

MINISTERIO DE  
**educación**

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL  
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL

**PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA  
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO**

**PROFOCOM**



*Unidad de Formación No. 15*

# **Estrategias Metodológicas en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas**

*(Educación de Personas Jóvenes y Adultas)*

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

**Colección:**

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

**Unidad de Formación No. 15**

Estrategias Metodológicas en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas  
Documento de Trabajo

**Coordinación:**

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional  
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial  
Dirección General de Formación de Maestros

**Redacción y Dirección:**

Equipo PROFOCOM

**Cómo citar este documento:**

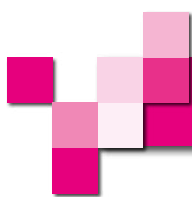
Ministerio de Educación (2014). *Unidad de Formación Nro. 15 “Estrategias Metodológicas en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas”*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

**Diseño**

Franklin Nina  
Dalia Nogales

**LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA**

Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841



## Tema 1

### Estrategias Metodológicas



La reflexión sobre las estrategias metodológicas en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas debe necesariamente partir de hacer un repaso a los postulados fundamentales desarrollados en Unidades de Formación anteriores, especialmente los relacionados con aspectos metodológicos.

#### 1.1. Que es una estrategia metodológica

La primera advertencia que debemos hacer es que la palabra “estrategia” tiene diversas acepciones: 1) el término “estrategia” viene del léxico militar, donde se comprende como el arte de planificar y dirigir grandes movimientos militares; en tanto que “táctica” es un movimiento operacional, integrante de una estrategia; como herencia de su origen militar, la estrategia es el plan general o global.

En educación es recurrente el estudio y práctica de “estrategias metodológicas”, sobre todo orientados al desarrollo de procesos formativos: enseñanza – aprendizaje. En este sentido, las estrategias metodológicas **son formas de selección, organización (combinación y ordenamiento) y uso de métodos, técnicas y recursos (materiales) orientados hacia el logro de objetivos holísticos, tomando en cuenta y en estrecha relación y coherencia con los contenidos, sujetos (participantes) y contextos.**

La **estrategia metodológica** puede contemplar a determinados métodos, técnicas y recursos en coherencia al Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. En este sentido, por ejemplo, se puede seleccionar, diseñar y aplicar determinadas estrategias metodológicas para:

- Desarrollar procesos formativos descolonizadores,
- Desarrollar procesos formativos intra interculturales,
- Desarrollar procesos formativos comunitarios,
- Desarrollar procesos formativos productivos.

Es decir, tomando en cuenta los principales enfoques del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. En este sentido, las estrategias metodológicas son acciones flexibles, que pueden adecuarse a diversas realidades y circunstancias del proceso educativo.

La estrategia metodológica es considerada también como una **guía de acción**, en el sentido de que responde a la pregunta permanente ¿cómo lograr el objetivo holístico?. La estrategia da sentido y coordinación a todo lo que se hace para lograr los objetivos holísticos. En el currículo de las Personas Jóvenes y Adultas los módulos de formación tiene un objetivo holístico, por eso las estrategias metodológicas tienen estrecha relación con el desarrollo de los módulos.



Las estrategias en un determinado momento pueden convertirse en técnicas, al igual que las técnicas se pueden convertir en estrategias. Por lo tanto, es necesario asumir siempre una actitud flexible en la actividad formativa.

### Actividad 1. De formación comunitaria

Luego de indagar, comunitariamente reflexionen sobre los siguientes conceptos:

- Qué es un método
- Qué es una técnica
- Qué relación existe entre método, técnica y estrategia metodológica

## 1.2. Estrategias metodológicas en el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Habrán advertido que insistentemente se propone que la transformación de la educación pasará por la práctica de una metodología también transformadora. Entonces conviene reflexionar sobre la relación entre el enfoque metodológico del Modelo Sociocomunitario Productivo y las estrategias metodológicas.

### 1.2.1. Metodología e intencionalidad

La reflexión sobre métodos, técnicas o estrategias metodológicas aplicadas en procesos formativos debe partir necesariamente de advertir que la selección y opción por una estrategia metodológica se realiza en coherencia con la acción pedagógica – política transformadora. La intencionalidad metodológica en la Educación Alternativa reside en garantizar procesos formativos integrales, creativos y críticos en armonía con su comunidad y la madre naturaleza y la perspectiva de construir una sociedad intra e intercultural, comunitaria, productiva, digna, solidaria ...

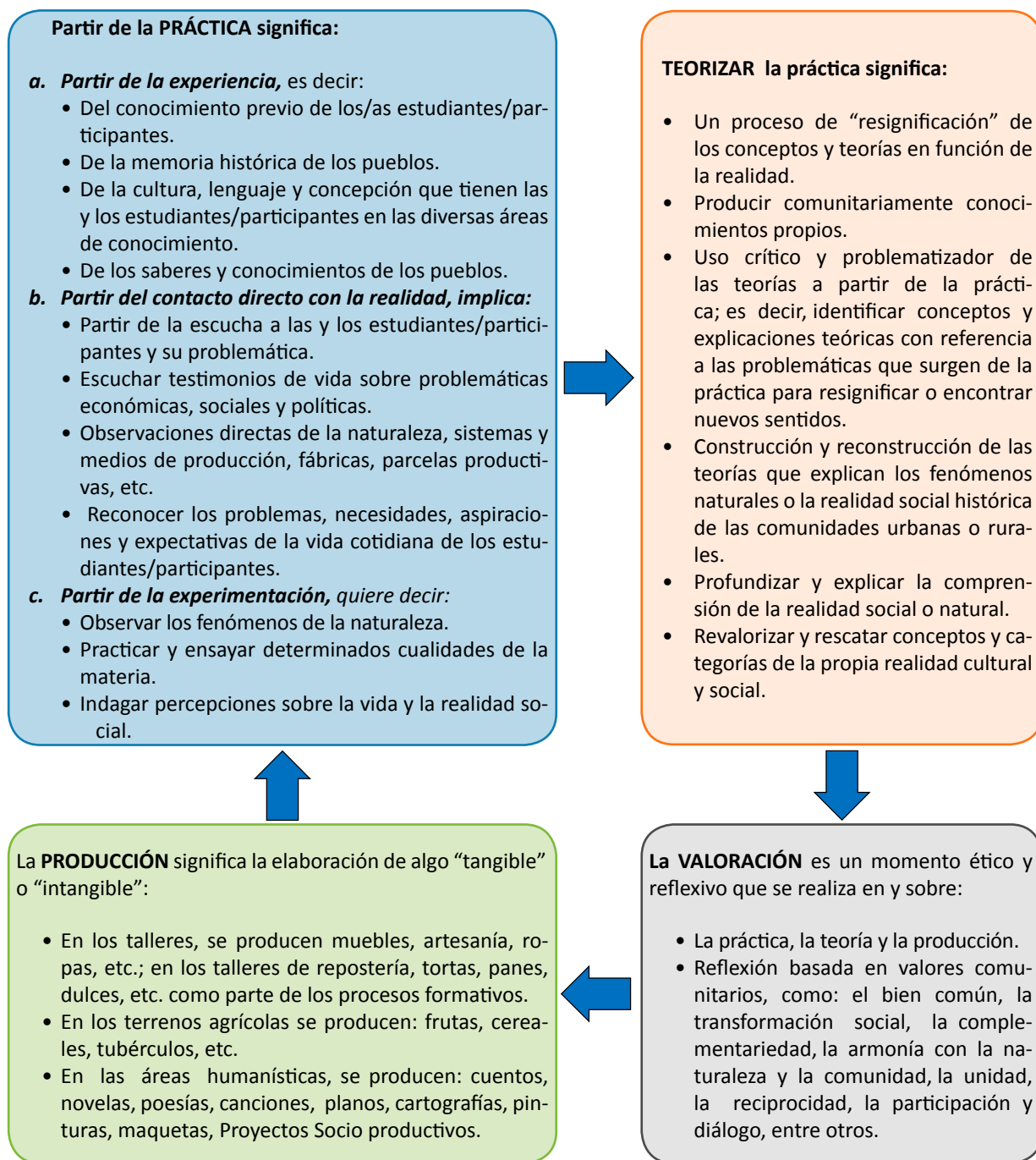
### 1.2.2. El enfoque metodológico del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo: Práctica – teoría – producción – valoración

Reafirmamos nuevamente que los momentos metodológicos en la Educación alternativa se desarrollan necesariamente partiendo de la “práctica”. La secuencia posterior de “teoría -> valoración -> producción, dependerá de la aplicación que se realiza. ¿Cómo se articulan las estrategias metodológicas con los momentos metodológicos?. Las estrategias metodológicas deben permitir concretar los momentos metodológicos, ejemplo:

Momento metodológico	Estrategia metodológica	Observación						
<p><b>Práctica significativa:</b> <b>Partir de la experiencia</b>, es decir: Recuperar los saberes y conocimientos de los pueblos.</p>	<p><b>Nombre de la estrategia:</b> <b>“Testimonios de personas y sabios de la comunidad”</b></p>	<p><b>Responde a la pregunta:</b> ¿Cómo se puede recuperar los conocimientos y saberes de los Pueblos?</p>						
<p><b>Teorizar la práctica significativa:</b> Revalorizar y <b>rescatar conceptos y categorías</b> de la propia realidad cultural y social.</p>	<p><b>Nombre de la estrategia:</b> <b>Construcción de cuadros de doble entrada:</b></p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th>Categoría</th> <th>Significado</th> <th>Comentario</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Categoría	Significado	Comentario				<p><b>Responde a la pregunta:</b> ¿cómo se puede rescatar conceptos y categorías de la propia realidad cultural y social?</p>
Categoría	Significado	Comentario						



Para profundizar y repasar las posibilidades de diseñar estrategias metodológicas en función de los momentos metodológicos, presentamos a continuación la síntesis de los cuatro momentos descritos en la Unidad de Formación No. 5.



En el momento de seleccionar, diseñar o usar determinadas estrategias metodológicas deben concretarse en el desarrollo de los momentos metodológicos y no fuera de ellas. En este sentido, queda el desafío de diseñar y sistematizar estrategias metodológicas vinculadas a los momentos metodológicos. A continuación se presenta ejemplos de estrategias metodológicas de acuerdo a los momentos metodológicos.



### **Estrategias metodológicas de cómo partir de la PRÁCTICA (ejemplos)**

- Observación e interpretación de láminas o fotolenguaje.
- Análisis y diálogo sobre letras de una canción, sobre un poema, un resumen de una novela, etc.
- Lectura e interpretación crítica de viñetas humorísticas.
- Recorte y clasificación de noticias de periódico
- Investigación sobre un tema en forma personal, en grupos de tres o cuatro estudiantes.
- Construcción y aplicación de instrumentos de recolección de datos (entrevistas, encuestas, observación directa, notas de campo...)
- Elaboración y puesta en escena de juegos de simulación, juegos de roles o dramatizaciones.
- Estudio de casos y problemas.
- Lluvia de ideas del grupo general.
- Lluvia de ideas utilizando la técnica del Philips 6-6.
- Utilización de la técnica del cuchicheo en diálogo simultáneo por parejas.
- Visitas guiadas a empresas, organismos públicos, medios de comunicación, espacios verdes, fundaciones, espacios vecinales de servicios comunitarios.
- Utilización del testimonio de personas que explican su experiencia.

### **Estrategias metodológicas de cómo TEORIZAR (ejemplos)**

- Lectura comprensiva de fragmentos de textos, noticias de actualidad, letras de canciones, frases célebres, pensamiento de autores, diálogos.
- Análisis de textos utilizando la técnica del subrayado, y respondiendo a preguntas alusivas al contenido.
- Análisis de textos y comentario crítico de los mismos.
- Uso de notación marginal en un texto.
- Síntesis de la información en gráficos personalizados.
- Lectura e interpretación crítica de imágenes e ilustraciones primero en forma personal y luego compartiendo en pequeño grupo.
- Respuestas dialogadas a interrogatorios indagadores y reflexivos (método heurístico)
- Exposiciones orales de los participantes sobre un tema o experiencia.
- Búsqueda temática en Internet de contenidos, imágenes, videos, recursos.
- Lectura, interpretación y/o elaboración de escalas, perfiles, mapas y planos.
- Lectura, interpretación de líneas del tiempo, cuadros cronológicos, cuadros sinópticos, y árboles genealógicos.
- Elaboración de conclusiones con expresión del pensamiento crítico personal.
- Uso del diccionario común y de diccionarios específicos: etimológicos, de sinónimos y antónimos, temáticos.
- Utilización del juicio crítico en la solución de problemas.
- Utilización de aprendizaje basado en problemas.
- Utilización de aprendizaje basado en proyectos.
- Clasificación de información utilizando cuadros de doble entrada y criterios de clasificación.
- Visualización de un video, powerpoint, una obra de teatro, película, reportaje, etc. realizando después un diálogo en base a preguntas adecuadas.
- Invitación de expertos sobre un tema para profundizar y responder preguntas.

### **Estrategias metodológicas de cómo PRODUCIR (ejemplos)**

- Elaboración de resúmenes o síntesis.



- Elaboración de dibujos representativos de un tema.
- Realizar una ficha temática.
- Construcción de diferentes gráficos: gráficos de barras, gráfico lineal, gráfico circular o “torta”, gráfico pictórico, pirámide.
- Resolución de problemas matemáticos de diferente complejidad.
- Elaboración de marcos conceptuales, redes conceptuales, mapas conceptuales, mapas semánticos, mapas mentales.
- Elaboración de esquemas de contenidos: esquema de subordinación, esquema de llaves o cuadro sinóptico, diagrama, esquema de recuadros, esquema de flechas, esquema mixto (cuadros y flechas).
- Síntesis de la información mediante la realización de marcos conceptuales, redes conceptuales, mapas conceptuales, mapas semánticos, mapas mentales, esquemas de llaves, cuadro sinóptico, etc.
- Elaboración de trabajos sobre temas diversos, ensayos, artículos, monografías, etc.
- Escenificaciones, como sociodramas, y representaciones escénicas, etc.
- Resolución de ejercicios diversos.
- Elaboración de presentaciones digitales creativas utilizando Word, PowerPoint u otros programas.
- Construcción y muestra explicativa de maquetas, planos, gráficos estadísticos.

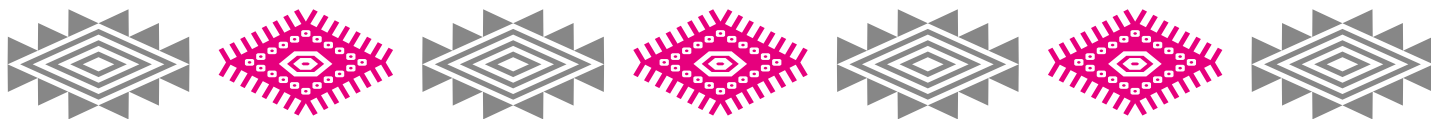
### ***Estrategias metodológicas de cómo VALORAR (ejemplos)***

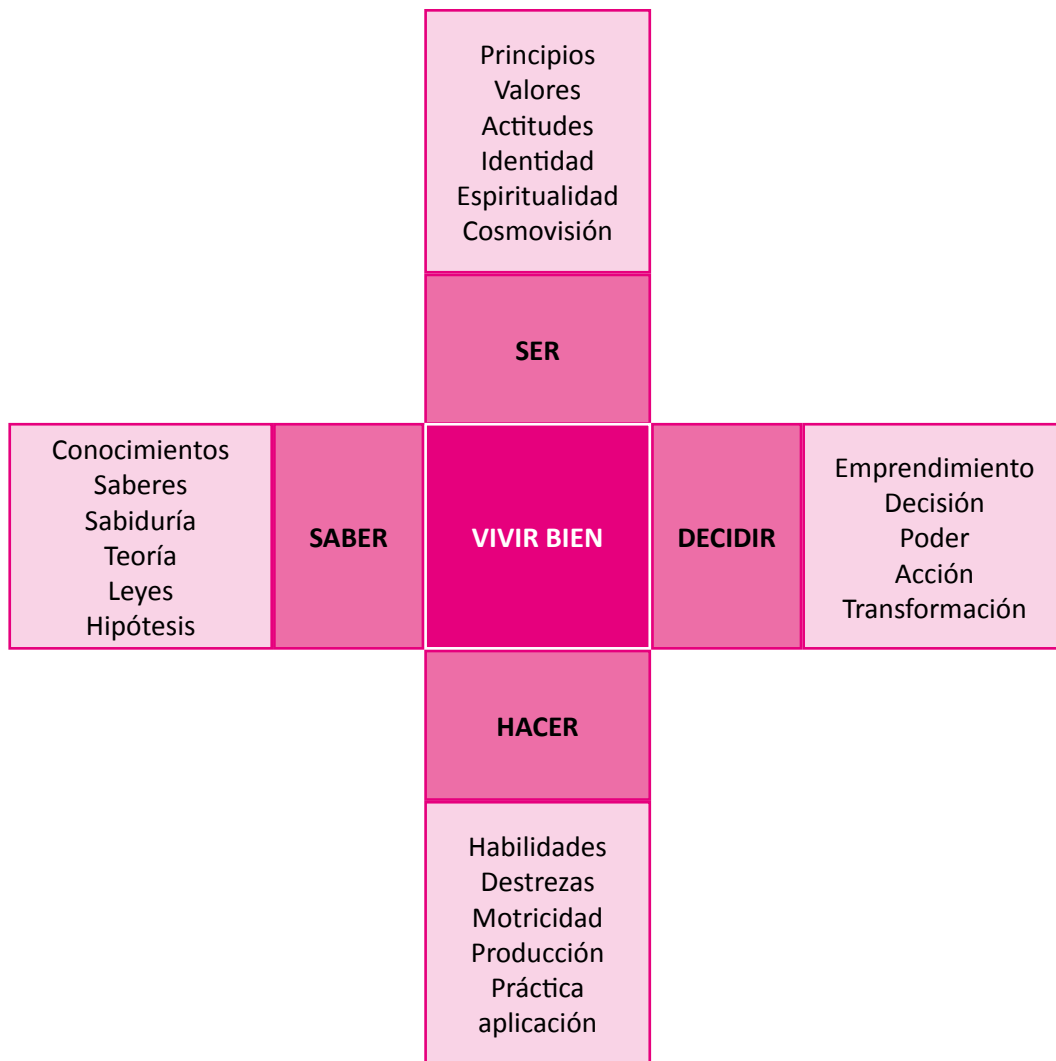
- Justificación y defensa oral de creencias, ideas, opiniones, posturas personales frente a: hechos socio-culturales relevantes: descubrimientos científicos - avances tecnológicos – postura de una persona célebre...; problemáticas sociales prioritarias, noticias de alto impacto, etc.
- Escenificar temáticas o módulos avanzados resaltando aspectos fundamentales del contenido y los aprendizajes obtenidos.
- Utilización de la técnica de seis sombreros (se analiza un problema desde seis perspectivas diferentes: objetiva, emocional, pesimista, esperanzadora, novedosa y organizadora).
- Los errores en la exposición. Los participantes deben identificar los errores que comete el profesor en la exposición. Los maestros pueden planificar una serie de errores a propósito para la dinámica.

### **1.2.3. Las dimensiones de la persona y las estrategias metodológicas**

Las estrategias seleccionadas y diseñadas buscan lograr aprendizajes en las/los participantes. En consecuencia, deben despertar interés, fomentar la participación, promover el trabajo comunitario, permitir el desarrollo autónomo, desarrollar valores, contribuir a la resolución de problemas, es decir, trabajar las cuatro dimensiones: ser, saber, hacer y decidir. La formación integral significa el desarrollo de las cuatro dimensiones en la persona y éstos se encuentran expresados en los objetivos holísticos de cada módulo. De ahí la relación entre la estrategia metodológica seleccionada, diseñada o aplicada, la formación en las cuatro dimensiones de la persona y el objetivo holístico.

El siguiente gráfico muestra las múltiples manifestaciones de las dimensiones de la persona que permiten diseñar estrategias metodológicas en relación a las mismas, por ejemplo, si la formación de las identidades que asume la persona (identidad de clase, identidad cultural, identidad de género, etc.) es parte de la dimensión del SER, cómo (estrategia metodológica) se logra formar o fortalecer las IDENTIDADES en la persona?. De esa manera, es posible crear estrategias metodológicas que permitan la formación integral de los participantes en la Educación de Personas Jóvenes y adultas.





Para finalizar estas breves orientaciones conceptuales demos señalar que el estudio sobre estrategias metodológicas es un campo amplio difícil de agotar en pocas páginas. Existen conceptos como “estrategias de enseñanza”, estrategias de aprendizaje”, estrategias de enseñanza – aprendizaje”, “estrategias didácticas”, didácticas estratégicas”, “técnicas estratégicas”, etc. Cada una de las referencias indicadas, pone énfasis en algo en particular y tienen sus referentes conceptuales de partida, pero son parte del campo grande de preocupaciones por las “estrategias metodológicas”, concepto más amplio y abarcador.

### Actividad 2. De Formación personal

Luego de realizar la lectura personal del texto titulado: “Hacia una pedagogía de la pregunta”, una entrevista realizada a Paulo Freire, se propone realizar las siguientes actividades:

- Construir un mapa mental, en base a las ideas centrales del autor.
- Diseñar una estrategia metodológica, aplicada al área de saberes y conocimientos donde trabaja, en base a las ideas centrales del texto.

Estos trabajos deben ser presentados en el momento de la socialización.





## Lecturas Complementarias

### HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA PREGUNTA

*Paulo Freire*

*CONVERSACIONES CON ANTONIO FAUNDEZ*

*Ed. CEDEC, Quito- Ecuador, 1988.*

**“ANTONIO** — ¡Ah, sin duda! El profesor es quien detenta la verdad y, como tal, tiene que decir la verdad. Pero ninguno de nosotros tiene la verdad, ella se encuentra en el devenir del diálogo; como decía Hegel “la verdadera realidad es el devenir”, no el ser ni el no ser, sino una tensión entre ambos —el proceso histórico es el verdadero—. Así, cuando se propone que lo verdadero es una-búsqueda y no un resultado que lo verdadero es un proceso, que el conocimiento es un proceso y cuanto tal, tenemos que hacerlo y alcanzarlo \_por medio diálogo -por medio rupturas —esto no es aceptado por la gran mayoría de los estudiantes que están acostumbrados a que el profesor, jerárquicamente, tenga la verdad, sea el sabio, y por lo tanto no aceptan el diálogo. Para ellos el diálogo es señal de debilidad por parte del profesor, para ellos la modestia en el saber es muestra eje debilidad e ignorancia.

Cuando justamente es lo contrario. Creo que la debilidad está en aquél que juzga detentar la verdad y, por eso misma, es intolerante. La fuerza está en aquél que afirma: “Tal vez tenga parte de la verdad, no la tengo en su totalidad, parte de ella está con ustedes — busquémosla juntos”. Estas dificultades entonces hacen que un hombre del Tercer Mundo, al comenzar a hablar de él, comience realmente a descubrirlo, pues, ser un hombre del Tercer Mundo no significa “conocer” al Tercer Mundo. Proponer que lo conozcamos juntos constituye para la mayoría una declaración de ignorancia, cuando, en verdad, debería ser considerada una declaración de sabiduría. No debemos confundir “sentir” con “comprender”.

¿Qué experiencias has tenido en este esquema?

**PAULO** — ¡Ah! en ese esquema he tenido y sigo teniendo experiencias muy interesantes, en los Estados Unidos y en Europa. De manera más o menos sistemática, en algunas universidades de los Estados Unidos, del Canadá, de Brasil y de Suiza; de manera menos sistemática, en otras universidades americanas, latinoamericanas, europeas y africanas. Te diría que los resultados de mi práctica han sido mucho más positivos que negativos. Ahora, en julio pasado, antes de venir a Ginebra, coordiné tres cursos durante el mes, con actividades diarias, en las universidades de British Columbia, en Vancouver, y de Alberta, en Edmonton, Canadá. Trabajé con los estudiantes, no para ellos y muchos menos sobre ellos. Rara vez he encontrado una participación tan conscientemente crítica, un sentido de responsabilidad tan clara, un gusto por el riesgo y la aventura intelectual —sin el que no hay creatividad— tan firme como el que encontré entre los participantes de los cursos referidos. Pero no podemos ignorar que también siempre nos confrontarnos con esa certeza ideologizada, según la cual el estudiante existe para aprender y el profesor para enseñar. Esta “sombra” es tan fuerte, tan pesada, que el profesor difícilmente percibe que, al enseñar, él también aprende, primero, porque enseña, es decir, es el propio proceso de enseñar, que le enseña a enseñar. Segundo, él aprende con aquél a quien enseña, no tan sólo porque se prepara para enseñar, mas también porque revisa su saber en la búsqueda del saber que el estudiante hace. Siempre he insistido, en trabajos antiguos y recientes, que las inquietudes, las dudas, la curiosidad de los estudiantes, deben ser tornadas por el profesor como desafíos hacia él. En verdad, la reflexión sobre todo esto es iluminadora y enriquecedora tanto para el profesor como para los alumnos.



La curiosidad del estudiante, a veces, puede conmover la certeza del profesor. Por esto es que, al limitar la curiosidad del alumno, el profesor autoritario está limitando también la suya. Muchas veces, por otro lado, la pregunta que el alumno hace sobre el tema —cuando es libre para hacerla—, puede brindarle al profesor un ángulo distinto, el cual le será posible profundizar más tarde en una reflexión más crítica.

Es esto lo que vengo tratando de hacer a lo largo de mi vida de profesor. No diría que la forma como trabajo sea la única o la mejor. Es la forma que me agrada. Pero más que agradarme, simplemente, en ella o por medio de ella, me siento coherente con mi opción política.

Lo que me preocupa, sobre todo, es oponerme teórica y prácticamente a dos asociaciones hechas generalmente, aunque no siempre explicitadas. La primera, entre el procedimiento democrático y la falta de rigor académico; la segunda, entre rigor académico y procedimiento autoritario.

En el fondo, los que hacen estas asociaciones no esconden una fuerte repulsión contra la democracia y contra la libertad. Es como si para ellos y para ellas, la democracia fuese algo que no tuviese nada que ver con el contexto de un seminario o de un laboratorio. Es como si fuese posible que, primero, de forma autoritaria, con buen comportamiento, cuidadosamente orientados, bien encuadrados, nos volviéramos rigurosos para, después, con el rigor así adquirido, hacer la democracia allá afuera.

La democracia y la libertad no anulan la rigurosidad. Por el contrario, vivir auténticamente la libertad implica aventura, riesgo, creación. Una actitud licenciosa, que distorsiona la libertad, es lo que compromete la rigurosidad.

Bien, diría por fin que mi experiencia ha sido siempre rica, y me conforta que, en ella, jamás tomé partido por la convicción autoritaria de que tengo una verdad que imponer —la verdad indiscutible—. Por otro lado, nunca dije, o siquiera lo sugerí, que lo contrario de no tener una verdad para imponer sería no tener nada para proponer. Si nada tenemos para proponer y si simplemente rehusamos hacerlo, no tenemos nada que hacer verdaderamente en la práctica educativa. La cuestión radica en la comprensión pedagógico-democrática del acto de proponer. El educador que no puede negarse a proponer, no puede tampoco rehusarse a la discusión acerca de lo que propone, por parte del educando. En el fondo, éste tiene que ver con el casi misterio que incluye la práctica del educador que vive la substantividad democrática, de afirmarse, sin, con eso, desestabilizar a los educandos. Es esta posición, la de la radicalidad o de la substantividad democrática., que se contrapone con por un lado, al autoritarismo y, por el otro, a la improvisación.

Terminaría estas consideraciones diciendo que la misma exigencia que me pongo, de vivir la substantividad democrática en las relaciones con los educandos con que trabajo, la tengo para el liderazgo revolucionario en sus relaciones político- pedagógicas con las clases trabajadoras, con las masas populares.

No creo en una educación hecha para y sobre los educandos. Tampoco creo en la transformación revolucionaria— como lo he dicho hace tiempo— hecha para las masas populares, sino con ellas.

**ANTONIO** —Pienso, Paulo, que el problema de enseñar o educar es fundamental y que, sin duda, se relaciona con lo que decíamos antes: posiciones políticas bien determinadas en un mundo jerarquizado en el que los que detentan el poder detentan el saber, “y” al profesor, la sociedad” actual le ofrece una parte del saber y del poder. Este es uno de los caminos de la reproducción de la sociedad.

Encuentro entonces que es profundamente democrático comenzar a aprender a preguntar.



En la enseñanza se olvidaron las preguntas; tanto el profesor como el alumno las olvidaron y, según yo lo entiendo, todo conocimiento comienza por la pregunta. Comienza por que lo tú Paulo, llamas curiosidad. ¡Pero la curiosidad es una pregunta!

**PAULO** — Exacto. Estoy de acuerdo contigo totalmente. Es esto que llamo “castración de la curiosidad”. Lo que está sucediendo es un movimiento unilineal que va de aquí para allá y punto no hay regreso, ni siquiera hay una demanda ¡el educador de manera general, ya trae la respuesta sin que se le haya preguntado algo!.

**ANTONIO** — Exactamente, y lo más grave Paulo, es que el alumno se acostumbra a este tipo de trabajo y, entonces, lo que el profesor debería enseñar —porque él mismo debería saberlo— sería antes que nada enseñar a preguntar. Porque el inicio del conocimiento repito, es preguntar. Y solamente a partir de preguntas, y no lo contrario: establecer las respuestas con lo que todo el saber se detiene justamente en eso ya está dado, es un absoluto, no deja lugar a la curiosidad ni a elementos por descubrir. El saber está hecho, éste es la enseñanza. Ahora diría: “la única manera de enseñar es aprendiendo”, y esta afirmación vale tanto para el alumno como para el profesor.

No concibo que un profesor pueda enseñar sin que también esté aprendiendo; para que él pueda enseñar, es necesario que él tenga que aprender.

**PAULO** - Conuerdo. La afirmación es más radical todavía. Toma el proceso en su mismo comienzo. Y a mí me cala hondo esa afirmación que hiciste sobre la pregunta, que es algo sobre lo que insisto tanto... El autoritarismo que quiebra nuestras experiencias educativas, inhibe, cuando no reprime, la capacidad para preguntar. La naturaleza desafiante de pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad. Y asimismo, cuando esto no ocurre explícitamente, la experiencia termina por sugerir que preguntar no es una posición siempre cómoda.

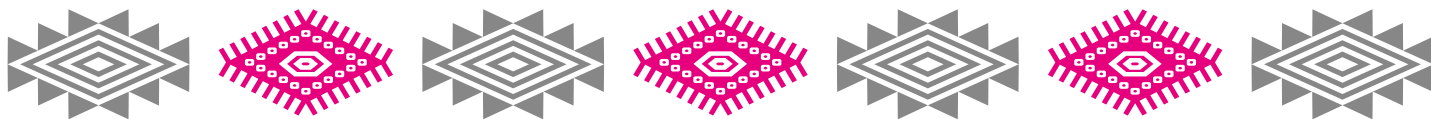
Una de las exigencias que siempre nos hicimos, con Elsa, en cuanto a las relaciones con nuestras hijas y nuestros hijos, era la de jamás negarles respuestas a sus preguntas. No importaba con quién estuviésemos deteniéndolos el diálogo para atender la curiosidad de uno de ellos o de una de ellas. Sólo después de testimoniar nuestro respeto al derecho de ellos de preguntar, es que pedíamos la atención necesaria para la presencia de la persona o las personas con quienes conversábamos.

Creo que, ya en la tierna edad, comenzamos a aplicar la negación autoritaria de la curiosidad, con los: “pero, niño, porqué tanta pregunta”, “cállese, su padre está ocupado”, “vaya a dormir y deje esa pregunta para mañana”.

La impresión que tengo es de que, en último análisis, el educador autoritario tiene más miedo a la respuesta que a la pregunta, teme a la pregunta por la respuesta que debe dar.

Considero, por otro lado, que la represión a la pregunta tiene la dimensión de la represión mayor —la represión al ser entero, a su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo.

Lo que se pretende autoritariamente con, el silencio impuesto, en nombre del orden, es exactamente ahogar en él la capacidad de indagar. Tú tienes razón. Uno de los puntos de partida la formación de un educador o de una educadora, en una perspectiva liberadora, democrática sería esta cosa aparentemente tan simple: ¿Qué es preguntar? A este respecto te contaré una experiencia que viví con profunda emoción, en Buenos Aires, adonde fui cuando trabajaba, aún aquí en el Consejo, enseguida después de la vuelta de Perón. Invitado por el Ministerio de Educación, cuya cabeza era el ministro Taiana, ex-



médico de Perón, por causa de lo cual tuvo que pagar caro después del golpe militar. Organizaron un excelente programa de trabajo para mí durante ocho días, en tiempo integral. Era mi primera visita a Argentina, a la que no pude volver sino recientemente, por prohibición expresa de los militares.\*

El programa constaba de seminarios diarios con profesores universitarios, rectores, técnicos de los diferentes sectores del ministerio, artistas, pero incluía también —y fundamentalmente— visitas a áreas periféricas de Buenos Aires. Un domingo por la mañana fui a una de esas áreas. El encuentro sería en una especie de centro vecinal. Un grupo enorme de personas. Fui presentado por el orador que me acompañaba.

- No vine aquí, dije, para hacer un discurso, sino más bien para conversar. Les haré preguntas, y ustedes me las harán. Nuestras respuestas darán sentido al tiempo que pasaremos juntos aquí. Paré. Hubo un silencio que uno de ellos rompió al decir.

—Muy bien, encuentro que está bien así. Realmente no nos gustaría que hiciese un discurso. Tengo ya una primera pregunta.

—Pues bien, adelante.

— ¿Qué significa preguntar?

Aquel” hombre de una villa miseria de Buenos Aires, en aquella mañana de domingo, hizo una pregunta fundamental., En lugar de responder sólo por mí, intenté arrancar del grupo lo que les parecía que era “preguntar”. En todo momento buscaba esclarecer uno u otro punto, insistiendo sobre la curiosidad que la pregunta conlleva. Tienes razón, tal vez: debería ser uno de los primeros asuntos por, discutir en un curso de formación de jóvenes que se preparan para ser profesores: lo que es preguntar. Insistamos, no obstante, en que el centro del asunto no está en hacer con la pregunta “¿qué es preguntar?” un juego intelectual, sino vivir la pregunta vivir la indagación. Vivir la curiosidad. Testimoniarla al estudiante. El problema que, en verdad, le aparece al profesor, en la práctica, es de “espantarse”, al ir creando en los alumnos el hábito, como virtud, de preguntar.

Para un educador en esta posición no hay preguntas bobas ni respuestas definitivas. Un educador que no castra la curiosidad del educando, que se inserta en el acto de conocer, jamás es irrespetuoso con pregunta alguna. Porque, asimismo cuando la pregunta para él pueda parecer ingenua, mal formulada, no siempre lo es para quien la hace. En tal caso, el papel del educador, lejos de ser el que ironiza al educando, es de ayudarlo a rehacer la pregunta con lo que el educando aprende, en la práctica, como preguntar mejor.

*\* Nota del traductor: Me consta que alumnas universitarias de psico-pedagogía fueron apresadas, durante la dictadura militar argentina, por haber encontrado —los grupos paramilitares que requisaban las casas— libros de Paulo Freiré en sus bibliotecas, que, por otra parte, habían sido*

**ANTONIO-** Mira, Paulo, cómo estamos volviéndola principio del conocimiento, a los orígenes de la enseñanza, de la pedagogía. Y estamos de acuerdo en que todo comienza, como ya lo decía Platón, con la curiosidad y, unida a la curiosidad, la “pregunta. Creo que tienes razón cuando dices que la prime cosa que debería aprender aquel que enseña es a saber preguntar. Saber preguntarse, saber cuáles son las preguntas que nos estimulan y estimulan a la sociedad. Preguntas esenciales que partan de la cotidianidad, pues es en ella donde están las preguntas. Si aprendiésemos a preguntarnos sobre nuestra propia existencia cotidiana, todas las preguntas que exigiesen respuestas y todo ese proceso pregunta-





respuesta que constituye el camino del conocimiento, comenzaríamos por esas preguntas básicas de nuestra vida cotidiana, de esos gestos, de esas preguntas corporales, que el cuerpo nos hace como tú dices. Insistiría en que el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas o en el mismo acto de preguntar: me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en un acto simultáneo. No entiendo por lenguaje, cuando hablo de lenguaje, sólo un lenguaje hablado.

Sabemos que el lenguaje es de naturaleza gestual, corporal, y un lenguaje de movimiento de ojos, de movimiento del corazón. El primer lenguaje es el lenguaje del cuerpo y, en la medida en que ese lenguaje es un lenguaje de preguntas y en la medida en que limitamos esas preguntas y no oímos o valorizamos sino lo que es oral o escrito, estamos eliminando gran parte del lenguaje humano. Creo que es fundamental que el profesor valore en toda su dimensión lo que constituye el lenguaje, o los lenguajes, que son lenguajes de preguntas más bien que lenguajes de respuestas.

**PAULO** — De acuerdo. Estoy convencido, sin embargo, de que es necesario dejar claro, una vez más, que nuestra preocupación por la pregunta, alrededor de la pregunta, no puede quedar tan sólo en el nivel de la pregunta por la pregunta. Lo impórtame, sobre todo, es unir, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta a las acciones que hayan sido practicadas o a las acciones que pueden llegar a ser ejecutadas o rehechas.

Preguntas, siempre provisionarias. Me parece que, para comenzar una tesis, lo fundamental es aprender a preguntar. La tarea de la filosofía y del conocimiento no es tanto resolver, sino preguntar y preguntar bien.

**PAULO** — Creo, en este sentido, que el educando insertado en un permanente proceso de educación, tiene que ser un gran interrogador de sí mismo. Esto es, no es posible pasar de lunes a martes sin preguntarse constantemente.

Vuelvo a insistir en la necesidad de estimular permanentemente la curiosidad, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlos. Las escuelas ora rechazan las preguntas, ora burocratizan el acto de preguntar. El asunto no es simplemente el de introducir en el currículo el momento dedicado a las preguntas, de nueve a diez, por ejemplo. ¡No es todo! El tema nuestro no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar. La existencia humana es, porque se hizo preguntándola raíz de la transformación del mundo. Hay una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar. Exactamente, cuando una persona pierde la capacidad de asombrarse, se burocratiza.

Me parece importante observar cómo hay una relación, indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. Radicalmente, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y, por todo esto implica acción, transformación. La 'burocratización implica ja adaptación, por lo tanto, con un mínimo de riesgo, con ningún asombro y sin preguntas. Entonces, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y de la reinención. Para mí, negar el riesgo es la mejor manera que se tiene para negar la propia existencia humana.

**ANTONIO** — Para dimensionar, digamos, esta burocratización de la pregunta, es suficiente tener a la vista tan sólo los textos que se someten. Las preguntas son preguntas que ya traen la respuesta. En este sentido, ¡ni siquiera son preguntas! Son antes respuestas que preguntas. El estudiante tiene que saber de antemano la respuesta a la pregunta que se le hará. Entretanto, si le enseñáramos a preguntar, él tendría la necesidad de preguntarse a sí mismo y de encontrar por sí mismo respuestas, creativamente. O sea: participar de su proceso de conocimiento y no simplemente responder a una determinada pregunta con base en lo que le dijeron.



Insisto en que la educación, en general, es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas. Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento. El camino más fácil es, justamente, la pedagogía de la respuesta, porque en ella no se arriesga absolutamente nada. El miedo del intelectual es sólo a arriesgarse, a equivocarse, cuando es exactamente el equivocarse lo que permite avanzar en el conocimiento. Entonces, en este sentido, la pedagogía de la libertad o de la creación debe ser eminentemente arriesgada. Debe atreverse al riesgo; debe provocarse el riesgo, como única forma de avanzar en el conocimiento, de aprender a enseñar verdaderamente. Juzgo importante esta pedagogía del riesgo, que está ligada a la pedagogía del error y esta cadena se extiende al infinito. Si así no fuera, alcanzaríamos el conocimiento absoluto, y el conocimiento absoluto no existe. La fuerza de lo negativo es fundamental decía Hegel. La fuerza de lo negativo en el conocimiento es parte esencial del conocimiento, a esto se llama error, riesgo, curiosidad, pregunta, etc.

**PAULO** —Sin esa aventura no es posible crear. Toda práctica, educativa que se funda en lo estandarizado, en lo preestablecido, en la rutina en que todas las cosas están predichas, es burocratizante, y por eso mismo antidemocrática.

**ANTONIO** — Un ejemplo es el desperdicio de creatividad del operario en la fábrica. El proceso de trabajo es un proceso creativo; pero, como la racionalidad del trabajo está predeterminada y así también los pasos a seguir, el operario está insertado en un proceso que no es educativo, que le niega toda posibilidad de creatividad.

Cuánto ganaría el conocimiento humano, las ciencias humanas y la propia sociedad si la creatividad del obrero encontrase un espacio libre para expresarse. Aun así, ésta se manifiesta por la fuerza, pues a veces el operario resuelve problemas no previstos por la racionalidad. Pero esa racionalidad exige que el operario no sea creativo. Sin embargo, si permitiese que el obrero lo fuese, se enriquecería mucho más, con esa capacidad de creación que tiene el obrero, sobre todo en una racionalidad que fuera aplicable a lo concreto. Toda esa racionalidad propuesta es, en verdad, una racionalidad construida sobre modelos.

El gran problema es aplicar esa racionalidad a lo concreto. Y es en ese punto que esa misma racionalidad exige que el obrero no responda creativamente a los problemas que la realidad concreta impone a esa racionalidad abstracta.

**PAULO** —En este sentido, será mucho más eficiente el trabajador que, respondiendo a la exigencia de mayor productividad en la perspectiva capitalista, no pregunte ni se pregunte y poco sepa más allá de la tarea rutinaria que la producción en serie le asigne.

Braverman tiene razón cuando dice: “Cuanto más se incorpora la ciencia al proceso del trabajo, menos entiende el trabajador el proceso; cuanto más la máquina se vuelve un producto intelectual y sofisticado, menos control y comprensión de la máquina tiene el trabajador”. Así, en nombre de la eficiencia, de la productividad, lo que se hace es la burocratización de la mente o de la conciencia o de la capacidad creadora del obrero.

Embrutecer la fuerza de trabajo sometida a procedimientos rutinarios hace parte de la naturaleza del modo de producción capitalista. Lo que se da en la producción del conocimiento en la escuela es, en gran medida, aunque podamos hacer lo contrario, una reproducción de ese mecanismo.



En verdad, cuanto más se embrutece la capacidad inventora y creadora del educando, tanto más él es apenas disciplinado para recibir “respuestas” a preguntas que no fueron hechas, como tú resaltaste antes. Cuanto más se adapta el educando a tal procedimiento, tanto más irónicamente se piensa que ésta es una educación productiva.

En el fondo, ésta es una educación que reproduce el autoritarismo del modo de producción capitalista. Es lamentable observar, cómo educadores progresistas, al analizar y al combatir la reproducción de la ideología dominante, dentro de la escuela, ‘reproducen la ideología autoritaria embutida en el modo capitalista de producción.

**ANTONIO** — Sí, es la racionalidad abstracta que impone un poder determinado de una ideología determinada. Sin duda, es muy difícil escapar a eso. Lo que se reproduce en un proceso educativo, tanto en el trabajo como en las escuelas, se reproduce también en el nivel político, en el proceso político que es también un gran proceso educativo, en el que la creatividad de las masas es ignorada es aplastada. Cuanto más escucha el pueblo a los líderes, menos piensa —esto se considera la esencia de la política, cuando debería considerarse lo contrario—. Esto se da en el entorno de los políticos autoritarios, tanto de izquierda como de derecha. Lo más grave es que se reproduzca en la izquierda, entre los políticos progresistas.

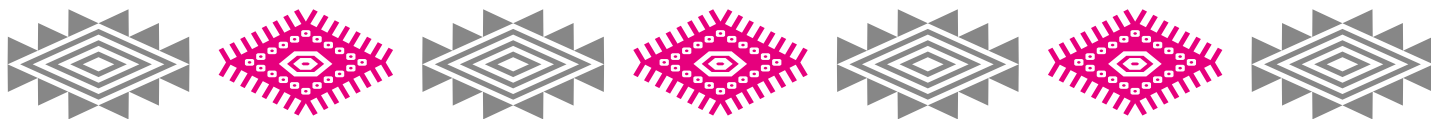
En el fondo reproducen una racionalidad que propone una sociedad injusta, en la que algunos grupos detentan el saber, el poder, las respuestas, la racionalidad. Etcétera. Partamos de un análisis de la pregunta, de la creatividad de las respuestas como acto de conocimiento, como proceso de pregunta respuesta de todos los que participan del proceso educativo.(...)” saberlo - sería antes que nada enseñar a preguntar. Porque el inicio del conocimiento repito, es preguntar. Y solamente a partir de preguntas, y no lo contrario: establecer las respuestas con lo que todo el saber se detiene justamente en eso ya está dado, es un absoluto, no deja lugar a la curiosidad ni a elementos por descubrir. El saber está hecho, éste es la enseñanza. Ahora diría: “la única manera de enseñar es aprendiendo”, y esta afirmación vale tanto para el alumno como para el profesor.

No concibo que un profesor pueda enseñar sin que también esté aprendiendo; para que él pueda enseñar, es necesario que él tenga que aprender.

**PAULO:** Conuerdo. La afirmación es más radical todavía. Toma el proceso en su mismo comienzo. Y a mí me cala hondo esa afirmación que hiciste sobre la pregunta, que es algo sobre lo que insisto tanto... El autoritarismo que quiebra nuestras experiencias educativas, inhibe, cuando no reprime, la capacidad para preguntar. La naturaleza desafiante de pregunta tiende a ser considerada, en la atmósfera autoritaria, como provocación a la autoridad. Y asimismo, cuando esto no ocurre explícitamente, la experiencia termina por sugerir que preguntar no es una posición siempre cómoda.

Una de las exigencias que siempre nos hicimos, con Elza, en cuanto a las relaciones con nuestras hijas y nuestros hijos, era la de jamás negarles respuestas a sus preguntas. No importaba con quién estuviésemos deteniámos el diálogo para atender la curiosidad de uno de ellos o de una de ellas. Sólo después de testimoniar nuestro respeto al derecho de ellos de preguntar, es que pedíamos la atención necesaria para la presencia de la persona o las personas con quienes conversábamos.

Creo que, ya en la tierna edad, comenzamos a aplicar la negación autoritaria de la curiosidad, con los: “pero, niño, porqué tanta pregunta”, “cállese, su padre está ocupado”, “vaya a dormir y deje esa pregunta para mañana”.



La impresión que tengo es de que, en último análisis, el educador autoritario tiene más miedo a la respuesta que a la pregunta. Teme a la pregunta por la respuesta que debe dar. Considero, por otro lado, que la represión a la pregunta tiene la dimensión de la represión mayor —la represión al ser entero, a su expresividad en sus relaciones en el mundo y con el mundo.

Lo que se pretende autoritariamente con, el silencio impuesto, en nombre del orden, es exactamente ahogar en él la capacidad de indagar. Tú tienes razón. Uno de los puntos de partida la formación de un educador o de una educadora, en una perspectiva liberadora, democrática sería esta cosa aparentemente tan simple: ¿Qué es preguntar? A este respecto te contaré una experiencia que viví con profunda emoción, en Buenos Aires, adonde fui cuando trabajaba, aún aquí en el Consejo, enseguida después de la vuelta de Perón. Invitado por el Ministerio de Educación, cuya cabeza era el ministro Taiana, ex-médico de Perón, por causa de lo cual tuvo que pagar caro después del golpe militar. Organizaron un excelente programa de trabajo para mí durante ocho días, en tiempo integral. Era mi primera visita a Argentina, a la que no pude volver sino recientemente, por prohibición expresa de los militares.\*

El programa constaba de seminarios diarios con profesores universitarios, rectores, técnicos de los diferentes sectores del ministerio, artistas, pero incluía también —y fundamentalmente— visitas a áreas periféricas de Buenos Aires. Un domingo por la mañana fui a una de esas áreas. El encuentro sería en una especie de centro vecinal. Un grupo enorme de personas. Fui presentado por el orador que me acompañaba.

- No vine aquí, dije, para hacer un discurso, sino más bien \* Nota del traductor: Me consta que alumnas universitarias de psico-pedagogía fueron apresadas, durante la dictadura militar argentina, por haber encontrado —los grupos paramilitares que requisaban las casas— libros de Paulo Freire en sus bibliotecas, que, por otra parte, habían sido para conversar. Les haré preguntas, y ustedes me las harán. Nuestras respuestas darán sentido al tiempo que pasaremos juntos aquí. Paré. Hubo un silencio que uno de ellos rompió al decir.

—Muy bien, encuentro que está bien así. Realmente no nos gustaría que hiciese un discurso. Tengo ya una primera pregunta.

—Pues bien, adelante.

— ¿Qué significa preguntar?

Aquel hombre de una villa miseria de Buenos Aires, en aquella mañana de domingo, hizo una pregunta fundamental. En lugar de responder sólo por mí, intenté arrancar del grupo lo que les parecía que era “preguntar”. En todo momento buscaba esclarecer uno u otro punto, insistiendo sobre la curiosidad que la pregunta conlleva. Tienes razón, tal vez: debería ser uno de los primeros asuntos por discutir en un curso de formación de jóvenes que se preparan para ser profesores: lo que es preguntar. Insistamos, no obstante, en que el centro del asunto no está en hacer con la pregunta “¿qué es preguntar?” un juego intelectual, sino vivir la pregunta vivir la indagación. Vivir la curiosidad. Testimoniarla al estudiante. El problema que, en verdad, le aparece al profesor, en la práctica, es de “espantarse”, al ir creando en los alumnos el hábito, como virtud, de preguntar.

Para un educador en esta posición no hay preguntas bobas ni respuestas definitivas. Un educador que no castra la curiosidad del educando, que se inserta en el acto de conocer, jamás es irrespetuoso con pregunta alguna. Porque, asimismo cuando la pregunta para él pueda parecer ingenua, mal formulada,



no siempre lo es para quien la hace. En tal caso, el papel del educador, lejos de ser el que ironiza al educando, es de ayudarlo a rehacer la pregunta con lo que el educando aprende, en la práctica, como preguntar mejor.

**ANTONIO-** Mira, Paulo, cómo estamos volviéndola principio del conocimiento, a los orígenes de la enseñanza, de la pedagogía. Y estamos de acuerdo en que todo comienza, como ya lo decía Platón, con la curiosidad y, unida a la curiosidad, la “pregunta. Creo que tienes razón cuando dices que la primera cosa que debería aprender aquel que enseña es a saber preguntar. Saber preguntarse, saber cuáles son las preguntas que nos estimulan y estimulan a la sociedad. Preguntas esenciales que partan de la cotidianidad, pues es en ella donde están las preguntas. Si aprendiésemos a preguntarnos sobre nuestra propia existencia cotidiana, todas las preguntas que exigiesen respuestas y todo ese proceso pregunta-respuesta que constituye el camino del conocimiento, comenzaríamos por esas preguntas básicas de nuestra vida cotidiana, de esos gestos, de esas preguntas corporales, que el cuerpo nos hace como tú dices. Insistiría en que el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las preguntas o en el mismo acto de preguntar: me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en un acto simultáneo. No entiendo por lenguaje, cuando hablo de lenguaje, sólo un lenguaje hablado.

Sabemos que el lenguaje es de naturaleza gestual, corporal, y un lenguaje de movimiento de ojos, de movimiento del corazón. El primer lenguaje es el lenguaje del cuerpo y, en la medida en que ese lenguaje es un lenguaje de preguntas y en la medida en que limitamos esas preguntas y no oímos o valorizamos sino lo que es oral o escrito, estamos eliminando gran parte del lenguaje humano. Creo que es fundamental que el profesor valore en toda su dimensión lo que constituye el lenguaje, o los lenguajes, que son lenguajes de preguntas más bien que lenguajes de respuestas.

**PAULO** —De acuerdo. Estoy convencido, sin embargo, de que es necesario dejar claro, una vez más, que nuestra preocupación por la pregunta, alrededor de la pregunta, no puede quedar tan sólo en el nivel de la pregunta por la pregunta. Lo impórtame, sobre todo, es unir, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta a las acciones que hayan sido practicadas o a las acciones que pueden llegar a ser ejecutadas o rehechas.

No sé si queda claro lo que digo. Me parece fundamental clarificar que tu defensa, y la mía, del acto de preguntar, de ninguna manera torna a la pregunta como un juego intelectualista. Por el contrario, lo necesario es que el educando, al preguntar sobre un hecho, tenga en la respuesta una explicación del hecho y no una descripción pura de las palabras ligadas al hecho. Es preciso que el educando vaya descubriendo la relación dinámica, fuerte, viva, entre palabra y acción, entre palabra-acción-reflexión. Aprovechando, entonces, ejemplos concretos de la propia experiencia de los alumnos durante una mañana de trabajo dentro de la escuela, en el caso de una escuela de niños, estimularlos a hacer preguntas relacionadas a la práctica de ellos y, las respuestas, entonces, involucrarían a la acción que provocó la pregunta. Obrar, hablar, conocer, estarían juntos.

**ANTONIO** —Es necesario, entre tanto, precisar la relación pregunta-respuesta-acción. Creo que tú no pretendes que la relación entre una pregunta y una acción deba ser una relación directa. Hay preguntas que son mediadoras, preguntas sobre preguntas, a las que se debe responder.

Lo importante es que esta pregunta sobre la pregunta, o estas preguntas sobre las preguntas, y sobre las respuestas, esta cadena de preguntas y respuestas, en fin. Esté ampliamente vinculado a la realidad, esto es, que no se rompa la cadena. Porque estamos acostumbrados al hecho de que esa cadena de preguntas y respuestas, que en el fondo no es sino el conocimiento se rompa, se interrumpa, no alcance



a la realidad. Lo que exigimos es que, habiendo preguntas mediadoras, ellas sean siempre un puente entre la primera pregunta y la realidad concreta.

Pienso que el acto de preguntar, o la propia pregunta, en cuanto principio de conocimiento, podría ser comprendido en grupos concretos. Me acuerdo, por ejemplo, de que en las vísperas de mi partida para el Zaire, un joven natural de este país me buscó; estaba preparando su tesis para el doctorado, un estudio sobre la experiencia educacional de las iglesias misioneras en el Zaire.

Al iniciar nuestro diálogo, le dije: “Eres tú quien habla y yo escucho. Me dirás lo que, piensas, la información que conseguiste, cuáles son tus preocupaciones que se plasmarán en el trabajo de la tesis”. Durante una hora, ese joven me dio informaciones increíbles: ida; a bibliotecas, lectura de libros, diálogos con persona que vivieron en la época de las misiones en el Zaire. Pero esa información era una información desprovista de forma.

Al final le dije: “¿Cuáles son las preguntas que te haces para estructurar el trabajo de tu tesis?. Porque todo trabajo de tesis, como todo trabajo de investigación, se debe iniciar encontrando las preguntas-clave que es necesario encarar “y resolver”.

No digo que no sea necesario informarse, más lo fundamental es que esa curiosidad que nos lleva a preocuparnos de un tema determinado, se concrete en preguntas esenciales que serán los hilos conductores de nuestro trabajo. Si encontramos cinco o seis preguntas esenciales; son esas preguntas y las respectivas respuestas las que constituirán una tesis académica.

**PAULO** —Y, durante el proceso de buscar informaciones que ayuden a responder a estas preguntas, otras preguntas fundamentales emergen en la constitución de un cuerpo coherente, lógico, riguroso, que debe ser la tesis.

**ANTONIO** —Sí, creo que el valor de una tesis radica en el descubrimiento y en la formulación de preguntas esenciales que despierten la curiosidad de otros investigadores. El valor no está tanto en las respuestas, porque las respuestas son, sin dudas, provisorias, como las mismas preguntas.

Pero, a medida que encontramos las preguntas esenciales que nos permitirán responder y descubrir nuevas preguntas, se formará esa cadena que posibilitará que la tesis se vaya construyendo. Una tesis en que no solamente las respuestas constituyen lo fundamental, más también esa cadena de preguntas, siempre provisorias. Me parece que, para comenzar una tesis, lo fundamental es aprender a preguntar. La tarea de la filosofía y del conocimiento no es tanto resolver, sino preguntar y preguntar bien.

**PAULO** — Creo, en este sentido, que el educando insertado en un permanente proceso de educación, tiene que ser un gran interrogador de sí mismo. Esto es, no es posible pasar de lunes a martes sin preguntarse constantemente.

Vuelvo a insistir en la necesidad de estimular permanentemente la curiosidad, el acto de preguntar, en lugar de reprimirlos. Las escuelas ora rechazan las preguntas, ora burocratizan el acto de preguntar. El asunto no es simplemente el de introducir en el currículo el momento dedicado a las preguntas, de nueve a diez, por ejemplo. ¡No es todo! El tema nuestro no es la burocratización de las preguntas, sino reconocer la existencia como un acto de preguntar.

La existencia humana es, porque se hizo preguntándola raíz de la transformación del mundo. Hay una radicalidad en la existencia, que es la radicalidad del acto de preguntar. Exactamente, cuando una persona pierde la capacidad de asombrarse, se burocratiza.



Me parece importante observar cómo hay una relación, indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. Radicalmente, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y, por todo esto implica acción, transformación. La ‘burocratización implica la adaptación, por lo tanto, con un mínimo de riesgo, con ningún asombro y sin preguntas. Entonces, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y de la reinención. Para mí, negar el riesgo es la mejor manera que se tiene para negar la propia existencia humana.

**ANTONIO** —Para dimensionar, digamos, esta burocratización de la pregunta, es suficiente tener a la vista tan sólo los textos que se someten. Las preguntas son preguntas que ya traen la respuesta. En este sentido, ¡ni siquiera son preguntas! Son antes respuestas que preguntas. El estudiante tiene que saber de antemano la respuesta a la pregunta que se le hará. Entretanto, si le enseñáramos a preguntar, él tendría la necesidad de preguntarse a sí mismo y de encontrar por sí mismo respuestas, creativamente. O sea: participar de su proceso de conocimiento y no simplemente responder a una determinada pregunta con base en lo que le dijeron.

Insisto en que la educación, en general, es una educación de respuestas, en lugar de ser una educación de preguntas. Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento. El camino más fácil es, justamente, la pedagogía de la respuesta, porque en ella no se arriesga absolutamente nada. El miedo del intelectual es sólo a arriesgarse, a equivocarse, cuando es exactamente el equivocarse lo que permite avanzar en el conocimiento. Entonces, en-este sentido, la pedagogía de la libertad o de la creación debe ser eminentemente arriesgada. Debe atreverse al riesgo; debe provocarse el riesgo, como única forma de avanzar en el conocimiento, de aprender a enseñar verdaderamente. Juzgo importante esta pedagogía del riesgo, que está ligada a la pedagogía del error y esta cadena se extiende al infinito. Si así no fuera, alcanzaríamos el conocimiento absoluto, y el conocimiento absoluto no existe. La fuerza de lo negativo es fundamental decía Hegel. La fuerza de lo negativo en el conocimiento es parte esencial del conocimiento, a esto se llama error, riesgo, curiosidad, pregunta, etc.

**PAULO** —Sin esa aventura no es posible crear. Toda práctica, educativa que se funda en lo estandarizado, en lo preestablecido, en la rutina en que todas las cosas están predichas, es burocratizante, y por eso mismo antidemocrática.

**ANTONIO** —Un ejemplo es el desperdicio de creatividad del operario en la fábrica. El proceso de trabajo es un proceso creativo; pero, como la racionalidad del trabajo está predeterminada y así también los pasos a seguir, el operario está insertado en un proceso que no es educativo, que le niega toda posibilidad de creatividad. Cuánto ganaría el conocimiento humano, las ciencias humanas y la propia sociedad si la creatividad del obrero encontrase un espacio libre para expresarse. Aun así, ésta se manifiesta por la fuerza, pues a veces el operario resuelve problemas no previstos por la racionalidad. Pero esa racionalidad exige que el operario no sea creativo- Sin embargo, si permitiese que el obrero lo fuese, se enriquecería mucho más, con esa capacidad de creación que tiene el obrero, sobre todo en una racionalidad que fuera aplicable a lo concreto. Toda esa racionalidad propuesta es, en verdad, una racionalidad construida sobre modelos. El gran problema es aplicar esa racionalidad a lo concreto. Y es en ese punto que esa misma racionalidad exige que el obrero no responda creativamente a los problemas que la realidad concreta impone a esa racionalidad abstracta.

**PAULO** —En este sentido, será mucho más eficiente el trabajador que, respondiendo a la exigencia de mayor productividad en la perspectiva capitalista, no pregunte ni se pregunte y poco sepa más allá de la tarea rutinaria que la producción en serie le asigne. Braverman<sup>4</sup> tiene razón cuando dice: “Cuanto más



se incorpora la ciencia al proceso del trabajo, menos entiende el trabajador el proceso; cuanto más la máquina se vuelve un producto intelectual y sofisticado, menos control y comprensión de la máquina tiene el trabajador". Así, en nombre de la eficiencia, de la productividad, lo que se hace es la burocratización de la mente o de la conciencia o de la capacidad creadora del obrero.

Embrutecer la fuerza de trabajo sometida a procedimientos rutinarios hace parte de la naturaleza del modo de producción capitalista. Lo que se da en la producción del conocimiento en la escuela es, en gran medida, aunque podamos hacer lo contrario, una reproducción de ese mecanismo.

En verdad, cuanto más se embrutece la capacidad inventora y creadora del educando, tanto más él es apenas disciplinado para recibir "respuestas" a preguntas que no fueron hechas, como tú resaltaste antes. Cuanto más se adapta el educando a tal procedimiento, tanto más irónicamente se piensa que ésta es una educación productiva.

En el fondo, ésta es una educación que reproduce el autoritarismo del modo de producción capitalista. Es lamentable observar, cómo educadores progresistas, al analizar y al combatir la reproducción de la ideología dominante, dentro de la escuela, 'reproducen la ideología autoritaria embutida en el modo capitalista de producción.

**ANTONIO** —Sí, es la racionalidad abstracta que impone un poder determinado de una ideología determinada. Sin duda, es muy difícil escapar a eso. Lo que se reproduce en un proceso educativo, tanto en el trabajo como en las escuelas, se reproduce también en el nivel político, en el proceso político que es también un gran proceso educativo, en el que la creatividad de las masas es ignorada es aplastada. Cuanto más escucha el pueblo a los líderes, menos piensa —esto se considera la esencia de la política, cuando debería considerarse lo contrario—. Esto se da en el entorno de los políticos autoritarios, tanto de izquierda como de derecha. Lo más grave es que se reproduzca en la izquierda, entre los políticos progresistas.

En el fondo reproducen una racionalidad que propone una sociedad injusta, en la que algunos grupos detentan el saber, el poder, las respuestas, la racionalidad. Etcétera. Partamos de un análisis de la pregunta, de la creatividad de las respuestas como acto de conocimiento, como proceso de pregunta respuesta de todos los que participan del proceso educativo (...).



## BIBLIOGRAFÍA

- BENEJAM, Pilar y otros (2002): “Ciencias Sociales concepciones y procedimientos”, 1ra. Ed. Editorial Grao, Barcelona-España.
- CANDELO, Carmen y otros (2003): “Hacer Talleres, una guía práctica de capacitadores”, edit. WWF . Colombia (Fondo Mundial para la Naturaleza), Cali-Colombia.
- CARRETERO, M. y LIMÓN, M. (1994). La comprensión del conocimiento histórico. Algunas cuestiones pendientes de investigación. **Cuadernos de Pedagogía**, (173), 21-45. Madrid, España.
- CARRETERO, Mario. (1989). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la enseñanza de las Ciencias Sociales En: Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la historia. Madrid, Visor Editorial y la Historia.
- CUENCA CARTAGENA, Violeta Emperatriz. **Propuesta de estrategias de enseñanza para la promoción de la salud desde la química del carbono en el marco del programa curricular de ciencia, tecnología y ambiente, tercer grado de educación secundaria para tres instituciones educativas públicas del país ubicadas en el cono este y sur de la ciudad de Lima y pertenecientes al grupo de escuelas promotoras de la salud**. Tesis para optar el grado académico de: Magíster en Educación en la Enseñanza de la Química. Lima 2011.
- DUSSEL, Enrique (2008): “Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad”, en: Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.9: 153- 197, julio-diciembre, 2008.  
**Formación Continua. Equipo PROFOCOM - EPJA La Paz, Bolivia.**  
<http://cprmerida.juntaextremadura.net/> Daniel Gabarró Berbegal Conxita Puigarnau Gracia **NUEVAS ESTRATEGIAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA**  
<http://www.revistaingeniolibre.com/pdfs/revista7/Estrategias%20metodologicas%20para%20potenciar%20la%20comprension%20de%20la%20fisica.pdf>
- **Ley de la Educación N° 070 (2010) “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”. La Paz Bolivia.**  
MINISTERIO DE EDUCACION (2010): Ley N° 70 “Avelino Siñani y Elizardo Pérez”, La Paz-Bolivia.
- **Ministerio de Educación (2014). Unidad de Formación Nro. 13 “Campos y Áreas de MINISTERIO DE EDUCACIÓN. VEAYE-DGEA. Unidad de Formación N° 13. Campos y áreas de saberes y conocimientos en la educación de Personas jóvenes y adultos.** Bolivia. 2014.
- PAGÈS, Joan. (2009): “Enseñar y aprender Ciencias Sociales en el siglo XXI: reflexiones casi al final de una década”. Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín – Colombia.
- PARCERISA, Artur (1999): Didáctica en la educación Social; enseñar y aprender fuera de la escuela” 1ra. Ed. Serie Pedagogía: “teoría y práctica”, Editorial Grao, España.
- PERALES PALACIOS, Francisco Javier. **Didáctica de las ciencias experimentales**. Didáctica de las ciencias experimentales. Editorial Marfil S.A. España. 2000.
- PRATS, Joaquín (2001): “Enseñar historia: Notas para una didáctica renovadora”, publicado en Online [www.ub.es/histodidactica](http://www.ub.es/histodidactica).
- **Saberes y Conocimientos en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas”. Cuadernos de URBANO, Claudio (2005): “Técnicas para la Animación de Grupos”, 1ra. Ed., Editorial Brujas, Córdoba – Argentina.**
- URBINA RODRÍGUEZ, Isidro. **Estrategias metodológicas para potenciar la comprensión de la física**. Una propuesta didáctica para programas de ingeniería. Ingenio Libre. 2008. En:
- **Viceministerio de Educación Alternativa y Especial (2012). Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Ed. ME-VMEAYE, La Paz Bolivia.**
- VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL (2013): “Currículo Base de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas”, La Paz-Bolivia.
- VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN ALTERNATIVA Y ESPECIAL (2013): “Planes y programas del Área Técnica Productiva: Humanidades de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas”, La Paz-Bolivia.



- VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR (2011): “Programas de Estudio, Campo: Cosmos y Pensamiento: Área: Cosmovisiones y Filosofía”, La Paz-Bolivia.
- VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR (2011): “Programas de Estudio, Campo: Comunidad y Sociedad: Área: Ciencias Sociales”, La Paz-Bolivia.
- **Vicepresidencia del Estado Plurinacional (2008). Nueva Constitución Política del Estado. La Paz Bolivia.**
- ZEMELMAN, S, Daniels H. y Hyde A. (1998): “Mejores prácticas: Normas Instruccionales de hoy para la Enseñanza y Estudio en América”, 4ta. Ed. New Hampshire, EEUU, Traducido por [www.eduteka.org](http://www.eduteka.org).
- ZEMELMAN, Hugo (1994): “Racionalidad y Ciencias Sociales”. Edit Anthropos: Revista de Documentación Científica de la Cultura.
- ZEMELMAN, Hugo (2011): “Pedagogía 2 ¿en que andan las Ciencias Sociales?”, en <http://pedagogia-2.blogspot.com/2011/06/en-que-andan-las-ciencias-sociales.html>.

