



La metodología de taller en los procesos de educación popular

Agustín Cano

Universidad de la República (Uruguay)

agustincanom@gmail.com / acano@pim.edu.uy

Resumen

La educación popular, a través de sus diferentes trayectorias y experiencias, ha generado, resignificado y recreado un rico acervo metodológico para el trabajo educativo y organizativo con comunidades, organizaciones y sujetos colectivos. Metodologías y técnicas de diverso origen disciplinario y experiencial, que conforman un fecundo cuerpo instrumental para los procesos educativos, la planificación participativa, la sistematización de experiencias, la evaluación y el monitoreo, entre otras acciones. Concebidas junto a las perspectivas teóricas y políticas que le dan sentido, la formación y reflexión sobre las metodologías de educación popular guardan una importancia fundamental para la posibilidad de una praxis transformadora. Si, en cambio, se las disocia de la reflexión teórica y la orientación estratégica, las metodologías se confunden con las técnicas y éstas pasan a ser un fin en sí mismo, en una suerte de *tacticismo* sin pertinencia estratégica y sin potencial transformador. Sucede con el término "taller" que en ocasiones se lo utiliza de muy variados modos, en diversos contextos, y para nominar cosas muy diferentes entre sí. También al interior de la educación popular se suele llamar "taller" a reuniones de características muy diferentes entre sí. En el presente trabajo se aborda la definición, componentes, momentos y modos de realización de la metodología de taller en los procesos de educación popular, partiendo de ubicar el tema en el marco de una reflexión metodológica general en sus dimensiones teóricas, políticas y éticas.

Palabras clave: taller – metodología – educación popular

The workshop as a methodology for popular education

Abstract

Popular education, through their different backgrounds and experiences, has created, redefined and recreated a wealthy methodological framework for the educational and organizational work with communities, organizations and collective subjects. Methodologies and techniques from different disciplinary origins, which make an important instrumental framework for educational processes, participatory planning, systematization of experiences, assessment and monitoring, among others. When the methodologies are subordinated to the direction of theoretical and political perspectives, they have a fundamental importance to the possibility of a transformative praxis. But, however, when they are dissociated from the theoretical and strategic guidance, methodologies are confused with the techniques and they become an end in itself, in a sort of tacticism without transforming potential. The term "workshop" is sometimes used in so many different ways, in different contexts,



Esta obra está bajo licencia
[Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/argentina/)

ReLMeCS, julio-diciembre 2012, vol. 2, nº 2, pp. 22-52. ISSN 1853-7863

Universidad Nacional de La Plata - Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales. Revista disponible en: <http://www.relmeecs.fahce.unlp.edu.ar/>

and to nominate very different things. Also, within popular education, often the term "workshop" is used to call different kinds of meetings and activities. This paper deals with the definition, components, embodiments and moments of the workshop as a methodology of the popular education, starting from placing the subject in the context of a general methodological reflection.

Key words: workshop – methodology – popular education.

1. Presentación

La educación popular, a través de sus diferentes trayectorias y experiencias, ha generado, resignificado y recreado un rico acervo metodológico para el trabajo educativo y organizativo con comunidades, organizaciones y sujetos colectivos. Metodologías y técnicas de diverso origen disciplinario y experiencial, que conforman un fecundo cuerpo instrumental para los procesos educativos, la planificación participativa, la sistematización de experiencias, la evaluación y el monitoreo, entre otras acciones.

Concebidas junto a las perspectivas teóricas y políticas que le dan sentido, la formación y reflexión sobre las metodologías de educación popular guardan una importancia fundamental para la posibilidad de una praxis transformadora. Si, en cambio, se las disocia de la reflexión teórica y la orientación estratégica, las metodologías se confunden con las técnicas y éstas pasan a ser un fin en sí mismo, en una suerte de *tacticismo* sin pertinencia estratégica y sin potencial transformador.

Sucede con el término "taller" que en ocasiones se lo utiliza de muy variados modos, en diversos contextos, y para nominar cosas muy diferentes entre sí. Hay talleres de teatro, talleres literarios, talleres gráficos, talleres de capacitación, talleres sobre consumo de drogas y talleres de carpintería. Hay talleres en el sindicato, en la universidad, en la policlínica, en la parroquia, en la fábrica y en el puerto. También al interior de la educación popular se suele llamar "taller" a reuniones de características muy diferentes entre sí.

Esta condición polisémica del término, así como la masificación de su utilización en diferentes ámbitos, obliga a realizar una discriminación conceptual; esto es: definir al taller en tanto metodología de la educación popular.

De este modo, en el presente trabajo se abordará la definición, componentes, momentos y modos de realización de la metodología de taller en los procesos de educación popular, partiendo de ubicar el tema en el marco de una reflexión metodológica general en sus dimensiones teóricas, políticas y éticas. Para ello, como punto de partida, se abordará muy sintéticamente que se entiende por educación popular.

2. Breve aproximación al concepto de educación popular

Expresión ambigua y polisémica, se ha llamado “educación popular” a un conjunto heterogéneo de prácticas en diferentes momentos históricos. De este modo, la educación popular se ha visto homologada con frecuencia a la educación para adultos, o a la alfabetización, o a aquellas prácticas educativas desarrolladas fuera del ámbito de la educación formal. Así, muchas veces “educación popular”, se ha utilizado prácticamente como sinónimo de expresiones como “educación social” o “educación no formal”. Así las cosas, se hace necesario realizar algunas discriminaciones conceptuales en torno a la educación popular, para abordar luego el taller como uno de sus principales recursos metodológicos.

En términos profundos y generales la educación:

“constituye el proceso diversificado, conflictivo y dialógico de construcción del ser humano como persona. Siendo éste el único ser que se caracteriza por la indeterminación de su naturaleza, requiere, tanto para sobrevivir como para desarrollarse, entrar en relación e intercambio con otras personas y con la realidad. Nacer y evolucionar como persona supone necesarias e imprescindibles relaciones e interacciones que tienen lugar dinámicamente, a lo largo de toda la vida” (GRE, 2011: 6).

En tanto organización de la transmisión ideológica y cultural de una generación a otra, la educación trasciende a las instituciones formales de educación en los diferentes formatos que éstas fueron adquiriendo en el mundo occidental a partir de la modernidad. El genial Mark Twain decía *“nunca permití que la escuela interfiriera en mi educación”*, sintetizando en ese pensamiento una doble constatación: que lo educativo (en tanto experiencia que hace posible la

inscripción del ser humano en la cultura) trasciende a los establecimientos educativos; y que el rol de dichos establecimientos trasciende por su parte lo que en *stricto sensu* podríamos llamar *educativo*. Del mismo modo, resulta insuficiente definir a la educación popular en referencia a determinados ámbitos, o en relación de oposición a la educación formal. Dicho criterio es a la vez restrictivo (porque existen prácticas de educación popular organizadas y desarrolladas en el marco de la educación formal en todos sus niveles, desde prácticas de maestros rurales a experiencias de extensión universitaria), así como insuficiente (ya que no todas las prácticas educativas que transcurren fuera de los establecimientos de educación formal tienen características de educación popular).

Como hecho histórico-social, la educación tiene una condición paradójica, una suerte de tensión fundante: por una parte, tiene a su cargo la transmisión intergeneracional de un determinado acervo cultural y de conocimientos; y al mismo tiempo también le compete la recreación, invención y transformación del mismo. Es decir que tiene un costado reproductor, necesario para la continuidad del proceso cultural de una comunidad (y a la vez funcional a la reproducción ideológica del orden dominante), pero al mismo tiempo es depositaria del desafío de contribuir a la creación de lo nuevo, a la crítica y transformación de lo existente, a la anticipación de la sociedad por venir. En esta tensión entre reproducción y cambio, se expresan las relaciones conflictivas del par dialéctico dominadores-dominados en el proceso histórico de la sociedad de clases, en que los sectores dominantes perpetúan tal condición a partir de su hegemonía económica, militar y también (y de un modo fundamental), cultural, instituyendo el conjunto de valores, sensibilidades y saberes verdaderos o virtuosos en determinado tiempo histórico (Gramsci en Rebellato: 2009). Tomando parte activa de este conflicto, y priorizando la dimensión cultural de las relaciones de dominación-emancipación (aunque sin olvidar las demás), es que se ubica la teoría y la praxis de la educación popular.

De este modo, más que una definición taxativa, la educación popular es concebida como un "*movimiento político-cultural*" (Rebellato, 2009), donde pueden encontrarse un conjunto heterogéneo de prácticas, que más allá de sus

diferencias (de contenidos, de ámbitos, de estrategias metodológicas), tienen en común una vocación transformadora, un fin liberador organizado en base a la coherencia entre fines y medios, y una opción por los sectores populares.

Es así que, en esta concepción, y a partir de los aportes de autores como Freire (2002), Rebellato (2009), Gadotti (1996), Ferrando (1985) y Ubilla (1996), puede distinguirse en el concepto de educación popular una dimensión política (dada por la crítica a la neutralidad de los procesos educativos, la asunción de un fin transformador y la opción por los sectores populares en la dinamización de procesos auto-organizativos dirigidos a su emancipación); una dimensión pedagógica (dicho proceso de liberación, en tanto proceso de conciencia, constituye un proceso pedagógico donde los participantes aprenden a “leer el mundo” -en la expresión de Freire-, y se construyen nuevos conocimientos a partir del diálogo de saberes y de la retroalimentación entre teoría y práctica); y una dimensión ético-metodológica (son tan importante los fines como los medios, es en la coherencia entre medios y fines que se desarrolla el proceso educativo, y tanto como el logro de determinado objetivo o la transmisión de determinados contenidos, importa la transformación de las relaciones sociales).

Desde esta aproximación conceptual a la educación popular, en el próximo capítulo se profundizará en la dimensión metodológica, para luego abordar específicamente la metodología de taller.

3. La concepción metodológica en la educación popular

Para comenzar a abordar el taller en tanto metodología, es importante ubicar el tema en el marco de una reflexión mayor sobre la concepción metodológica en la educación popular, la importancia del pensamiento estratégico y la organización de las acciones, métodos, y técnicas que utilizamos, en función de determinados objetivos y finalidad.

Sucede con frecuencia que se realizan “talleres”, o determinada dinámica participativa, sin tener en claro con qué objetivos se realizan. Cuando las acciones

se deslindan de una reflexión estratégica y metodológica, se corre el riesgo de caer en desviaciones espontaneístas o voluntaristas de las prácticas.

Se llama “espontaneísmo” al desarrollo de acciones despojadas de una determinada formulación estratégica. Cuando una experiencia no cuenta con el necesario encuadre teórico y metodológico adecuado a objetivos y estrategia de trabajo, entonces se desarrolla una “práctica ciega”, que parte de un activismo espontáneo sin acumulación ni potencia transformadora. Una suerte de *acting* donde no está claro por qué se hace lo que se hace.

El “voluntarismo” es un problema vinculado al anterior, y consiste en el desarrollo de una práctica sin la necesaria organización del trabajo, de la estrategia, de los recursos y del equipo.

Ambos conceptos, el voluntarismo y el espontaneísmo, expresan problemas frecuentes en el trabajo en comunidad, que suelen ocasionar una depreciación teórica y práctica de los procesos de trabajo, al tiempo que suelen terminar en intervenciones de corto alcance, sin potencial transformador, generando frustración en los equipos y en los colectivos con los que se trabaja. Esta situación tiene además connotaciones éticas, siempre que se comprometan cosas que no se puedan luego hacer (voluntarismo) o se realicen acciones sin saber por qué se las realiza (espontaneísmo).

En tanto uno de los factores definitorios de la educación popular es su fin transformador, el cuidado de la organización estratégica de las acciones, su orientación hacia objetivos concretos, tiene una gran importancia.

La **estrategia** es la concepción y organización de las diferentes acciones que realizaremos en función de los objetivos que se quiere alcanzar. El término “estrategia” proviene del campo militar, etimológicamente proviene del griego “stratos” (“ejército”) y del verbo “ag” (sinónimo de “dirigir” o “conducir”); es decir que era el arte de conducir los ejércitos. La estrategia está supeditada a los objetivos: los objetivos son el lugar al que se quiere llegar, la estrategia es el camino para llegar. De este modo, la estrategia está relacionada con lo ideológico-político que fija los objetivos y con la táctica que determina las acciones concretas; pero no puede confundirse con ambas.

En el caso de la educación popular, la relación entre los objetivos y la estrategia está pautada por el principio ético-metodológico de la coherencia entre fines y medios, entre objetivos y métodos. Es decir que tan importante como aquello que se quiera lograr, es lo que se hace para lograrlo. El fin no justifica los medios, sino que los medios prefiguran y anticipan el fin. Las acciones que configuren el camino deberán ser coherentes con el horizonte a alcanzar.

Oscar Jara al referirse a la “concepción metodológica-dialéctica de la educación popular” (Jara, /sf/), realiza una distinción entre “métodos”, “técnicas” y “procedimiento metodológico”.

Los **métodos** son las formas o maneras de organizar los procesos específicos de trabajo popular en función de situaciones concretas y objetivos particulares (Jara, /sf/). Ambas variables (las situaciones concretas y los objetivos particulares) son fundamentales para definir los métodos. Se organizarán las acciones y procesos, se elegirán los métodos, tanto en función de lo que se quiera lograr (objetivos), como en consideración del punto de partida, la situación actual. Si no se consideran los objetivos, la práctica no tendrá orientación estratégica. Si no se atiende a la situación de partida, las opciones metodológicas no tendrán asidero, serán incomprendidas, e inoperantes.

Las **técnicas** son los instrumentos y herramientas que operativizan -hacen viable- cada paso del proceso. Un diseño metodológico contiene diversas técnicas que lo harán viable, lo concretarán. Por ejemplo, cuando se desarrolla una metodología de taller, se utilizarán diversas técnicas para cada momento y según determinados objetivos (técnicas de caldeamiento, de presentación, para trabajar en grupos, para realizar una síntesis, para evaluar, etcétera).

Por su parte, el **procedimiento metodológico** refiere a los modos concretos en que se utilizan las técnicas en función del contexto concreto en que se harán: es decir, cómo se aplican las técnicas seleccionadas. Suele suceder que se adaptan determinadas técnicas a una situación o grupo, o que se defina realizarla de determinado modo por el tiempo con que se cuenta. Todos estos cambios y modificaciones que se realizan con flexibilidad y creatividad, refieren a los procedimientos concretos de utilización de las técnicas.

A la hora de realizar una definición metodológica, se tendrá en cuenta esta relación entre objetivos y estrategia, y su formulación en metodologías concretas.

“La definición metodológica significa estructurar con un sentido estratégico toda la lógica del proceso que se quiere impulsar. Orientar y dar unidad a todos los factores que intervienen: los participantes y sus características personales y grupales, sus necesidades, sus intereses, el contexto en el que viven sus conocimientos sobre el tema, los objetivos que nos proponemos alcanzar, las etapas que hay que desarrollar para lograrlos, la secuencia temática que hay que seguir, las técnicas y procedimientos que vamos a utilizar en distintos momentos, las tareas de aplicación práctica que vamos a proponer y a evaluar” (Jara, /sf/: 6)

Esta *unidad estratégica* de las acciones de la que habla Jara, vale tanto para la ubicación de un taller en tanto metodología que se adopta en determinado momento, así como para el propio desarrollo de un taller (y su previa planificación), dentro del cual también se cuidará esta coherencia interna entre sus diferentes momentos.

4. El taller en la Edad Media

En la organización de la economía y el trabajo de la Edad Media europea, el taller constituía la unidad productiva de los artesanos, los cuales se organizaban en gremios. Cada taller era propiedad de un maestro y contaba con oficiales y aprendices, quienes llevaban adelante una labor de producción en determinado rubro. Además de su carácter productivo, el trabajo artesanal en el taller tenía también características de creación artística, vinculado al sistema de escalafones existente. En el taller trabajaban grupos pequeños, y el ascenso en la jerarquía de aprendiz hasta maestro se lograba mediante la realización de una obra de arte propia, dentro del oficio propio del taller.

En los talleres medievales, en torno a la auto-organización de los hombres para el cultivo de los oficios más variados, surgieron las primeras *guidas*, organizaciones que constituyeron la antesala del mutualismo, basadas en la colaboración mutua, la igualdad jerárquica, y el trabajo común en torno a una tarea

determinada. Al respecto, señala el intelectual ruso de fines del sXIX y principios del XX Poitr Kropotkin en su célebre obra "La ayuda mutua":

"En la ciudad medieval, el trabajo del artesano no era signo de posición social inferior, por lo contrario, no sólo conservaba huellas del profundo respeto con que se le trataba antes, en la comuna aldeana, sino que el rápido desarrollo de la habilidad artística en la producción de todos los oficios: de la joyería, del tejido, de la cantería, de la arquitectura, etcétera, hacía que todos los que estaban en el poder en las repúblicas libres de aquella época, trataran con profundo respeto personal al artesano-artista. En general, el trabajo manual se consideraba en: los «misterios» (artiéti, guildas) medievales como un deber piadoso hacia los conciudadanos, como una función (Amt) social, tan honorable como cualquier otra. La idea de «justicia» con respecto a la comuna y de «verdad» con respecto al producto y al consumidor, que nos parecería tan extraña en nuestra época, entonces impregnaba todo el proceso de producción y trueque. El trabajo del curtidor, calderero, zapatero, debía ser «justo», Concienzudo escribían entonces. La madera, el cuero o los hilos utilizados por los artesanos, debían ser «honestos»; el pan debía ser amasado «a conciencia», etcétera. Transportado este lenguaje a nuestra vida moderna, aparecerá artificioso y afectado; pero entonces era completamente natural y estaba desprovisto de toda afectación, pues que el artesano medieval no producía para un comprador que no conocía, no arrojaba sus mercancías en un mercado desconocido; antes que nada producía para su propia guilda, que al principio vendía ella misma, en su cámara de tejedores, de cerrajeros, etcétera, la mercancía elaborada por los hermanos de la guilda; para una hermandad de hombres en la que todos se conocían, en la que todos conocían la técnica del oficio y, al estabais el precio al producto, cada uno podía apreciar la habilidad puesta en la producción de un objeto determinado y el trabajo empleado en él. (...) Con tal organización para cada oficio, era cuestión de amor propio no ofrecer mercancía de calidad inferior; los defectos técnicos de la mercancía o adulteraciones afectaban a toda la comuna, pues, según las palabras de una ordenanza, «destruyen la confianza pública». De tal modo la producción era un deber social y estaba puesta bajo el control de toda las amitas -de toda la hermandad-; debido a lo cual, el trabajo manual, mientras existieron las ciudades libres, no podía descender a la posición inferior a la cual, a menudo, llega ahora" (Kropotkin, 2009: 106).

Es asombrosa la vigencia con que resuenan estas palabras de Kropotkin, escritas sin embargo hace 108 años. A los efectos del tema del presente artículo, importa observar que en el taller medieval, en la guilda, aún conservan su unidad el trabajo intelectual y el trabajo manual, la producción artesanal y la creación artística, el interés personal y el interés colectivo, y la propia singularidad-identidad del artesano proyectada en su obra. Todos estos aspectos han sido disociados por las formaciones histórico-sociales subsiguientes, llegando a los extremos del capitalismo neoliberal contemporáneo, cuya organización económica y cultural se

basa en la disociación del trabajo manual e intelectual, entre producción (industrial) y creación artesanal (transformando el arte una industria más), en la fetichización del capital, la disociación del trabajo y su producto, la enajenación del trabajador respecto a su creación, y la separación del bien individual y el bien común, al punto del individualismo exacerbado culturalmente hegemónico en nuestro tiempo.

Se verá más adelante que la concepción del taller desde la educación popular, buscará recuperar algunos elementos característicos del taller medieval.

5. Etimología de la palabra “taller”

En lo que refiere a su etimología, el término taller proviene de la palabra francesa “atelier”, que refiere al lugar donde trabaja un artista plástico o escultor, y que reúne a artistas conocedores de determinada técnica u obra fin de compartir lo que conocen al respecto, o bien a los discípulos de dicho artista a fin de aprender del maestro.

A su vez, el término “atelier” proviene de “astelle” (“astilla”), en referencia a los astilleros, lugares donde se construyen o arreglan los barcos.

Resulta interesante retener algunos de los significados primigenios del término taller, para resignificarlos a la hora de pensar el taller en la educación popular. En efecto, en la educación popular el taller seguirá siendo de algún modo un lugar en el que se trabaja, se crean obras, se comparten conocimientos, se esculpen nuevas formas, y se reparan barcos para emprender nuevos viajes.

6. Acepciones y usos del término

Se verá a continuación cómo definen diccionarios y enciclopedias al término “taller”. La Real Academia Española propone la siguiente definición:

1. *“m. Lugar en que se trabaja una obra de manos.”*
2. *m. Escuela o seminario de ciencias o de artes.*

2. *m. Conjunto de colaboradores de un maestro.*” (RAE, 2010)¹

Por su parte, la enciclopedia virtual Wikipedia será un poco más abarcativa y precisa. En su versión castellana dice: *“Taller es propiamente el espacio donde se realiza un trabajo manual o artesano, como el taller de un pintor o un alfarero, un taller de costura o de elaboración de alfajores, etc.; aunque también puede designar otros conceptos derivados de éste”*² y, entre dichas derivaciones, propone:

- ⤴ “El lugar de una fábrica en que se realizan ciertas operaciones, como el taller de soldadura. (...)”
- ⤴ Taller mecánico, en que se reparan máquinas averiadas.
- ⤴ En enseñanza, un taller es una metodología de trabajo en la que se integran la teoría y la práctica. Se caracteriza por la investigación, el descubrimiento científico y el trabajo en equipo que, en su aspecto externo, se distingue por el acopio (en forma sistematizada) de material especializado acorde con el tema tratado teniendo como fin la elaboración de un producto tangible. Un taller es también una sesión de entrenamiento o guía de varios días de duración. Se enfatiza en la solución de problemas, capacitación, y requiere la participación de los asistentes. A menudo, un simposio, lectura o reunión se convierte en un taller si son acompañados de una demostración práctica.
- ⤴ En artes gráficas, denomina tradicionalmente el lugar o establecimiento donde se realizan las tareas de preimpresión y acabados. (...)”
- ⤴ En bellas artes (arquitectura, pintura o escultura), el taller es la escuela artística fundada por un maestro y formado por sus discípulos, que en la Europa Occidental de la Edad Media y el Antiguo Régimen funcionaba como un taller gremial”. (Enciclopedia virtual Wikipedia, 2010)

Es notorio que la denominación taller puede realizarse a numerosas situaciones o lugares en que se realiza una tarea, en forma individual o colectiva, con fines formativos, productivos, o artísticos.

Para conceptualizar el taller en tanto metodología de la educación popular, se hace necesario avanzar en una definición más precisa.

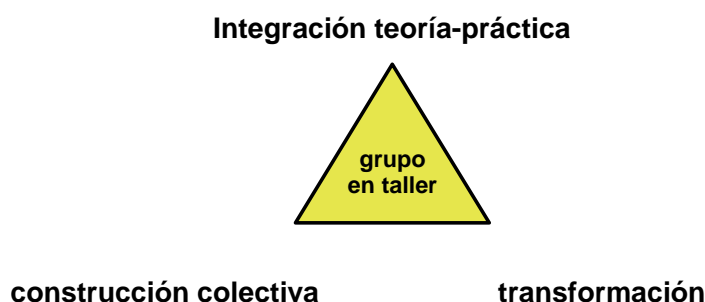
¹ Ver: <http://www.rae.es/rae.html> (fecha de consulta: 4/11/2011)

² Ver: <http://es.wikipedia.org/wiki/Taller> (fecha de consulta: 4/11/2011)

7. El taller en los procesos de educación popular

Algunos de los principios presentes en el taller medieval, en el atelier, y en los astilleros, aportan a pensar algunos principios que sustentan al taller en la educación popular: la integración del trabajo manual con el trabajo intelectual, la reunión de personas trabajando en torno a una tarea común, la transformación colectiva de una situación, y la creación colectiva de una nueva forma o producto. En efecto, desde la concepción metodológica ya planteada, el taller constituye: a) un dispositivo de trabajo *con y en* grupos; y b) una metodología de trabajo educativo que buscará alcanzar objetivos pre-establecidos, organizando para ello la utilización de determinadas técnicas.

Intentando una suerte de definición, se podría decir que el taller en la concepción metodológica de la educación popular es: un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida.



- El proceso educativo en el trabajo en taller -

Realizando un desglose de esta definición, se podría señalar que las principales características de la metodología de taller en la educación popular son las siguientes:

- ⤴ Es un dispositivo de trabajo con grupos.
- ⤴ Es limitado en el tiempo.
- ⤴ Tiene objetivos específicos.
- ⤴ Es un proceso en sí mismo: aunque pueda estar inserto en un proceso mayor, en sí mismo es un proceso que tiene una apertura, un desarrollo y un cierre.
- ⤴ Es un espacio que se caracteriza por la producción colectiva: los aprendizajes y creaciones se producen a partir de un diálogo de experiencias y saberes basado en el protagonismo de los participantes.
- ⤴ Busca la generación de aprendizajes y la transformación de una situación así como de los propios participantes: al taller "se entra de una forma y se sale de otra".
- ⤴ Busca la integración de teoría y práctica. Hay un "aprender haciendo" y un "hacer aprendiendo".
- ⤴ Y en tanto opera una transformación, se basa en un trabajo colectivo y dialógico, y procura la integración de teoría y práctica, el taller es el soporte para el desarrollo de un proceso educativo.

A continuación se abordarán más detenidamente algunas de estas características.

8. El taller como dispositivo

La noción de "dispositivo" es una de las piezas fundamentales del sistema de pensamiento del filósofo Michel Foucault, quien la desarrolló fundamentalmente a partir de la década de 1970, en la etapa de su trabajo de investigación en que adopta el método genealógico para ocuparse de las estrategias de poder y gobierno de los hombres (Agambem, 2005; Fernández, 2007). En esta etapa,

Foucault se concentrará en el análisis de la relación entre lo discursivo y lo extradiscursivo en las estrategias de poder y los procesos de subjetivación, y la noción de dispositivo le servirá precisamente para pensar los entramados de estos intersticios.

El filósofo italiano Giorgio Agambem (2005) observa que Foucault nunca aportó propiamente una definición sobre esta noción, pero encuentra en una entrevista de 1977 algo así como una definición de la noción de dispositivo:

"Lo que trato de indicar con este nombre es, en primer lugar, un conjunto resueltamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, brevemente, lo dicho y también lo no-dicho, éstos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se establece entre estos elementos (...) Por dispositivo, entiendo una especie -digamos- de formación que tuvo por función mayor responder a una emergencia en un determinado momento. El dispositivo tiene pues una función estratégica dominante.... El dispositivo está siempre inscripto en un juego de poder" (...) "Lo que llamo dispositivo es mucho un caso mucho más general que la episteme, o más bien, la episteme es un dispositivo especialmente discursivo, a diferencia del dispositivo que es discursivo y no discursivo" (Foucault en Agambem, 2005: 1)

A partir de esta definición de Foucault, Giorgio Agambem realiza un desglose conceptual de la noción de dispositivo, distinguiendo tres dimensiones del concepto:

- 1) Es un conjunto heterogéneo, que incluye virtualmente cualquier cosa, lo lingüístico y lo no-lingüístico, al mismo título: discursos, instituciones, edificios, leyes, medidas de policía, proposiciones filosóficas, etc. El dispositivo en sí mismo es la red que se establece entre estos elementos.
- 2) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder.
- 3) Es algo general, un *reseau*, una "red", porque incluye en sí la episteme, que es, para Foucault, aquello que en determinada sociedad permite distinguir lo que es aceptado como un enunciado científico de lo que no es científico" (Agambem, 2005: 2).

Es decir que en la noción de dispositivo destaca un énfasis en la red, en las relaciones, en las múltiples conexiones y articulaciones de elementos diversos ("cualquier cosa", exagera Agambem), que no obstante convergen en una *función*

estratégica potente, definitoria, al punto de establecer los límites de lo aceptado para un determinado enunciado en un determinado contexto histórico-social. Dirá Ana María Fernández que “*el dispositivo es la estrategia sin estrategia*” (2007: 113).

En el caso del presente artículo, se utilizará la noción de dispositivo vinculada a la formulación metodológica del taller, esto es, en la escala de lo micro-social encuadrado (estratégicamente) en el proceso de trabajo de un grupo. De este modo, retomando los fundamentos del dispositivo foucaultiano, puede afirmarse que el taller es un dispositivo de trabajo en y con grupos; un artefacto que dispone una serie de prácticas para lograr un efecto, y en el cual cobrarán importancia las relaciones entre lo verbal y lo no verbal, lo dicho y lo no dicho, los discursos y las prácticas.

“El dispositivo es pensado como máquina que dispone a..., que crea condiciones de posibilidad, que provoca o pone en visibilidad y eventualmente en enunciabilidad latencias grupales, institucionales y/o comunitarias” (Fernández, 2007: 115)

De este modo, el taller como dispositivo *dispone* un campo de trabajo y una serie de elementos en relación a partir de una definición estratégica (determinados objetivos). Es decir que en este caso, a diferencia del dispositivo socio-histórico de la investigación foucaultiana, puede decirse que el dispositivo de taller es una estrategia *con* estrategia.

9. La pedagogía de la praxis y el proceso de transformación

En tanto espacio sustentado en el protagonismo de los participantes y la integración de teoría y práctica, el taller es una metodología apropiada para la generación de un proceso educativo basado en una concepción de la pedagogía de la praxis (Gadotti, 1996). Dicha concepción pedagógica parte del desarrollo del concepto de praxis por parte de la educación popular latinoamericana a partir de los aportes de teóricos como Antonio Gramsci y Karel Kosik entre otros. Para Kosik:

“La creación de la realidad (humano-social) es la premisa de apertura y comprensión de la realidad en general. Como creación de la realidad humana, la praxis es, a la vez, el proceso en el que se revela el universo y la realidad en su esencia. La praxis no es la reclusión del hombre en la idolatría de la sociedad y la subjetividad social, sino la apertura del hombre a la realidad y al ser” (Kosik, 1967).

Es decir que en tanto actividad que define al ser humano, la praxis no es solamente la práctica ni solamente la teoría. Ni siquiera es aisladamente la mediación entre ambas, sino que es la unidad y la mediación a la vez, en la dialéctica de la identidad y objetivación de lo concreto.

“En la praxis el hombre se objetiva, se reconoce como tal, toma conciencia de sí mismo, transforma la naturaleza, crea sociedad, transforma la sociedad y a sí mismo, crea una realidad humana-social y también la comprende” (Cerezo Contreras, 2003).

La práctica (la experiencia) es la fuente fundamental de la reflexión teórica, la cual -por su parte- posibilita nuevas miradas sobre la intervención, e incidirá en ésta en un proceso espiralado de retroalimentación dialéctica de teoría y práctica. De este modo teoría y práctica se integran en la acción de comprensión de la realidad y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en una perspectiva superadora de la división entre teoría y práctica planteada por la enseñanza tradicional, y -más allá de las instituciones educativas- por el conjunto del "*sistema de global de internalización*", como le llama István Mészáros:

"Bajo el capital es crucial asegurar que cada individuo adopte como propias las metas de reproducción objetivamente posibles del sistema. En otras palabras, en el sentido amplio del término 'educación', se trata de una cuestión de 'internalización' por parte de los individuos de la legitimidad de la posición que les fue atribuida en la jerarquía social (...) Las instituciones formales de educación son sin duda una parte importante del sistema global de internalización, pero sólo una parte" (Mészáros, 2008: 40)

La cita de Mészáros lleva al problema de la transformación en los procesos de educación popular, vinculados al concepto de *concientización* en el sentido freireriano del término (que reformulará posteriormente como *proceso de*

conciencia); es decir: el proceso dinámico a través del cual los sujetos pasan de una visión y vivencia ingenua de la realidad a una visión crítica de la misma, visualizando y comprendiendo su lugar en el mundo, historizándolo, y abandonando una posición de pasividad para adoptar una posición activa de sujetos de la historia (Freire, 2002). Partiendo de los desarrollos de José Luis Rebellato a partir de las ideas de Gramsci, se concibe a la conciencia como proceso, como cotidianeidad, como descubrimiento colectivo y como búsqueda a través de las contradicciones (Rebellato, 1993).

“No hay ninguna actividad humana de la cual se pueda excluir la intervención intelectual -el *Homo Faber* no puede ser separado del *Homo Sapiens*-. Más allá de eso, fuera del trabajo, todo hombre desarrolla alguna actividad intelectual; él es, en otras palabras, un 'filósofo', un artista, un hombre con sensibilidad; comparte una concepción del mundo, tiene una línea consciente de conducta moral, y por lo tanto contribuye a sostener o modificar una concepción del mundo, esto es, a estimular nuevas formas de pensamiento” (Gramsci en Mézáros, 2008: 45)

Estas ideas contienen connotaciones directas respecto a cómo se asume el trabajo en taller en la educación popular, en el cual será importante: a) partir de los saberes y las ideas de los participantes; b) buscando dinamizar descubrimientos colectivos mediante un trabajo de análisis y problematización también colectivo; c) concibiendo a las contradicciones como motor del proceso dialéctico de aprendizaje, esto es, como oportunidad pedagógica.

10. ¿Para qué sirve un taller?: Su utilización en la educación popular

En la educación popular, el taller es una metodología apropiada para fines como:

- ✦ **Diagnóstico** (análisis colectivo de una situación o problema, a fin de comprenderlo en sus diferentes componentes, su complejidad, su multicausalidad, y su dimensión situacional y estructural a partir de una mirada diacrónica y sincrónica del mismo).

- ✦ **Planificación** (organización de acciones y actividades con el fin de operativizar una estrategia dirigida a alcanzar determinados objetivos en un tiempo determinado y valiéndose de determinados recursos).
- ✦ **Evaluación** (análisis del grado de cumplimiento de determinados objetivos previamente formulados -línea de base-, del logro o no de los resultados esperados, de la emergencia de hechos inesperados, así como del proceso grupal de trabajo colectivo).
- ✦ **Sistematización** (el taller puede también ser una metodología a utilizar como parte de una estrategia de sistematización de una experiencia, en tanto permite analizar elementos del proceso de desarrollo de dicha experiencia, en función de determinados ejes de análisis, procurando reconstruir, de-construir y reflexionar críticamente sobre el proceso realizado, con el fin de objetivar aprendizajes colectivos).
- ✦ **Monitoreo o seguimiento** (análisis del desarrollo de determinadas acciones, durante el proceso de su implementación, con el fin de observar obstáculos y facilitadores, visualizar su potencial estratégico en función de los objetivos iniciales, y aportar información a fin de tomar decisiones que rectifiquen o ratifiquen elementos de la estrategia de trabajo).
- ✦ **Análisis de una temática** (abordaje colectivo de una temática para su discusión, por ejemplo, un análisis de coyuntura -el cual puede ser parte de un diagnóstico-).
- ✦ **Formación** (el taller es también una metodología apropiada para realizar objetivos de formación sobre determinados temas específicos, en tanto al partir de los saberes previos de los participantes, la discusión colectiva, y la integración de teoría y práctica, favorece una mejor apropiación e internalización de los contenidos de formación).

11. Dos puntos de partida para la planificación de un taller

Podría convenirse que, en la educación popular, para la organización de un taller es necesario considerar dos puntos de partida: uno de orden estratégico, y otro de orden metodológico.

El punto de partida estratégico para la planificación de un taller consiste en tener en cuenta los objetivos que se pretende alcanzar: el “para qué” de la realización del taller. Las características que adopte el taller, su duración, contenidos, las técnicas que se utilizarán, así como la estrategia de difusión, registro y evaluación, serán diferentes según se trate de un taller de formación, de diagnóstico, de planificación, de evaluación, o bien de un taller de análisis de coyuntura.

Por su parte, **el punto de partida metodológico** de la planificación de un taller desde la perspectiva de la educación popular, consiste en partir del conocimiento de las personas participantes, sus intereses, historia, códigos culturales y comunicacionales. Esto implica tanto el momento de la planificación del taller (¿cómo acordamos con los participantes la realización de un taller con determinados objetivos?; ¿cómo seleccionamos las técnicas a utilizar más adecuadas a las características de los participantes?), como el momento de trabajo *en* el taller, su desarrollo (¿cómo partimos de los saberes de los participantes y los ponemos en juego?; ¿cómo potenciamos la comunicación mutua?).

A la hora de planificar un taller es entonces importante tener en claro para qué se quiere realizar, así como partir de un conocimiento de las personas que participarán. Si no se tiene en cuenta, por ejemplo, que el principal canal de comunicación de un grupo es el oral y no el escrito y se propone una dinámica basada en la escritura, se estará cometiendo un error metodológico fruto de no considerar este conocimiento previo.

Sucede en ocasiones que el taller se realizará con personas que no se conocen entre sí, o que el coordinador no conoce. En estos casos, resulta importante considerar esta situación al momento de planificar el taller y

seleccionar las técnicas que se utilizarán; al tiempo que será necesario prever un momento inicial para la presentación de los asistentes.

En resumen: un taller cuya planificación no tenga en cuenta el punto de partida estratégico, será una actividad sin potencia transformadora, no favorecerá un proceso de acumulación, y será funcional a una práctica espontaneísta. En cambio un taller que prescindiera del punto de partida metodológico, posiblemente genere una relación de ajenidad de los participantes respecto al taller (cuando no implique una operación de violentación o invasión cultural), en una contradicción entre fines y medios contraria a la concepción metodológica de la educación popular.

12. ¿Cómo se planifica un taller? Guía para la planificación de un taller

A continuación se propone una suerte de guía u hoja de ruta para la planificación de un taller. Naturalmente se trata de una guía tentativa entre tantas posibles, sin “pretensiones de receta”, y de utilización flexible según los objetivos y contexto en que se vaya a planificar el taller.

Para planificar un taller resulta importante tener en cuenta los siguientes elementos:

a) Objetivos: ¿Qué se busca con el taller? Como fue señalado en el capítulo anterior, es importante tener claros los objetivos que se busca alcanzar con el taller, por un lado para poder ver qué cosas pueden lograrse con el taller y que cuales no; y por otro para poder luego hacer una adecuada evaluación, valorando el taller en el marco de la totalidad del proceso.

b) Participantes: ¿A quién va dirigido? Es importante conocer las características de los participantes (edad, género, si se conocen, si comparten una actividad en común, trabajo, etc.). El coordinador deberá tener en cuenta esta información, por ejemplo, para pensar los criterios de una división en subgrupos, así como para potenciar la participación y la valoración del saber de todos. El taller, en tanto espacio microsocio y micropolítico, es también una arena donde se reproducen

las relaciones de poder y dominación de nuestra sociedad; y es tarea del coordinador poder ir realizando un trabajo de redistribución del saber, una valoración del saber del otro.

En cuanto al número de personas para realizar un taller, si bien ciertamente no existe una cantidad estrictamente indicada, se suele acordar que el número adecuado sería entre 10 y 30 personas. En cualquier caso, el número de participantes adecuado dependerá también de los objetivos del taller.

c) Contenidos: En función de los objetivos que se persigan con el taller, los contenidos que se quieran trabajar en él y las características de los participantes, se analizará la estrategia del abordaje de los contenidos, la secuencia lógica de su tratamiento, los tiempos a dedicar a cada tema, y las técnicas específicas que se utilizarán (dinámicas de caldeamiento y presentación, técnicas dramáticas, técnicas participativas para la evaluación o el diagnóstico, etcétera).

Es importante realizar un adecuado análisis de la relación entre objetivos- contenidos- y tiempo disponible. Los contenidos (y la estrategia de su tratamiento) debe responder a los objetivos del taller, de modo de evitar la realización de dinámicas sin un adecuado fundamento.

Asimismo, se debe analizar cuidadosamente el tiempo disponible. Es preferible resignar el tratamiento de algunos contenidos en función de trabajar adecuadamente otros, a realizar un taller donde por querer abarcar demasiado, se trabaje con insuficiencia todo, frustrando el cumplimiento de los objetivos. Un taller es por definición un espacio en que se trabaja con intensidad en torno a un tema, por lo que la cantidad de contenidos no conviene que sea excesiva.

Por último, al planificar el tratamiento de los contenidos, es importante tener en cuenta un aspecto fundamental: el atractivo de la propuesta. En lo posible, es importante procurar pasar un buen momento, disfrutar, gozar, sin detrimento de la importancia o dificultad de las cuestiones que se trabajen.

d) Recursos: Este detalle que parece de perogrullo, es sin embargo un aspecto a tener en cuenta en la planificación. Se suelen olvidar las cosas más elementales

por no incluirlas en la planificación, y esto luego conlleva dificultades materiales a la hora de realizar el taller según lo previsto.

En la planificación de los recursos se incluye todo lo necesario según la actividad planificada: desde el salón, hasta los materiales de trabajo gráfico u otros.

Asimismo es necesario conocer previamente el lugar donde se realizará el taller, el espacio, las condiciones de iluminación y acústica, si existen o no instalaciones eléctricas y su distribución.

f) Responsables y roles: Dentro del equipo de coordinación es importante definir quién se hace responsable de qué tareas. Conviene distribuir previamente los roles a desempeñar durante el taller, definiendo quién será el coordinador, quién tendrá a cargo el registro, quién coordinará una técnica en específico, etcétera.

g) El tiempo: El tiempo adecuado de duración de un taller también es variable, según los objetivos del taller y las características de los participantes. Es difícil que los grupos mantengan la concentración y la atención durante más de una hora y media. Luego de ese tiempo, a veces es contraproducente seguir trabajando, salvo que se trate de grupos muy consolidados y consustanciados con la tarea. En cualquier caso, si se va a trabajar más de una hora y media, conviene hacer un pequeño recreo en el medio.

Una vez planificado el taller, resulta útil elaborar un **guión** de los contenidos que se trabajarán, las técnicas que se utilizarán, el momento de cada contenido y el tiempo dedicado a cada momento. Este guión consiste en un punteo ordenado de la estructura del taller y la articulación de sus momentos y contenidos, que será de utilidad a la hora de coordinar el taller, llevar adelante la planificación, y eventualmente adoptar decisiones que cambien parcialmente la planificación prevista.

13. Los tres momentos de un taller

El taller comienza antes del taller. Esto es, el taller no comienza en el momento en que se reúne el grupo convocado, sino que el primer momento es ya la planificación del mismo. Se suele acordar que el taller incluye tres momentos diferenciados: planificación, desarrollo y evaluación.

1) Planificación: Refiere a lo reseñado en el subtítulo anterior, a lo que se le debe sumar la convocatoria, la invitación a los participantes. La convocatoria es un aspecto también muy importante, que puede realizarse con diferentes medios y metodologías. En cualquier caso, es importante incluir información clara sobre el “para qué” se convoca.

2) Desarrollo: Refiere a lo que sucede efectivamente *en* el taller con lo que se planificó previamente. El desarrollo del taller tiene a su vez tres momentos:

a) APERTURA: Si los integrantes del taller no se conocen es bueno comenzar dedicando un tiempo a la presentación, utilizando eventualmente técnicas específicas para ello.

Lo fundamental de la apertura, imprescindible para cualquier taller, y condición casi necesaria para el éxito del mismo es el análisis de las expectativas, el contrato de trabajo y el establecimiento del encuadre. Cada integrante llega al taller con un conjunto de ideas previas y fantasías respecto a lo que allí se trabajará, y de para qué servirá, o no servirá, la actividad. En función de estas ideas previas se dará el compromiso, participación, satisfacción o frustración de cada integrante en relación al taller. Por lo tanto, es importante comenzar por poner en común las expectativas de cada uno respecto al taller, y realizar una nivelación de expectativas en función de los objetivos que el taller tiene, planteando qué cosas se van a trabajar y cuales no se van a abordar en el taller.

El análisis de las expectativas está vinculado al establecimiento del contrato de trabajo y del encuadre. Esto comprende el establecimiento de las coordenadas de tiempo y espacio: dónde se trabajará, cuanto durará el

taller, y con que frecuencia se realizará (en el caso en que el taller forme parte de un proceso mayor, de un ciclo de talleres). Al inicio del taller se debe plantear cuanto tiempo se va a trabajar y ese tiempo debe ser respetado, lo que requiere un esfuerzo del coordinador de forma de ir coordinado la actividad en función de esos tiempos (para esto, ya en la planificación se debe calcular el tiempo para cada actividad, por ejemplo, la presentación, nivelación de expectativas, el tiempo por cada consigna, el tiempo para el plenario, para la evaluación, y el cierre). En caso en que se fuera a utilizar más o menos tiempo del previsto, esto debe ser acordado por los participantes.

A su vez, si se piensa realizar un registro de audio o audiovisual del taller, es necesario también plantearlo y acordarlo previamente con los asistentes, indicando qué fines tendrá dicho registro.

b) DESARROLLO: el desarrollo con flexibilidad y creatividad de las tareas planificadas.

c) CIERRE: El cierre de la actividad es un momento importante en sí mismo, y además es el momento en que se realiza la evaluación del taller (que se verá en el próximo ítem). Es importante que cada taller, en tanto microproceso de producción con objetivos específicos, tenga un cierre en sí mismo más allá de su eventual pertenencia a un ciclo de talleres. Para esto es importante no sobrecargar un taller con muchas cosas al punto de poner en riesgo que todo pueda ser trabajado. Se debe evitar que el taller termine por vía de la deserción progresiva de los integrantes, en una suerte de “deshilache” del taller.

Tanto para la creación y producción realizada, así como para la percepción colectiva de la misma, es importante que cada taller tenga un cierre en el cual recapitular, repasar acuerdos, objetivar aprendizajes, dar cuenta del proceso, y vivenciar las transformaciones operadas dando cuenta de un proceso de acumulación.

El cierre es un momento necesario en el proceso de trabajo como modo de restituir consistencia grupal luego de un tiempo de trabajo que obligó a la

apertura, que eventualmente implicó desacuerdos o conflictos, y que requiere de una etapa de síntesis y cierre.

3) EVALUACIÓN: Refiere al análisis y reflexión de lo producido en el taller. La consideración de lo que vimos, pensamos y sentimos en torno a lo que sucedió en el taller. La evaluación abarca tanto lo producido-creado en el taller, así como los aspectos referentes a cómo nos sentimos durante el mismo.

La evaluación del taller tiene al menos dos niveles. Por una parte, al final del taller es necesario generar un espacio para que cada integrante exprese cómo se sintió, qué piensa de cómo se trabajó, cómo evalúa la actividad, que cosas le gustaron y cuáles no, qué cosas cambiaría y qué propuestas haría.

Por otra parte, existe otro nivel de evaluación que es el que luego (en otro momento) hará el equipo coordinador sobre lo específico de su rol, sobre el proceso grupal, el cumplimiento de las tareas acordadas, la evaluación de lo que se produjo en relación a los objetivos que se habían trazado en la planificación. La evaluación puede complejizarse si se incluye el rol del observador dentro del taller, para lo cual previamente debe acordarse el lugar de las observaciones del observador, así como los ejes de observación definidos.

En cualquiera de los dos niveles, se puede acudir a diferentes técnicas para realizar la evaluación, documentarla, y convertirla en material de aprendizaje.

14. Otros elementos a tener en cuenta

La disposición del espacio: el círculo. La organización y disposición del espacio prefigura de algún modo la tarea. La educación bancaria tiene su correspondencia en la disposición del espacio de aula con el profesor en la altura de su escritorio y los alumnos -más abajo- organizados en filas de modo tal que sólo pueden ver al profesor. En el taller desde la educación popular se buscará organizar el espacio de modo tal que éste prefigure los objetivos y el tipo de proceso que se quiere realizar.

De este modo, la organización de las personas en círculo permite una disposición de (y en) el espacio en que las jerarquías se diluyen, o bien circulan. Los participantes del taller pueden observarse mutuamente, y sus participaciones pueden ser atendidas por todos. El círculo representa también la circulación de roles y saberes, y la horizontalidad del espacio-tiempo que abrimos con el taller.

La importancia del registro. El registro es un instrumento importante tanto para el proceso de acumulación, así como para objetivar acuerdos colectivos. Un buen registro será un importante instrumento de trabajo posterior al taller, mientras que la falta de registro empobrecerá la continuidad de líneas de trabajo que puedan generarse luego del taller, y que requieran de los insumos de éste. A su vez, si en el taller se incluye el rol del observador, el registro del proceso aporta elementos enriquecedores para el abordaje del proceso grupal en torno a la tarea. Por tanto a la hora de planificar un taller, es importante prever tanto los roles (quienes se harán cargo del registro en cada momento del taller) así como la estrategia de registro que se utilizará (si se realizarán o no recortes de ejes de observación, si se registrará con una pauta previa o no, se si realizará un registro audiovisual o escrito, etcétera).

15. Las técnicas participativas: criterios para su utilización

Existe una gran cantidad de técnicas participativas de distinto tipo, posibles de utilizar con diversos fines. En cualquier caso, es importante tener en cuenta la advertencia de José Luis Rebellato, cuando expresa:

“Recurrimos a las técnicas que 'estimulan' la participación, pero la participación no se resuelve en un complejo de técnicas y de dinámicas. Muchas veces, lo que hacen estas técnicas es ratificar nuestro propio saber como válido. En la medida en que la técnica apunta a provocar la participación, responde a un esquema conductista de la libertad y del comportamiento; usamos la técnica como un estímulo para generar una respuesta prefijada. Las técnicas son instrumentos valiosos en cuanto facilitan la dinámica del proceso grupal, crean las condiciones para una producción de conocimiento, y ayudan a la emergencia de las contradicciones” (Rebellato, 2009: 52).

De este modo, conviene subrayar una vez más la importancia de circunscribir las técnicas y su aplicación, a una estrategia de educación popular, evitando esta suerte de utilización encubridora señalada por Rebellato.

Oscar Jara, en trabajo ya citado, organiza las técnicas según el siguiente criterio:

- ⤴ Técnicas vivenciales (de animación o de análisis)
- ⤴ Técnicas que implican actuación (por ejemplo juego de roles, dramatización de cuentos)
- ⤴ Técnicas auditivas y audiovisuales (por ejemplo una radio-foro o video-foro)
- ⤴ Técnicas visuales (escritas y gráficas)

Estas técnicas han tenido un gran desarrollo, su utilización se ha generalizado a diversas áreas, y en ocasiones ocurre el ya comentado problema de su aplicación sin arreglo a un objetivo explícito.

A fin de evitar esta situación, es bueno tener en cuenta tres aspectos a la hora de seleccionar qué técnicas utilizaremos en el taller.

Un primer aspecto a considerar a la hora de seleccionar una técnica refiere precisamente a tener en claro el “para qué”, los objetivos que queremos lograr con dicha técnica. Un primer aspecto condicionante será la temática del taller, si se trata de un taller de evaluación o de formación, por ejemplo, y dentro de esto, si se trata de una técnica de caldeamiento o que utilizamos para fomentar un mejor análisis de un tema.

El segundo aspecto que consideraremos a la hora de seleccionar una técnica, refiere a las características del grupo con el que se va a trabajar. A este respecto, la primera pregunta a realizarse es si se conoce o no a las personas que acudirán al taller. Si no se conoce a las personas con que trabajaremos (o éstas no se conocen entre sí), conviene no recurrir a la utilización de técnicas que impliquen un alto compromiso grupal. Si las personas no se conocen, es inadecuado proponer técnicas que impliquen un alto grado de exposición personal y confianza mutua, que en este caso no existe. Por el contrario, en estos casos es aconsejable acudir a técnicas menos invasivas. Conviene además en estos casos tener un abanico de técnicas posibles para cada momento de modo de poder

elegir la mejor en el momento, según la situación que se encuentre al comenzar el taller (por ejemplo, si para la presentación de los asistentes se había pensado en una técnica que implica caminar por el salón, y al llegar al taller se constata que hay una persona con una discapacidad física que le impide caminar, es recomendable cambiar la técnica, o bien el procedimiento previsto, de modo de que esta persona no quede excluida).

En los casos en que se conozca a las personas que asistirán al taller, el criterio de selección de la técnica estará supeditado también a las características de dichas personas. A modo de ejemplo, si los códigos de comunicación prevalentes en los asistentes están dados por la palabra oral y no por la palabra escrita, es inadecuado proponer técnicas basadas en la escritura.

Además de los objetivos, y las características de los asistentes al taller, el tercer criterio para la selección de una técnica estará dado por el tiempo con que se dispone para trabajar. Hay técnicas que requieren de determinado tiempo de realización, que no es posible recortar sin afectar el buen desarrollo de la propia técnica. Por tanto, se utilizará si se cuenta con dicho tiempo, y en caso contrario, conviene sustituirla por otra. En ocasiones, se fuerza la utilización de una técnica aún cuando no se dispone del tiempo para desarrollarla adecuadamente, y entonces la técnica se vuelve contra el objetivo que se buscaba alcanzar.

Por último, es importante que se utilicen las técnicas con creatividad y flexibilidad. Nunca es realizada una técnica dos veces del mismo modo, sino que cada contexto y cada grupo configuran una situación inédita en cuya inmanencia se debe actuar, evitando escudarse en la rigidez de un procedimiento estandarizado, y dando paso a lo impensado con creatividad.

16. Procedimiento de aplicación de las técnicas

El procedimiento de aplicación de una técnica tendrá diferentes características según la técnica de que se trate, los objetivos con que la realicemos, y el contexto en el cual lo haremos. No obstante, tomando algunas

sugerencias de Oscar Jara en el trabajo citado, es posible distinguir algunos momentos en la aplicación de una técnica:

1- Presentación de la técnica: momento del encuadre de lo que se va a hacer, y se procura además una “motivación inicial” del grupo respecto a la técnica y una ubicación colectiva sobre qué se va a hacer.

2- Aplicación: refiere a la aplicación propiamente de la técnica, como fue dicho, con creatividad y flexibilidad.

3- Descripción de lo realizado. Una vez culminada la técnica, resulta importante realizar una reconstrucción de lo realizado, repasando lo que se hizo, y estableciendo algunos fundamentos de lo realizado. La acción de descripción-reconstrucción aporta un sentido de unidad a lo realizado, de consistencia, y ayuda a poder reflexionar sobre ello.

4- Interpretación de lo sucedido. En algunas técnicas, a partir de la descripción de lo realizado (en ocasiones, junto a la descripción), se realiza una interpretación de lo sucedido-producido durante la técnica. Esta interpretación es realizada de acuerdo al tema de trabajo y los objetivos con que se desarrolló la técnica.

5- Discusión de las interpretaciones. Se trata de la discusión colectiva de lo que se vaya objetivando como elementos producidos-creados por el grupo.

6- Síntesis y cierre. Luego de la discusión, y a partir de ella, se realiza la síntesis de lo trabajado y producido por el grupo.

17. Cierre y recapitulación

Como fue dicho, la metodología de taller ha tenido una utilización extendida, en diversos campos, en ocasiones sin referencias estratégicas ni fundamentos

teóricos, lo cual frecuentemente ha llevado a una suerte de desconcierto metodológico, cuando no a una ineficacia operativa.

En el presente artículo se procuró presentar la metodología de taller en tanto recurso metodológico de la educación popular, procurando integrar la reflexión de orden propiamente metodológico, junto a las perspectivas teóricas y políticas que le dan sentido.

Junto a esto, se ha integrado también una posible guía para la planificación y desarrollo de la metodología de taller. No obstante, dicha guía operativa sólo tiene sentido a la luz de las reflexiones que le dan sustento, si no se quiere caer en una desviación formalista de los procesos educativos, y generar en cambio, procesos pedagógicos novedosos y transformadores.

18. Bibliografía

Agambem, G (2005) “¿Qué es un dispositivo?”, conferencia dictada en la Universidad Nacional de La Plata, 12 de octubre de 2005.

Cerezo Contreras, H (2003): “La praxis en Kosik”, disponible en: <http://www.comitecerezo.org/spip.php?article113> (fecha de consulta: 4/11/2011).

Fernández, AM (2007) “Las lógicas colectivas. Imaginarios, cuerpos y multiplicidades”, Editorial Biblos, Argentina.

Freire, P (2002): “Pedagogía del oprimido”, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Gadotti, M (1996): “Pedagogía de la praxis”, Miño y Dávila Editores.

García, D (1997): “El grupo: métodos y técnicas participativas”, Espacio Editorial, Buenos Aires.

Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE) (2011): “Aportes al debate actual sobre la educación en Uruguay”, edición independiente, Montevideo.

Jara, O (/sf/): “La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular”, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica.

Kosik, K (1967): “Dialéctica de lo concreto”, Editorial Grijalbo, México.

Kropotkin, P (2009) "La ayuda mutua", versión digital "Librodot.com", disponible en: www.librodot.com (fecha de consulta: 04/11/2011)

Mészáros, I (2008) "La educación más allá del capital", SXXI, Buenos Aires.

Pampliega de Quiroga, A (1998) "El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichòn-Rivière", Plaza y Valdés Editores, México.

Rancière, J (2008): "El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual", Libros del Zorzal, Buenos Aires.

Rebellato, JL (1993): "Conciencia de clase como proceso", en: Revista de Trabajo Social, Nº 12, Montevideo.

_____ (2009): "Educación popular y cultura popular", en: Brenes, A; Burgueño, M; Casas, A & Pérez, E "José Luis Rebellato. Intelectual radical", Extensión Libros, Nordan Comunidad & EPPAL, Montevideo.

Ubilla, Pilar (1996): "Abriendo puertas en los procesos pedagógicos, políticos y organizativos", EPPAL, Montevideo.

Vargas, L; Bustillos, G (2001) "Técnicas participativas para la educación popular" (Tomos I y II), Editorial Lumen-Humanitas y CEDEPO, México.

VVAA (2003) "A marcha taller". Material de apoyo elaborado por el Equipo del Proyecto Extensión Redes locales de comunicación y de alimentación en la zona 14 de Montevideo, Seminario de Comunicación Comunitaria (LICCOM) y CSEAM, Universidad de la República, Montevideo.

Sitios web:

- ✦ Enciclopedia Wikipedia: <http://es.wikipedia.org/wiki/Taller>
- ✦ Diccionario on line de la Real Academia Española: <http://www.rae.es/rae.html>

Recibido: 04/11/2011

Aceptado: 09/09/2012