

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. 5

Metodologías Participativas para la Transformación de la Educación Permanente

(Educación Permanente)

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 5

Metodologías Participativas para la Transformación
de la Educación Permanente
Documento de Trabajo

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Alternativa y Especial

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

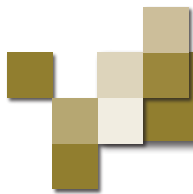
Ministerio de Educación (2014). *Unidad de Formación Nro. 5 “Metodologías Participativas para la Transformación de la Educación Permanente”*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño

Franklin Nina

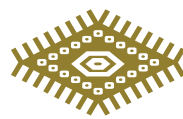
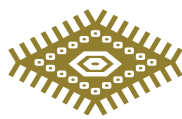
LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

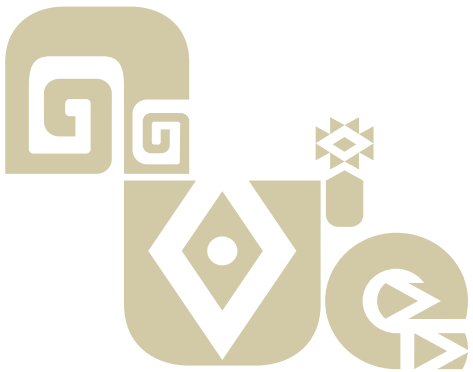
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

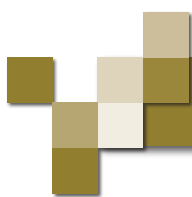


Índice

Presentación.....	3
Introducción	5
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación.....	6
Criterios de evaluación.....	6
Producto de la Unidad de Formación.....	6
Tema 1	
Metodología de la Educación Sociocomunitaria Productiva.....	7
1.1. Criterios de la metodología.....	8
1.2. Momentos metodológicos	12
Lecturas complementarias.....	19
Tema 2	
Características Metodológicas de la Educación Permanente Comunitaria	25
2.1. Describiendo las características metodológicas de la Educación Permanente.....	26
2.2. El diseño metodológico	34
Lecturas complementarias.....	38
Tema 3	
Técnicas y Estrategias Participativas para la Educación Permanente Comunitaria	40
3.1. Las técnicas participativas y su uso en la Educación Permanente.....	42
3.2. Algunos métodos educativos y sus características	43
3.3. ¿Qué pretendemos con el desarrollo del programa?	44
3.4. La codificación y la decodificación.....	45
3.5. Planificando el uso de técnicas y estrategias educativas.....	46
Lecturas complementarias.....	48
Tema 4	
El Taller como Instrumento de Transformación en la Educación Permanente Comunitaria	52
4.1. Planificando programas educativos.....	53
4.2. Metodología del taller educativo.....	55
4.3. Características del Taller.....	56
4.4. Planificación del taller educativo comunitario.....	56
Lecturas complementarias.....	60
Bibliografía	68







Presentación



En la actividad diaria de maestros y maestras se deja a menudo en un segundo plano el diálogo con la comunidad y el interés por desarrollar una educación para transformar la realidad que nos rodea. Este componente de la tarea de los educadores, se ve dificultada en el momento de elaborar sus diseños metodológicos y seleccionar las técnicas más apropiadas para desarrollar talleres con la comunidad.

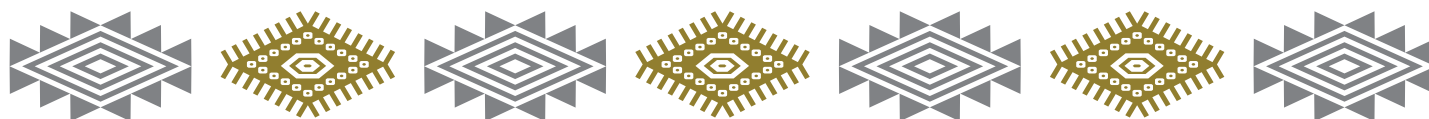
La nueva educación apunta a una construcción comunitaria de esta, mediante el diálogo, la puesta en marcha de nuevos métodos de investigación-acción participativa para la construcción de nuevos saberes y conocimientos desde la implementación de programas en el marco de los Lineamientos Metodológicos y nuestro papel como facilitadores, animadores y guías en este proceso.

Los métodos, técnicas y herramientas que empleamos a diario en espacios educativos deben inspirarse en una propuesta metodológica que nos acerque a los objetivos de una nueva educación en la que se desarrollan dimensiones como la del ser, la formación en valores comunitarios, hacer con la formación de habilidades y destrezas, saber partiendo de saberes y conocimientos propios en complementariedad con conocimientos universales y la de decidir, el desarrollo de actitudes críticas y liberadoras.

La implementación del modelo sociocomunitario productivo, abre una nueva etapa para construir una mejor educación y una nueva sociedad. La metodología es clave en ésta construcción, es el camino para una educación que llegue a todos y todas, que responda a las necesidades y expectativas de los/as participantes, especialmente de aquellos que nunca tuvieron oportunidad de estudiar o fueron excluidos.

La propuesta metodológica que se presenta, parte de experiencias, sistematizaciones y teorías que surgieron de la práctica, basada en las diversas identidades culturales y experiencias de cada contexto regional. En ella juegan un papel fundamental experiencias como el de la Escuela Ayllu de Warisata, así como las propuestas de educación alternativa que han ido dando respuesta a necesidades y expectativas de los pueblos, organizaciones y sectores sociales.

En la presente Unidad de Formación les presentamos orientaciones metodológicas y herramientas, bajo el título: “Metodologías Participativas para la transformación de la Educación Permanente”. Proponemos una metodología que combine métodos pertinentes y adecuados al trabajo que desempeñan los Centros de Educación Permanente en diálogo directo con la comunidad a través de la implementación de los programas, respondiendo a las potencialidades, necesidades y expectativas de las comunidades urbanas y rurales.



Para ello se requiere, en primer lugar, de la formación de la Comunidad de Producción y Transformación Educativa en cada centro para planificar y diseñar los procesos educativos, que permitan al participante ser consciente de su proceso de aprendizaje a favor de la organización a quien representa.

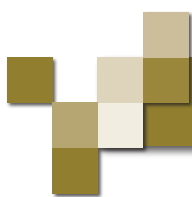
No son recetas técnicas que puedan aplicarse de forma mecánica. No se trata de pautas de obligado cumplimiento, sino más bien de elementos para la reflexión, el debate y la apropiación, en su caso, en las comunidades y equipos de los centros, que llevan la iniciativa y que son los dinamizadores de este proceso.

En nuestras manos está la transformación de la educación, el avance hacia una Bolivia productiva, con capacidad de generar empleos dignos, de producir todo lo que se necesita para que nuestros niños/as, jóvenes, adultos y ancianos tengan garantizada una alimentación sana; una Bolivia solidaria, construida entre todos/as en forma comunitaria, donde no exista más la desigualdad, la pobreza de unos y la excesiva riqueza de otros; y una Bolivia digna que permita la consolidación de una democracia participativa, con soberanía económica y política.

El desarrollo de métodos dialógicos y comunitarios en los barrios y comunidades, es lo que nos va a permitir avanzar hacia ese horizonte de esperanza, que es el vivir bien.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción



La Unidad de Formación No 5 “Metodologías Participativas para la Transformación de la Educación Permanente”, presenta aspectos metodológicos que orientarán el desarrollo de los procesos formativos en la misma práctica, en interacción entre los facilitadores/as con las/los participantes y la comunidad, esto significa salir de la lógica antropocéntrica para entrar en una lógica natural comunitaria.

En la educación comunitaria la enseñanza no puede estar aislada de la naturaleza, sino más bien debe enseñar, comprender y respetar las leyes naturales, pero además se debe tomar en cuenta que el proceso educativo lo debemos desarrollar de forma sistemática, elaborando un diseño metodológico para la acción educativa comunitaria generadas con el desarrollo de los programas de EDUPER, lo que permite que una experiencia educativa adquiera sentido y pertinencia.

Con el propósito de enriquecer el bagaje teórico metodológico de las/los educadoras/ educadores de la Educación Permanente, se ha estructurado esta unidad en cuatro temas, tomando como referente fundamental el primer tema desarrollado en la unidad de Formación N°5 de EPJA, que consideramos valioso para profundizar el trabajo de ésta unidad de formación.

El primer tema desarrolla la concepción metodológica de la Educación Permanente expresada en: práctica- teoría -valoración -producción, fundamentada en una concepción holística y dialéctica de la realidad y la educación.

El segundo tema profundiza las características metodológicas de la Educación Permanente Comunitaria, basada en un enfoque y principios comunitarios.

El tercer tema profundiza las técnicas y estrategias participativas para la Educación Permanente comunitaria, haciendo énfasis en los criterios de planificación y la generación de procesos participativos.

En el tema cuarto se enfatiza en la necesidad de superar la actividad educativa tradicional con el modelo del “taller educativo”, como instrumento de transformación, vinculando el mismo con el diseño que se realiza para los procesos educativos comunitarios.

Finalmente, a lo largo de la unidad de formación se presentan actividades que deben ser realizadas de forma personal, grupal y comunitaria, según corresponda, así como lecturas complementarias que permiten obtener al menos una mirada sobre los temas desde la perspectiva de los diferentes autores.



Objetivo Holístico de la Unidad de Formación

Desarrollamos con responsabilidad y compromiso el enfoque metodológico holístico-dialéctico-tetraléctico aplicado a la formación educativa a partir de la implementación de los programas con organizaciones sociales y productivas que permita la realización de procesos educativos participativos, comunitarios y transformadores.

Criterios de evaluación

SER: *Responsabilidad y compromiso.*

- ◆ Participación activa y responsable en las distintas actividades planificadas para la implementación de los programas de EDUPER.

SABER: *El enfoque metodológico holístico – dialectico- tetraléctico aplicado a los procesos formativos.*

- ◆ Profundizamos y redefinimos el enfoque metodológico de la Educación Permanente.

HACER: *La implementación de programas con las organizaciones sociales y productivas.*

- ◆ Analizamos, valoramos y reflexionamos sobre la coherencia y sistematicidad de los temas emergentes en cada uno de los programas de la EDUPER.

DECIDIR: *Realización de procesos educativos participativos, comunitarios y transformadores.*

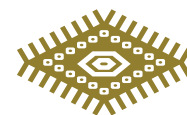
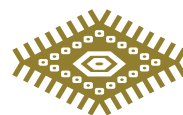
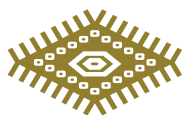
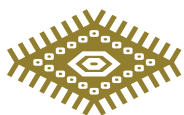
- ◆ Inicio de la implementación de los programas de Educación Permanente en nuestras acciones educativas cotidianas.

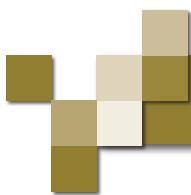
Producto de la Unidad de Formación

Como producto final de esta Unidad de Formación, se pretende la realización de una “GUÍA METODOLÓGICA” para la animación de procesos participativos y comunitarios en el desarrollo educativo.

Lecturas sugeridas para la Unidad

- ✿ Pedagogía en la Educación Popular: Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización. Marcos Raúl Mejía J.
- ✿ La Concepción Dialéctica del Aprendizaje, 2005, Tomado de Copens, Federico y Van De Velde, Hernan. Técnicas de educación popular. Nicaragua, CURN / CICAP - Estelí, PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN ‘GESTIÓN DEL DESARROLLO COMUNITARIO.
- ✿ Reflexiones pedagógicas sobre el diálogo, 2012, Germán Mariño S. y Lola Cendales G. En: Educación Popular. Una propuesta para la Transformación Educativa. Ed. Federación Internacional de Fe y Alegría - Ministerio de Educación, La Paz, Bolivia.





Tema 1



Metodología de la Educación Sociocomunitaria Productiva



Punto de partida

Actividad 1. De formación personal

Observa con detenimiento las escenas que te presentamos:



Anota ¿qué sentiste al observar las escenas?

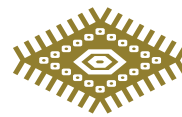
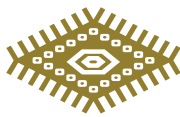
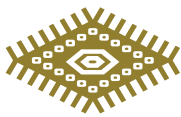
Apunta, tres criterios generadores que ayuden a la reflexión producto de la observación de las escenas.

1

2

3

Compartamos el trabajo realizado con nuestros/as compañeros/as y nuestro/a tutor/a.





Partamos de nuestras prácticas

Actividad 2. De formación personal

Recuerda una última actividad de formación o capacitación realizada en alguna comunidad, organización productiva u organización social que se lleva adelante desde tu Centro.

Describe brevemente las características centrales de la metodología que aplicaste en dicha actividad. Y, finalmente, luego de la descripción, señala tres elementos metodológicos que puedes recomendar a otros maestros y maestras que realizan similar labor de formación y capacitación.

Compartamos el trabajo realizado con nuestros compañeros/as participantes y nuestro facilitador/a.



Profundicemos nuestros conocimientos

Actividad 3. De formación grupal

Lee con detenimiento el texto que te presentamos a continuación y realiza un análisis crítico de aquellos aspectos que consideres relevantes para la profundización teórica de la metodología del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

1.1. Criterios de la metodología

En el proceso de construcción del modelo educativo sociocomunitario productivo se propone una concepción metodológica derivada de una concepción de la realidad, es decir, para encarar una visión práctica educativa se debe al mismo tiempo, construir una visión de la realidad renovada.

La nueva concepción metodológica toma en cuenta criterios que explica la visión de la realidad y la forma de encarar su transformación. En este sentido, uno de los criterios se encuentra en la intencionalidad de la metodología y de la educación; por último, la Intraculturalidad y la interculturalidad que son dos orientaciones básicas en el proceso metodológico. Estos criterios contribuyen a concretar una educación descolonizadora y liberadora.

1.1.1. La intencionalidad de la metodología

Un elemento fundamental para seleccionar una determinada metodología es su intencionalidad, es decir, la dirección u orientación respecto a la sociedad y lo que ésta se plantea explícitamente en el que hacer en la educación. En este sentido, no se trata de utilizar un conjunto de métodos, pasos o estrategias para mejorar el aprendizaje. Un manejo meramente técnico corre el peligro de ser tecnocrático, pensar que podemos resolverlo todo con las técnicas considerando que la educación puede desarrollarse de un modo aislado. Se trata de comprender y manejar el sentido y despliegue de una nueva metodología: a partir



de la práctica, teoría, valoración y la producción para contribuir a generar procesos de descolonización y transformación de la sociedad. Paulo Freire expresa que no es posible utilizar métodos tradicionales, domesticadores para generar cambios sociales y la toma de conciencia, es decir, debe existir una plena coherencia entre el fin (la transformación de la sociedad) y los medios (la metodología).

De esa manera, la metodología como una acción transformadora del contexto, es decir, parte del criterio de que la educación no termina en el aprendizaje de algo, sino que contribuye a la formación integral de personas y comunidades apostando por la construcción de una sociedad con justicia y dignidad.

El modelo educativo sociocomunitario productivo no se limita a enseñar del modo más apropiado, pues ello hace que la educación se reduzca a la esfera puramente escolar y no atiende a la realidad del contexto. Debe en la vida asumir una posición ética, crítica y transformadora.

La educación es una acción pedagógica-política, puesto que trata de la formación de personas y comunidades; y, de la emancipación de los pueblos y la construcción de los proyectos de transformación. Hay que destacar que en Bolivia las condiciones de vida no son solamente de desigualdad y de pobreza, sino postcoloniales. Esto genera otros problemas específicos de nuestra realidad, como el poco valor dado a los saberes y conocimiento de los pueblos indígena originarios y la sobrevaloración a la ciencia, la tecnología y su pretensión de resolver “todos” los problemas. *Por eso, la metodología del modelo educativo sociocomunitario productivo es crítica, transformadora y holística.*

Así podemos establecer el sentido que adquiere la transformación en la educación sociocomunitaria productiva, orientado a la búsqueda del vivir bien, que es un criterio de orientación de la vida. La transformación en el plano educativo significa cómo los niños, jóvenes y adultos pueden educarse de una manera distinta de vivir. No se trata sólo de que aprendan a analizar críticamente las condiciones de desigualdad en las que se vive (lo que es una parte fundamental y complementaria), sino de establecer una educación que forme un distinto tipo de ser humano, con otros valores y prácticas, una persona plena.

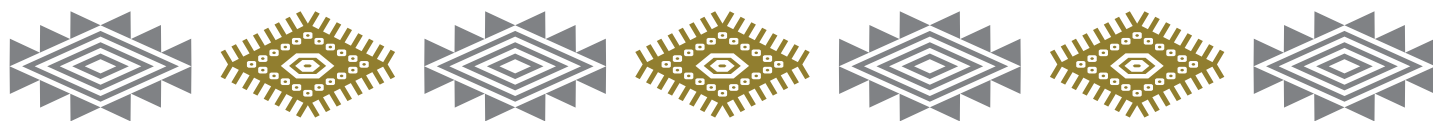
En síntesis, la intencionalidad de la nueva metodología reside en establecer un proceso educativo que forme una persona integral, creativa, crítica, que viva en convivencia, complementariedad, solidaridad y en armonía con su comunidad y la naturaleza y que para hacerlo es preciso partir de una visión transformadora y descolonizadora de la realidad.

1.1.2. Intraculturalidad e interculturalidad en la metodología

La Intraculturalidad es entendida como la reconstrucción de las culturas de los pueblos y naciones que conforman Bolivia, a través de la recuperación, revalorización, potenciamiento de la cultura y la producción de conocimientos propios, de modo que se permita el desarrollo de sus sentidos, conocimientos, saberes, modo de vivir, relación con la naturaleza y la espiritualidad, lengua, identidad, etc. en diálogo con otras culturas.

Podemos entender la interculturalidad como una alternativa de convivencia armónica y de aprendizaje mutuo entre culturas distintas, lo que, desde la visión de los pueblos indígenas originarios, se ha llamado “complementariedad”. La interculturalidad no es un contenido a ser aprendido sino una experiencia a ser vivida que sólo es posible cuando existe una apertura al diálogo.

La Intraculturalidad y la interculturalidad también son orientaciones metodológicas. El momento de la práctica, por ejemplo, tienen un énfasis intracultural porque se parte de la experiencia, de la cultura propia, por lo que podemos decir que está más vinculada con los valores y prácticas que se viven en las culturas. En el caso de la “teoría”, este tendría un énfasis más intercultural porque las teorías se han for-



malizado en contextos distintos. Toda teoría parte de una realidad particular, pero tiende a ser utilizada, si es adecuada, extrapolar a otros contextos y alcanzar de esta manera una pretensión de “universalidad”, una difusión más amplia.

En nuestro contexto, partir de la práctica tiene un sentido también de potenciar nuestra propia cultura. De cierto modo, sólo podemos partir de nuestro horizonte del sentido, incluso cuando queremos aprender de otra cultura, no podríamos aprender ni producir nuevos conocimientos sino es arribando al límite de nuestra propia comprensión, es decir, si no llegamos a donde comienza la pluralidad. Aquí la teoría tienen un papel intercultural en cuanto nos enfrentamos con ella, resignificándola según nuestra realidad, contexto, saberes y experiencia. Pero también nuestras propias teorías, que parten como conocimientos útiles para nuestro contexto, pueden alcanzar un sentido intercultural.

1.1.3. La concepción integral y holística de la metodología

Para comprender la metodología que queremos desarrollar, partiremos por explicitar nuestra concepción de realidad.

La concepción integral y holística de la educación y la metodología comprende la realidad como una totalidad, es decir, como un todo integrado, global, concatenado, organizado y dinámico. Por ejemplo, la persona en sus cuatro dimensiones: ser, saber, hacer y decidir; la sociedad como un todo en sus múltiples expresiones: economía, política, cultura, organización, etc. La concepción holística¹ comprende que “todo es uno y parte del todo”. No se puede comprender a las partes aisladamente, sino en su integración al todo, en su conjunto y en su complejidad. La totalidad no es la suma de las partes, sino que las partes están relacionadas e integradas unas con otras indisolublemente. De ese modo, la concepción holística resalta la importancia del todo que trasciende la suma de las partes, destacando la interdependencia de éstas. En consecuencia, la práctica -teoría - valoración - producción son partes indisolubles de una metodología.

La concepción integral y holística de la educación comprende la realidad en movimiento y como un proceso histórico social, es decir, como creación y construcción de las familias, comunidades y organizaciones que dan sentido histórico a su existencia y transformación, donde no existen fenómenos aislados ni estáticos, sino en su construcción histórica. Sólo así es posible comprenderla desde su interior y esencia para transformarla.

No entraremos en mayores detalles sobre esta cuestión, nos interesa ahora comprender la concepción *integral y holística de la metodología*. Esta se desprende de una concepción integral y holística de la realidad. No sólo desde el punto de vista del ser humano, sino de la comunidad y sociedad mayor a la que pertenece. Esta relación de toda la realidad involucra también entender la metodología en un sentido unitario, asumiendo que dentro de la interacción de la práctica, teoría, valoración y producción se despliegan también de forma unitaria varios elementos específicos y propios de cada uno de los momentos. Así tenemos: el “sentir” y el “hacer” que son parte de la práctica; el “pensar” que es el énfasis central de la teoría o la teorización; el desarrollo del sentido “ético - reflexivo comunitario” dentro de la valoración; y, por último, la “creatividad y estética” dentro de la producción. Estos momentos, con sus respectivos énfasis, se relacionan de manera integral y holística.

1. Holismo (del griego antiguo holos que significa “la totalidad, el entero”) es un neologismo forjado en 1926 por Jan Christiaan Smuts, en su obra *Holism and Evolution*. Según este autor, holismo es: “la tendencia en la naturaleza y a través de la evolución creadora, a constituir sistemas (conjuntos) que en muchos aspectos son superiores y más complejos que la suma de sus partes”. El holismo, por tanto, se define globalmente por el pensamiento, tendiendo a explicar las partes y sus funcionamientos a partir del todo. De esta manera, el pensamiento holístico se encuentra en oposición al pensamiento individualista que tiende a explicar la globalidad (el todo) a partir de sus partes.



Bajo esta concepción unitaria, se asume que todos los momentos metodológicos deben estar integrados para desarrollar una visión holística en la educación. Cada parte es importante porque agrega algo diferente, algo específico (en la práctica el sentir y hacer, en la teoría el pensar, en la valoración la ética comunitaria o la responsabilidad por lo común, y en la producción la creación o creatividad) y, por tanto, la y el maestro deben comprender las características propias de cada parte. Por eso, se habla de énfasis, porque en todos los momentos siempre existirá algo de práctica, teoría, valoración y producción.

El “Sentir”, que emerge de la experiencia como elemento de la práctica, se complementa con el “hacer” que es un aporte importante de las corrientes más críticas de occidente y oriente, quienes ya cuestionaron el racionalismo secante de la conciencia y apostaron por lo que se llamó “praxis”. Gran parte de las corrientes críticas “del materialismo dialéctico”² contribuyen con su reflexión sobre la relación entre la práctica y la teoría, a la cual denominaron como “praxis”. Por este motivo, es importante complementar el sentir con el hacer como parte de un momento metodológico que asume esta perspectiva y enriquece las posibilidades de nuestro modelo, incluso gran parte de la educación popular y crítica como la de Paulo Freire por ejemplo, construyeron una propuesta de educación popular desde la praxis³. En este sentido esta complementariedad no contradictoria entre el sentir y el hacer se convierte en un momento central de la metodología.

En el momento teórico se enfatiza el pensar que significa ser capaz de convertir en pensamientos las experiencias y las prácticas, pero no como un ejercicio inductivo, sino como un ejercicio integral que articule re-significación, contextualización, adecuación y teorización⁴, es decir, una modalidad de desarrollo de capacidades y cualidades sobre el pensamiento en diferentes modalidades. Cada contenido puede ser re-significado, adecuado, contextualizado, y posible de una nueva teorización, es decir, el pensamiento es un acto en movimiento, no es un recetario memorístico de definiciones conceptuales o un proceso que debe ser aprendido.

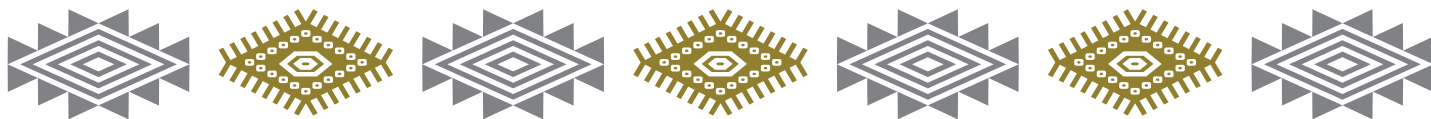
Con el momento de la valoración nos referimos a la posibilidad de una educación que tome en cuenta la responsabilidad frente al conocimiento. Convencionalmente existía una taxativa separación entre ciencia o conocimiento y valores, se pensaba que los valores eran arbitrarios y subjetivos frente al conocimiento objetivo; se partía de la separación entre ser y deber ser. Con este mismo espíritu se consideraba innecesario enseñar la relación entre los conocimientos que aprendemos y el sentido que estos tiene para orientarnos en la vida. Por esta razón, resulta fácil realizar una educación por competencias donde los hombres y mujeres son considerados como receptáculos de competencias, ya la sociedad luego definirá el sentido de este hombre y mujer formado en función de intereses sociales o culturales. Así es más sencillo concebir una educación por áreas separando el ser del deber ser.

Por el contrario, el momento de la valoración implica la articulación entre el ser y deber ser, justamente la valoración exige esto, el hecho de reflexionar, analizar, comprender y evaluar de forma colectiva sobre

2. Por ejemplo, las reflexiones de Mao Tse-tung sobre la relación entre la práctica y el conocimiento, son aportes que merecen ser analizadas y resignificadas. Mao afirma que el conocimiento siempre comienza por la práctica y está supeditada a ella, pero en un primer nivel de contacto con las cosas, está dominada por las apariencias y sensaciones; y sólo en un segundo momento puede llegar a conceptos, lo que permite un conocimiento racional y lógico. Pero la teoría es estéril si luego no se pone como guía de la acción, de la transformación, es decir, debe volver a la práctica para probarse como auténtico conocimiento en la producción y transformación de la realidad. El énfasis que Mao pone al momento de la práctica, como punto de partida y punto de llegada, es algo que puede profundizarse.

3. Freire entendía la praxis como una acción y reflexión, una conjunción de la práctica y la teoría, que transforma el mundo. La educación liberadora debe ser capaz de dotar de elementos, como la concienciación, que permiten transformar las situaciones de dominación, explotación, alienación y desigualdad social (Freire, 1974; Voglioti y Juárez, 2012).

4. Entendemos por resignificación, a la posibilidad de dotar de nuevos sentidos a conceptos utilizados en determinados marcos teóricos. Por adecuación y contextualización, se puede entender que sobre la base de determinados conceptos se puede desarrollar nuevos elementos adecuados a un contexto determinado.



las implicancias comunitarias y sociales de lo que se aprende y conoce, para desarrollar un sentido de responsabilidad anclada no en el individuo sino en el sentido comunitario que involucra a todos y todas.

Por último, el momento productivo desarrolla las habilidades y destrezas en función de la creatividad, es decir generar capacidades y cualidades para poder innovar y crear productos tangibles e intangibles. No se refiere a la actividad productiva mercantil o meramente económica sino a la producción, aprender a hacerlo por uno mismo, ser capaces de adaptar creativamente ciencia y tecnología, que todos aquellos productos que elaboremos generen una conciencia del trabajo y del sentido que para nosotros tienen.

En este sentido, la integralidad y lo holístico garantiza una vinculación con la totalidad de manera articulada, una unidad complementaria en el uso de los momentos metodológicos del modelo.

1.2. Momentos metodológicos

A continuación abordaremos la reflexión y análisis de los momentos que componen la metodología de la Educación Sociocomunitaria Productiva.

1.2.1. Práctica

La práctica como momento metodológico del nuevo modelo educativo comprende varias formas de desarrollarla, entre las cuales destacamos:

- a) Partir de la experiencia
- b) Partir del contacto directo con la realidad.
- c) Partir de la experimentación.

Partir desde la experiencia se convierte en un elemento estratégico y descolonizador de nuestra metodología, ya que intenta ser una respuesta a toda una tradición educativa que no ha permitido desarrollar una educación pertinente para nuestra realidad. La tradición educativa hegemónica en el mundo, la pedagogía moderna, desde Rousseau (Dussel: 1980), tiene como presupuesto el entender al niño/a como una “tabla rasa” que el maestro/a debe llenar, es decir, un niño/a sin historia y sin cultura que tiene que civilizarse y modernizarse. Es una educación que niega la experiencia, los saberes y conocimientos que porta el niño (y del maestro/a, que también procede de una cultura). Por eso la educación tradicional se ha desarrollado bajo el supuesto de que los niños, jóvenes y adultos no saben y no conocen; en consecuencia, la labor del maestro es realizar una educación bancaria (Freire: 1970), donde el educador “deposita” los contenidos en el estudiante/participantes. Estos son, sin duda, problemas que la educación en Bolivia no ha podido superar.

Ante esta problemática el modelo plantea partir de la experiencia, porque ahí está presente nuestra cultura; porque los niños y niñas, jóvenes y adultos deben educarse partiendo de su cultura y asumiendo que cuentan con una historia, conocimientos y lenguaje previos. En primer lugar, nos educamos en nuestra cultura (no hay persona que ingrese a la escuela sin la experiencia de vivir en una cultura). Partir de la experiencia, por ello, nos ayuda a recuperar y revalorizar los saberes y conocimientos de los pueblos que están contenidos en la experiencia viva de las personas y culturas. Entonces, al partir de la experiencia revalorizamos lo que somos y tenemos la posibilidad de recuperar, revalorizar y desarrollar nuestros saberes, conocimientos y nuestra cultura.

Los elementos analizados nos llevan a pensar en maneras diferentes de abordar la práctica educativa. Partir desde la experiencia redefine la relación entre maestro y estudiantes/participantes, ya que no es





posible reproducir una educación tradicional, donde el único que sabe es el maestro. Al contrario, al ser el estudiante/participante portador de su cultura puede establecer con el maestro una relación sujeto a sujeto, es decir, donde se establezca un diálogo sobre la experiencia que cada quién trae al proceso educativo. Ya no hay alguien que exclusivamente enseñe y alguien que exclusivamente aprende, sino que la educación se desarrolla en un proceso dialógico, horizontal y comunitario. El proceso educativo que parte de la experiencia posibilita una educación con sentidos de vida y no una simple capacitación en contenidos teóricos.

a. Partir del contacto directo con la realidad

Otra entrada posible del proceso educativo es el contacto directo con la realidad y a partir de ello, reflexionar y desarrollar los procesos educativos. La educación puede ser mucho más completa y pertinente si parte de situaciones concretas donde las y los estudiantes/participantes tengan la posibilidad de aprender desde la vivencia de relacionarse con los objetos, personas y procesos.

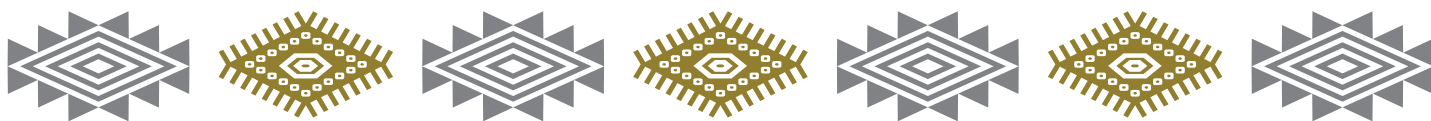
En este sentido, los espacios educativos no deben reducirse al ambiente del aula, sino se extienden hacia otros espacios fuera del aula y fuera de la Unidad Educativa o Centro Educativo, donde las y los estudiantes/participantes puedan relacionarse con procesos de la vida cotidiana y su entorno. Iniciar el desarrollo de los contenidos a partir del contacto directo con la realidad coadyuva también a superar la visión fragmentada del conocimiento. Entrar en contacto directo con un proceso de siembra, por ejemplo, ayuda a comprender de modo integrado cuestiones de ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje y comunicación, cosmovisión, espiritualidad, etc.

La especificidad del contenido de las áreas de saberes y conocimientos que se trate, orientarán cuál es la mejor manera de iniciar el proceso educativo con un contacto directo con la realidad. Por ejemplo, se puede realizar visitas a espacios productivos, a rituales, a construcciones, al entorno de la Unidad Educativa o Centro Educativo. En el área de ciencias naturales puede realizarse visitas al campo para aprender sobre los elementos de la naturaleza de manera directa, donde también podemos dialogar con los productores para que nos cuenten sobre las plantas que ellos producen en su comunidad o a los lugares de producción de su barrio o ciudad. En el área de técnica y tecnología podemos aprender en contacto directo con tecnologías, o podemos hacer visitas a las fábricas cercanas del barrio.

En otros casos, debido a la naturaleza del contenido, se puede traer personas a la Unidad Educativa o Centro Educativo para que dialoguen sobre algún evento que hayan vivido. Así se puede dialogar sobre los acontecimientos políticos, económicos, sociales que ha vivido la gente de la comunidad/barrio/localidad. Por ejemplo, en el caso de la historia podemos partir de relatos de los abuelos de los mismos estudiantes/participantes, que nos cuenten lo que ellos han vivido en determinados momentos de la historia del país

Partir del contacto directo con la realidad también puede ayudar a generar procesos de investigación entre maestras, maestros y estudiantes/participantes. Al estar en contacto directo con la realidad surgen preguntas, inquietudes, interrogantes, que son fundamentales en cualquier proceso de investigación.

Otro nivel del contacto directo con la realidad, es partir de las problemáticas de los estudiantes. Esto quiere decir, que los maestros deben tener la capacidad de descubrir cuáles son las necesidades y aspiraciones que tienen sus estudiantes/participantes. Esto conecta lo que se va a desarrollar como proceso educativo con la vida de los estudiantes/participantes, de modo que luego existe una continuidad y no una separación entre lo que se está viviendo y lo que se está desarrollando en la educación. Por otro lado, permite a los estudiantes/participantes y al maestro/a tener una lectura de lo que se está viviendo, permite un trabajo de problematización, es decir, de reflexión de la situación vivida en la comunidad/



barrio/localidad, tanto sí es negativa (en cuanto a las desigualdades sociales y a la condición colonial fundamentalmente) como si es positiva (persistencia de valores, principios y prácticas de convivencia).

b. Partir de la experimentación

Hablamos de experimentación como la realización de un ejercicio guiado por el ensayo y el error o la ejecución de experimentos. Por ejemplo, para desarrollar un contenido como el “agua”, antes que enunciar su fórmula, se puede partir de experimentar que puede adecuarse a distintas formas, que no tiene olor, que puede mezclarse con determinados elementos y con otros no. Este proceso es guiado por el maestro, quien realiza preguntas constantemente para despertar la curiosidad e indagación propia de parte de los estudiantes /participantes.

Se parte de la experimentación y luego se articula a la explicación teórica. Comenzar por estos ejercicios de experimentación tiene un gran sentido educativo, pues tiene el beneficio de que sean los estudiantes/participantes los que puedan comprender y generar conocimientos. Es distinto que te expliquen que el agua no puede mezclarse con el aceite a que uno mismo lo comprenda y compruebe. Aquí aplica el principio: “se aprende haciendo”.

Resumiendo su aplicación, partir de la práctica significa:

- a. Partir de la experiencia, tomando en cuenta:
 - El conocimiento previo de los estudiantes /participantes.
 - La memoria histórica de los pueblos.
 - La cultura, lenguaje y concepción que tienen las y los estudiantes/participantes en los diversos campos de la ciencia.
 - Los saberes y conocimientos de los pueblos.
- b. Partir del contacto directo con la realidad, implica:
 - Partir de la escucha a las y los estudiantes/participantes y su problemática.
 - Escuchar testimonios de vida sobre problemáticas económicas, sociales y políticas.
 - Observaciones directas de la naturaleza, sistemas y medios de producción, fábricas, parcelas productivas, etc.
 - Reconocer los problemas, necesidades, aspiraciones y expectativas de la vida cotidiana de los estudiantes/participantes.
- c. Partir de la experimentación, quiere decir:
 - Observar los fenómenos de la naturaleza.
 - Practicar y ensayar determinados cualidades de la materia.
 - Indagar percepciones sobre la vida y la realidad social.

1.1.1. Teoría

La teoría es imprescindible para el conocimiento y la educación. Sin embargo, ambas esferas estuvieron caracterizadas por la repetición acrítica, por el mero consumo de teorías producidas en otros contextos, de modo que la teoría se desligó profundamente de la realidad. Nuestra realidad permanecía ignorada y la teoría usada planteaba conceptos que figuraban una realidad ficticia.

Ninguna teoría puede usarse mecánicamente, ni siquiera una que haya sido elaborada en nuestro contexto. La teoría siempre debe usarse críticamente en función del contenido a ser desarrollado o del





problema a ser investigado. No se escoge primero las teorías que se pretende utilizar en un proceso educativo o en una investigación, sino que primero se problematiza una realidad, se reflexiona las experiencias, se plantea preguntas sobre el momento presente que se está viviendo como comunidad. Sólo podemos garantizar que la teoría sea usada críticamente cuando partimos de la práctica. Para un uso activo de la teoría, primero debe haber una reflexión sobre lo que estamos viviendo, un contacto directo con la realidad; en cambio, si existe un uso pasivo de la teoría, se reproduce el sentido colonial del conocimiento.

Por otro lado, las teorías o conocimientos, en los procesos educativos, se resignifican, adecuan, apropian, reconstruyen y producen, es decir, la educación no es un medio para transmitir conocimientos, simplemente, sino para desarrollar procesos formativos integrales y por lo tanto, para crear y recrear; producir y reproducir conocimientos. Este es un aspecto fundamental: el acto educativo produce conocimiento, que debe sistematizarse y servir a la comunidad.

En este sentido, podemos considerar a la teorización como un ejercicio de resignificación y producción que, a partir de la problematización de la realidad permite generar explicaciones y comprensiones de los problemas y fenómenos de la vida.

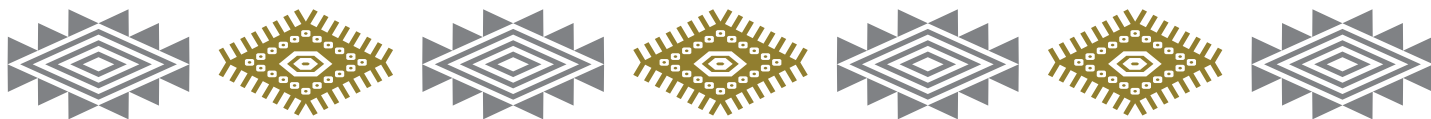
El uso crítico y problematizador de la teoría, así como la teorización y producción de conocimiento, no son procesos que se realizan de manera individual, sino que son una construcción colectiva, y más ampliamente, comunitaria. En el proceso educativo, esto significa que maestros/as, estudiantes/participantes y la comunidad deben participar, reflexionar, dialogar e involucrarse conjuntamente en este proceso. El conocimiento no es exclusivo de los maestros, pero tampoco lo es sólo de los/as estudiantes/ participantes, sino que incorpora a todos los sujetos de la comunidad. Esta es una característica fundamental y que diferencia el modelo de otras propuestas educativas. Un proceso educativo se desarrolla con la participación de todos los sujetos educativos. Debe darse además, en este mismo sentido, una revalorización, rescate y uso de conceptos y categorías de la propia realidad cultural y de la comunidad.

En síntesis, teorizar la práctica significa:

- Un proceso de “resignificación” de los conceptos y teorías en función de la realidad.
- Producir comunitariamente conocimientos propios.
- Uso crítico y problematizador de las teorías a partir de la práctica; es decir, identificar conceptos y explicaciones teóricas con referencia a las problemáticas que surgen de la práctica para resignificar o encontrar nuevos sentidos.
- Construcción y reconstrucción de las teorías que explican los fenómenos naturales o la realidad social histórica de las comunidades urbanas o rurales. Profundizar y explicar la comprensión de la realidad social o natural. Revalorizar y rescatar conceptos y categorías de la propia realidad cultural y social.

1.1.2. Valoración

La valoración como momento metodológico, en primer lugar, es una postura ética, con sentido social, para la vida comunitaria y personal; y, constante sobre el proceso educativo, desplegado, desarrollado y aplicado a la vida en cuanto a su uso y pertinencia. La valoración desde una postura ética y reflexiva requiere estar articulada a los valores sociocomunitarios como ser el bien común, transformación social, relación complementaria, armonía con la naturaleza y comunidad, defensa y reproducción de la vida, la unidad, la convivencia, la reciprocidad, participación, entre otros. En segundo lugar, es un momento



que enfatiza la reflexión sobre la Práctica y la Teoría antes la Producción; sin embargo, en la producción también hay un momento de reflexión y valoración.

Todo proceso educativo debe ser valorado⁵, tomando en cuenta que los saberes y conocimientos que se desarrollan en las unidades educativas benefician a la comunidad en su conjunto.

La valoración está orientada también a los saberes y conocimientos que se trabajan en los procesos educativos, en este aspecto la valoración que debe hacerse se opone al uso del conocimiento en contra de la naturaleza, el cosmos y la vida en general; más bien estos conocimientos deben estar orientados siempre a la conservación, defensa y reproducción de la vida; la educación no puede fomentar el uso del conocimiento para destruir la vida. En este marco, es importante cuestionarnos sobre el tipo de conoci-

mientos que estamos generando, usando y reproduciendo.

La valoración es un momento *ético y reflexivo que se realiza en y sobre:*

- La práctica, la teoría y la producción.
- Reflexión basada en valores comunitarios, como: el bien común, la transformación social, la complementariedad, la armonía con la naturaleza y la comunidad, la unidad, la reciprocidad, la participación y diálogo, entre otros.

1.1.3. Producción

La producción es el momento de la elaboración de algo tangible o intangible considerando su pertinencia, innovación y transformación.

La pertinencia, significa que en el momento de elaborar algo es necesario tomar en cuenta las necesidades, demandas y potencialidades del contexto; las características de los estudiantes o la naturaleza del contenido. También se requiere considerar la innovación, como un proceso en el cual pueda desplegarse la creatividad y la estética.

Este momento metodológico nos plantea el problema de constituir un sujeto que tenga la capacidad de desarrollar capacidades y una vocación productiva en relación y pertinencia a su contexto, hecho que involucra desarrollar en el estudiante una actitud crítica, reflexiva.

Una de las características centrales de este momento metodológico es su creatividad profunda, ya que el producto expresa la singularidad de lo desarrollado, lo que además genera la apropiación e interpretación del proceso educativo, desde nuestra realidad concreta y desde nuestra forma de vivir la experiencia educativa.

Es importante tomar en cuenta la pertinencia a la realidad del estudiante/participantes, es decir, a las problemáticas, necesidades y preocupaciones de aquello que le afecta. Si hay compromiso con lo que

5. Es necesario además aclarar que la valoración como momento metodológico se diferencia de la evaluación. La evaluación, en sentido convencional, es el proceso de identificación, recogida y análisis de información relevante –que podrá ser cuantitativa y cualitativa-, de manera sistemática, rigurosa, planificada, dirigida, objetiva, creíble, fiable y válida para emitir juicios de valor y el mérito del objeto educativo en cuestión a fin de tomar decisiones que ayuden a optimizar el mencionado objeto (Lukas y Karlos, 2004). En el nuevo modelo la evaluación está adquiriendo aspectos novedosos, más comunitarios, donde se presta atención constante sobre el sentido sociocomunitario que se desarrolla en los procesos educativos, es decir, donde se evalúa sobre la base de criterios o aspectos principalmente cualitativos, y donde participan no solamente el maestro, sino también los estudiantes/participantes y la propia comunidad/localidad.



se produce es porque lo que se produce tiene un sentido útil para la vida del estudiante y de la misma manera para la comunidad.

La producción significa visibilizarla como horizonte del proceso formativo:

- Es la elaboración de algo “tangible” o intangible”:
 - En los talleres, producir sillas, mesas, tortas, etc. como parte de los procesos formativos.
 - En los terrenos agrícolas producir: frutas, cereales, tubérculos, etc.
 - En las áreas humanísticas: escribir cuentos, novelas, poesías, canciones, construir planos, elaborar cartografías, pintar paisajes, diseñar maquetas, etc.
 - Elaboración y desarrollo del Proyecto Socioproductivos.
- Es el desarrollo de la creatividad y estética.

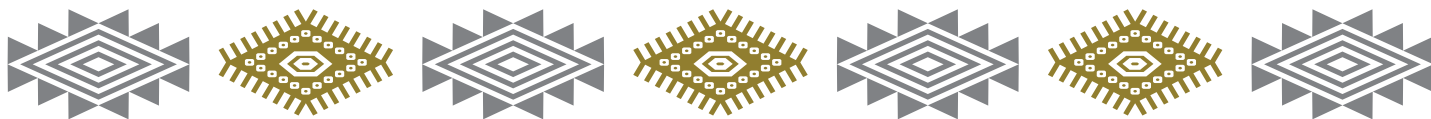
1.1.4. Articulación y secuencia de los momentos metodológicos

Desde el nuevo modelo la finalidad de la educación es desarrollar las capacidades, cualidades y potencialidades del estudiante/ participante para transformar la realidad, por tanto, la educación es un proceso amplio y complejo, es decir, no reducirla a un sólo momento del proceso educativo (el cognitivo), sino desarrollar un modo de aprendizaje más completo, que incorpore varias dimensiones de la realidad del estudiante/ participante. En este sentido, la metodología de la nueva educación sociocomunitaria productiva, intenta responder a las limitaciones y ausencias de las concepciones educativas que sólo han dirigido su interés al desarrollo del nivel cognitivo del aprendizaje, es decir, que han hecho de la teoría y su transmisión la finalidad de la educación.

Es por eso que la metodología del nuevo modelo educativo integra cuatro momentos: Práctica, Teorización, Valoración, Producción, los cuales aparecen separados analíticamente sólo para explicar su especificidad, ya que en un proceso educativo concreto estos momentos metodológicos se desarrollan de manera articulada, como un todo, es decir, no se trata de un conjunto de elementos separados que puedan funcionar de manera fragmentaria. Entonces cada momento metodológico expresa un énfasis particular dentro del proceso educativo, pero siempre en relación a los demás momentos.

Desde esta perspectiva, un proceso educativo parte de la práctica, proceso que necesariamente estará mediado por conceptos (teoría), a la vez contiene criterios éticos en el aprendizaje (valoración) y concluye en algo productivo (producción). Cada componente está presente en jerarquías distintas, según las características del momento metodológico. Cuando se encuentre en el momento de la práctica, teoría, valoración o producción, estos momentos tendrán un sentido específico al abordarlos desde su relación y no de manera separada. Entonces todos los momentos metodológicos están integrados siendo el énfasis que exige cada momento metodológico el que ordena la relación jerárquica entre ellos. Esto exige al maestro razonar desde la totalidad de los momentos metodológicos donde cada momento incluye a los otros y tienen determinada función y jerarquía dentro del mismo, lo importante es entender que juntos y articulados le dan un sentido pertinente a la educación, separados se fragmentan y el proceso educativo queda trunco.

Así, la metodología del nuevo modelo se despliega en una determinada secuencia de los momentos metodológicos, porque refleja un modo específico del aprendizaje. El proceso educativo parte de la práctica, es decir, de la experiencia del estudiante, del contacto directo con la realidad o la experimentación con elementos de la misma. Al partir de la práctica se relaciona con la realidad, lo que permite al estudiante/ participante y maestro aprender desde la vivencia y, de este modo, desde elementos concretos que tengan sentido en la vida personal y comunitaria. Desde la práctica se puede llegar al momento de la teoría,

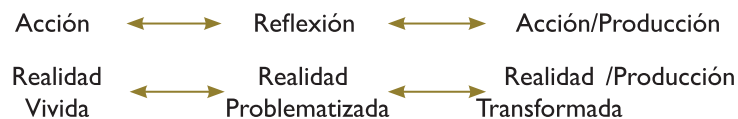


para que se la trabaje crítica y reflexivamente; la valoración está implícita en los anteriores momentos, pero es necesario su abordaje explícito en el tercer momento donde ésta cobra mayor énfasis en la discusión del valor, la importancia o pertinencia que tiene lo que se está aprendiendo para la vida y la comunidad. El desarrollo de todos estos momentos lleva cierta direccionalidad: hacia lo productivo, que como cuarto momento metodológico cierra el ciclo de un proceso educativo donde el estudiante puede expresar de manera concreta (con productos tangibles e intangibles) su interpretación y apropiación del proceso educativo vivido.

El siguiente gráfico representa los momentos, su secuencia y relación entre ellos:



Otras expresiones utilizadas por las y los educadores son las siguientes:



Valoremos nuestros conocimientos

Actividad 4. De formación personal

Recordando los sentimientos expresados en la actividad del punto de partida al iniciar la presente temática y recogiendo elementos teóricos planteados en la profundización, anota ¿qué criterios definidos en la metodología del modelo sociocomunitario productivo servirán para el desarrollo de los procesos educativos en las actividades de formación que realizas?

Compartamos el trabajo realizado con nuestros compañeros/as participantes y nuestro facilitador/a.



Apliquemos nuestros conocimientos

Actividad 5. De formación personal

Tomando en cuenta las temáticas desarrolladas referidas a la “metodología del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo” elabora un ensayo teórico sobre el modelo y su relación con la Educación Permanente. Te proponemos trabajar el ensayo en la estructura que te compartimos como lectura complementaria.

Compartamos el trabajo realizado con nuestros compañeros/as participantes y nuestro facilitador/a.





Lecturas Complementarias



La Metodología de la Educación Popular *Educación Popular y los Formadores Políticos (Compilación)* *Instituto Centroamericano de Estudio Políticos.*

ACLARACIONES IMPORTANTES

No debemos creer que hablar de metodología es hablar sólo de métodos, técnicas y recursos. Si cometemos este error, entonces podemos creer que logramos un **cambio metodológico** cuando cambiamos los métodos, las técnicas y los recursos.

Por ejemplo, hay quien cree que hace un mejor trabajo metodológico porque ya no usa la pizarra y el yeso, sino que ahora sólo usa la televisión o el video.

Es cierto que hay un cambio en los recursos que utiliza esa persona. Sin embargo, el uso de esos aparatos más modernos, ¿nos asegura que los educandos desarrollan su conciencia crítica o su capacidad de participación social?. No estamos diciendo que no es bueno usar aparatos. Lo que queremos dejar muy claro es que la metodología es **MUCHO MÁS** que el uso de aparatos o la utilización de métodos y técnicas.

Por consiguiente si pretendemos que los grupos participantes empiecen a pensar más profundamente sobre su realidad, no podemos utilizar una metodología en la que unos piensan por otros.

Si pretendemos desarrollar la participación y el respeto mutuo, no podemos organizar un proceso educativo donde sólo unos participan activamente, mientras los demás sólo escuchan u obedecen.

Con estas dos aclaraciones, ya podemos decir qué y cómo es la metodología de la educación popular.

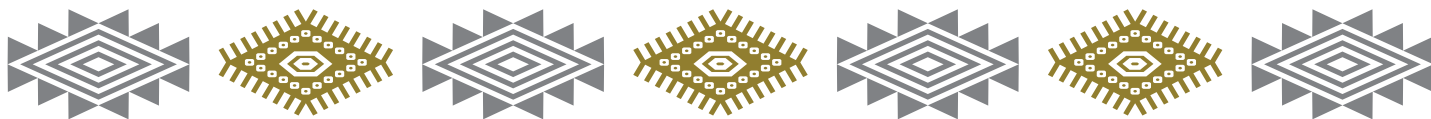
¿QUÉ ES LA METODOLOGIA DE LA EDUCACIÓN POPULAR?

Cuando hablamos de metodología, de lo que estamos hablando es del camino que vamos a recorrer para lograr determinados objetivos. La metodología se refiere a **COMO** vamos a hacer todo lo que creemos necesario en nuestros esfuerzos educativos.

Lo anterior significa que no se trata sólo de decir cómo vamos a hacer un taller- por ejemplo-, o de decir qué cosas necesitamos. Se trata de que pensemos muy bien todo el camino que vamos a hacer juntos, formadores y formadoras. Que pensemos y organicemos todo, según una manera de ver la educación.

Después, lo que hagamos cada vez que nos veamos; los ejercicios, juegos o recursos que usemos, todo va a estar dependiendo de aquel camino que nos propusimos caminar. (Recuérdese que la palabra método tiene que ver con camino).

Es decir con la metodología unimos todo lo que tenga que ver con la educación que vamos a realizar. Ya no hay cosas que sean distintas a otras, ni hacemos acciones que no tienen nada que ver con otros aspectos.



¿CUÁLES SON LAS CARACTERÍSTICAS MÁS IMPORTANTES DE LA METODOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN POPULAR?

La metodología de la educación popular tiene las siguientes características:

- A. Dialéctica
- B. Participativa
- C. Crítica
- D. Dialógica

A. Dialéctica

La metodología de la educación popular es dialéctica porque el trabajo educativo no se realiza desde la transmisión de los saberes para que se memoricen. Ni tampoco se trata de realizar acciones y procesos educativos en los que sólo se hacen prácticas.

Lo dialéctico de la metodología de la educación popular consiste en que todo se hace mediante la integración entre la **PRÁCTICA Y TEORÍA**. Es decir, la educación popular tiene lugar si las personas participantes **HACEN Y PIENSAN**. Se parte de la práctica, se piensa o reflexiona (se teoriza) sobre esa práctica y luego se vuelve a practicar, pero ya entendiendo mejor lo que se hace.

Veámoslo así:

Partimos de:

Lo que hacemos, lo que vivimos, lo que vemos de nuestra realidad, nuestro trabajo, nuestras luchas, nuestras formas de unirnos y organizarnos con otras personas, lo que otros hacen

PRÁCTICA

Después:

Reflexionamos de manera ordenada y tratando de entender lo mejor que podamos todo eso que es la práctica. Nuestro pensamiento, nuestras reflexiones, deben llevarnos a entender, desde sus raíces, todo eso que hacemos y que vivimos, principalmente, tratar de entender aquello que no se nota fácilmente, que no aparece claro frente a nosotros.

TEORÍA

Nuevamente:

Volvemos a la práctica para tratar de aplicar o usar todo aquello que aprendimos o que entendimos por la teoría, por las reflexiones que hicimos. Lo importante es que esta práctica transforme lo que vivíamos antes de empezar este proceso dialéctico.

En este volver a la práctica, ya se toma en cuenta lo que vivimos y también lo que hemos reflexionado sobre eso. Y es aquí donde podremos darnos cuenta de la calidad de nuestras reflexiones, de nuestra teoría.



Esta es la metodología dialéctica: va de lo práctico a lo teórico, vuelve a lo práctico y así, permanentemente.

También es una metodología dialéctica porque se mantiene combinando elementos contradictorios o antagónicos, ya que de esta manera se puede llegar a conocimiento y prácticas más profundas y completas.

Ya se han mencionado las **direcciones dialécticas** que deben desarrollarse en las prácticas y en las reflexiones o discusiones en la educación popular.

Si asumimos que siempre debemos pensar y actuar atendiendo estos aspectos de la metodología dialéctica, estaremos realizando desde lo metodológico, una auténtica educación popular porque estaremos, entre otras cosas, logrando para y con todos los participantes:

- ◆ Un conocimiento más profundo y crítico de la realidad.
- ◆ Un mayor desarrollo de nuestras capacidades para reflexionar (para teorizar)
- ◆ Mayor aprovechamiento de esas capacidades para reflexionar en beneficio
- ◆ Una mejor capacidad para entender, valorar y aprovechar los momentos sencillos y profundos de la vida cotidiana.

B. Participativa

Todos hemos visto a formadores, que creen que educan mucho, cuando se dedican una o dos horas, sin parar , a enseñar, a decir, a repetir, todo lo que hay que hacen en la sociedad, todo lo que debemos ser las personas.

Lo más feo es cuando se dedican a hablar horas y horas sobre cómo debe ser la educación. O ¡que hay que educar participativamente!. No hay mayor contradicción en la educación popular que la realización de acciones y procesos en los que NO PARTICIPEN las personas que se están educando.

Dicho de otro modo, la metodología de la educación popular tiene que provocar o exigir que todas las personas que se están educando participen, de una u otra forma, en todo el proceso educativo.

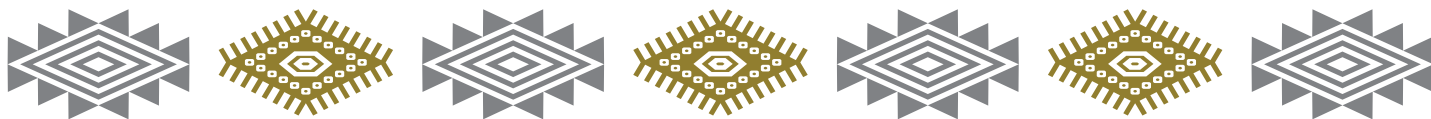
No estamos hablando de participar únicamente en aquellas actividades dinámicas o movidas. La metodología de la educación popular es participativa porque todos participan en la toma de decisiones, en el diseño, en la ejecución, en las evaluaciones.

Es decir, se trata de que el proceso sea de todos/as, sin que por ello se pierdan las tareas específicas que corresponden al formador o formadora. Un aspecto importante es que, aunque existen personas con la función de formadores, **TODAS Y TODOS SON FORMADORES Y TODAS Y TODOS SON EDUCADORES.**

¿Qué quiere decir esto? Que todos pueden enseñar y que todos pueden aprender, nadie tiene el patrimonio exclusivo del saber.

C. Crítica

La palabra concientización es una de las más identificadas con los proyectos educativos populares. Esto significa que uno de los rasgos más importantes del hacer educativo es que provoca pensamientos más profundos, más problematizadores sobre la realidad en la que vivimos.



Con la educación popular debemos lograr que todos los que participamos en ella aprendamos a pensar más críticamente. Esto significa que empecemos a profundizar más sobre lo que vemos, sobre lo que vivimos, sobre lo que deberíamos hacer.

Además, la criticidad debe empezar a ser una realidad vivida dentro de las mismas familias.

D. Dialógica

¿Para qué queremos caudillos o caudillas, que nos dicen siempre lo que tenemos que hacer? ¿Qué educativo puede ser que no podamos platicar, discutir, encontrarnos, respetarnos, sin basarnos en la autoridad, en los cargos, en la edad, en el sexo, etc.?

Si la educación popular constituye un proyecto de apoyo a la transformación social, y la realidad nos muestra que existen personas en condiciones de inferioridad frente a otras, entonces, ¿no debemos empezar por transformar las relaciones humanas que existen en los procesos educativos?

La educación empieza a lograr sus propósitos cuando la metodología que utiliza permite a todos estar en condiciones de igualdad, de horizontalidad.

Es decir, cuando los participantes pueden entablar comunicación con los demás, cuando pueden opinar o expresar sus propios pensamientos, cuando éstos son respetados; cuando se puede discutir o pensar distinto de los demás.

Es en este sentido que estamos diciendo que la educación popular es dialógica; es decir, en las acciones o procesos educativos de este tipo, las personas pueden discutir, dialogar, expresarse libremente, en condiciones de igualdad.

De esta manera, estaremos venciendo el miedo, el silencio y la marginación, por lo menos desde el trabajo educativo. Si pretendemos cambiar la sociedad de miedo, de silencio, de falta de participación, de marginación y discriminación, tenemos que empezar por hacer que todo sea respetuoso y dialógico al interior de nuestros esfuerzos educativos.

¿Como hacer un Ensayo?

Adolfo Zuazo Fernández

La presente lectura de apoyo tiene el propósito de orientar a los maestros y a las maestras que son parte del PROFOCOM en la elaboración de un ensayo teórico a partir de los elementos abordados en el tema 1, y fundamentalmente, la propia experiencia y práctica de cada uno y una.

¿Qué es un ensayo?

Un ensayo es una redacción que tiene como propósito exponer una interpretación muy personal de un fenómeno o hecho.

En las ciencias sociales se usan los siguientes tipos de ensayos:

- ◆ **Los ensayos que recogen ideas que pretenden ser la base una investigación.** Este tipo de ensayo lo encontramos como parte del marco teórico de las tesis.





- ◆ **Los ensayos que recogen ideas que son el resultado de un proceso de investigación propio.** Este tipo de ensayo se utiliza para divulgar los resultados de una investigación hacia un público no especializado en el tema.
- ◆ **Los ensayos que recogen observaciones y comentarios a trabajos de investigación de otras personas.** Este tipo de documentos se elabora como parte de un debate sobre temas de interés científico o general.

¿Qué características tiene un ensayo?

Los ensayos que se usan en las ciencias sociales tienen las siguientes características:

- ◆ Deben tener claramente planteado el objetivo, expuesta la idea central y su desarrollo debe tener un orden comprensible a los posibles lectores.
- ◆ Deben tener una terminología sencilla y comprensible a un público no especialista.
- ◆ Como documento de divulgación su extensión no debe ser muy grande.
- ◆ Se debe diferenciar las ideas propias de las ideas de otros, mediante una adecuada referencia a los autores y documentos utilizados.
- ◆ El estilo de redacción es libre.

El ensayo que elaboraremos

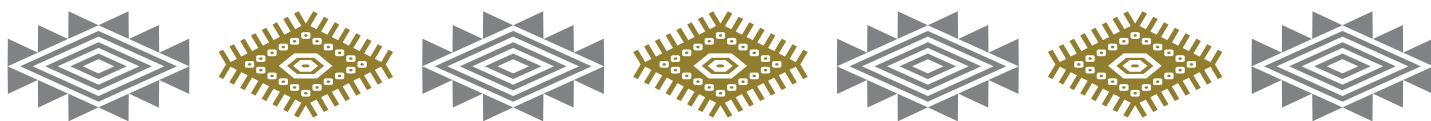
Como actividad de producción del tema 1 de la presente unidad, los maestros y las maestras de educación permanente, deben elaborar un ensayo que recoja los elementos centrales desarrollados y, especialmente, los conocimientos propios y las experiencias acumuladas por ellos y ellas. Este trabajo debe tener las siguientes características:

- ◆ Es importante dejar en claro que no se tiene que confundir este ensayo con un informe técnico.
- ◆ La característica principal de este ensayo es que debe elaborar una “teoría” sobre el trabajo educativo que realiza el maestro y la maestra participante del PROFOCOM y que ha sido alimentada con el desarrollo del tema 1.
- ◆ La “teoría” debe referirse al conjunto o a algunos de los elementos abordados.
- ◆ El ensayo elaborado será divulgado a un público interesado pero no especialista por lo que debe usarse un lenguaje sencillo.
- ◆ Para su redacción debe usarse el método propuesto más bajo, por lo que debe incluirse en su presentación las diferentes etapas.
- ◆ La redacción final (no se cuenta las carillas que muestren el proceso) no debe tener una extensión menor a 3 carillas tamaño carta con interlineado sencillo en fuente arial tamaño 12.

Los pasos para la construcción y redacción de nuestro ensayo

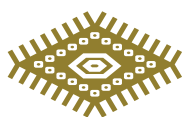
La construcción del ensayo deberá seguir los siguientes pasos:

- Paso 1.** Se debe dar una relectura a todo el tema para refrescar aspectos que puede haberse olvidado. Revisar los apuntes tomados en el abordaje del tema.
- Paso 2.** Seleccionar el tema central que se va a tocar en el ensayo. Se puede hablar de toda la temática o de un aspecto que sea importante (debe tenerse en cuenta lo novedoso del tema, es decir tocar aquello que no ha sido desarrollado por otros).



- Paso 3.** Redactar un párrafo que resuma el tema a ensayar. Se refiere a aquel potencial o aquella carencia que se quiere profundizar.
- Paso 4.** Elaborar 20 preguntas sobre esa idea. Generalmente con 5 o 6 preguntas, podemos abarcar el tema desde nuestro punto de vista, pero para poder tomar en cuenta los posibles puntos de vista de otros lectores es conveniente elaborar por lo menos 20 preguntas que desmenuen el tema. Recomendamos usar la técnica de lluvia de ideas: se debe anotar cada pregunta en una tarjeta a medida que se le vaya ocurriendo, no importa el orden.
- Paso 5.** Ordenar por grupos las preguntas similares, siguiendo un orden lógico.
- Paso 6.** Responder las preguntas. Hacer una redacción de uno o dos párrafos para responder a cada pregunta.
- Paso 7.** Hacer la redacción que ligue las respuestas de manera que se vea un documento coherente. Relacionar las respuestas de manera que se presente un documento coherente. Para ello se puede:
- ◆ hacer desaparecer las preguntas en el documento final.
 - ◆ incluir las preguntas principales de cada grupo (no todas las preguntas).
 - ◆ Convertir las preguntas en subtítulos.
- Paso 8.** Redactar una buena introducción, un buen final y un título atractivo. Es importante tener en cuenta que la lectura de los primeros párrafos motiva a la lectura o no de todo el documento, por eso se tiene que pensar en un recurso literario atractivo para el inicio del ensayo. De la misma manera se tiene que elaborar un final motivador.

El ensayo será entregado en la sesión de socialización de productos a la finalización de la Unidad de formación.





Tema 2



Características Metodológicas de la Educación Permanente Comunitaria



Punto de partida

Actividad 1. De formación personal

Leamos con detenimiento el siguiente texto que se encuentra en los lineamientos metodológicos de la Educación Permanente:

Dos desmitificaciones necesarias

*“Hay prejuicios y prácticas que postulan la improvisación, la ligereza, o la falta de sustento bajo el argumento de que: **“en alternativa o permanente, no es necesario planificar”**. Como hay también una falsa concepción de que **Educación Permanente es un depositario donde cabe cualquier tipo de técnicas**, enfoque, prácticas, metodologías, etc. Contrariamente, la Educación Alternativa como ninguna, requiere una sólida y sistemática planificación por los distintos contextos, poblaciones, ofertas y necesidades a las que responde; de ahí la importancia de precisar algunas características teóricas de la Educación Popular” (Lineamientos metodológicos, 2012:12).*

En una media página escribe la opinión que tienes en cuenta al artículo presentado.

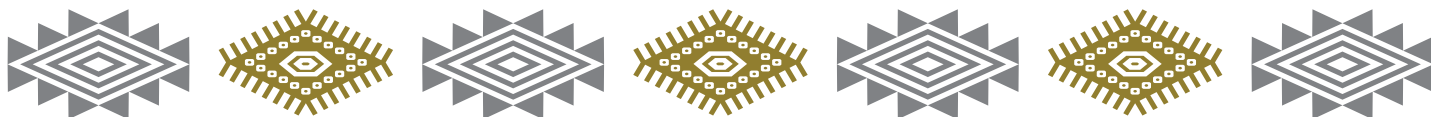
Compartamos el trabajo realizado con nuestros/as compañeros/as participantes y nuestro/a facilitador/a.



Partamos de nuestras prácticas

Actividad 2. De formación grupal

Ahora en grupos de trabajo analicemos nuestra práctica docente, describiendo la metodología implementada relacionándola con los cuatro momentos: práctica, teoría, valoración y producción, a partir de las siguientes preguntas problematizadoras:



- ¿En nuestra práctica docente cómo iniciamos un proceso educativo (partir de la práctica)?
- ¿En nuestra práctica docente cómo tomamos en cuenta los saberes y conocimientos de los y de las participantes?
- ¿En nuestra práctica docente cómo profundizamos los conocimientos y saberes propios y hacemos teoría?
- ¿En nuestra práctica docente cómo valoramos los nuevos conocimientos?
- ¿En nuestra práctica docente cómo producimos?

Compartamos el trabajo realizado con nuestros/as compañeros/as participantes y nuestro/a facilitador/a.



Profundicemos nuestros conocimientos

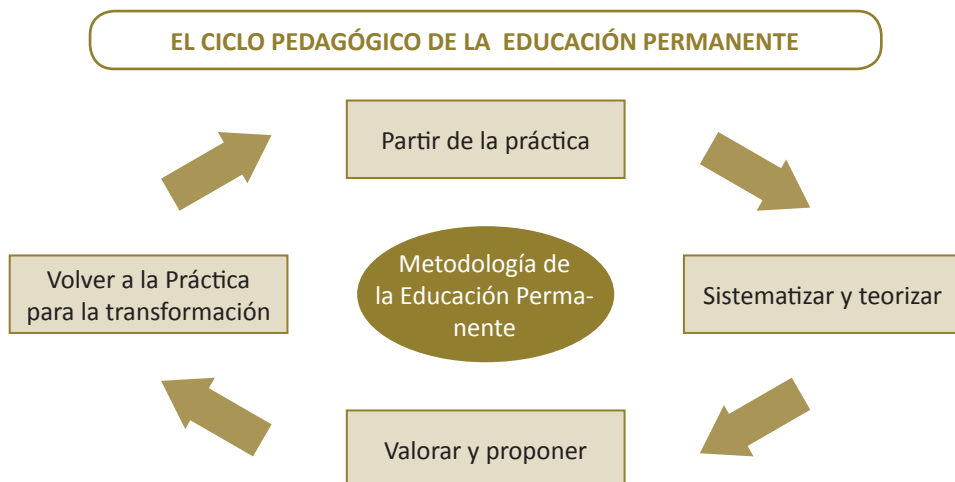
Actividad 3. De formación personal

Leamos con atención y críticamente algunas experiencias desarrolladas en la metodología de la educación permanente, anotando aquellos aspectos que sean importantes.

2.1. Describiendo las características metodológicas de la Educación Permanente

2.1.1. El ciclo metodológico de la educación permanente

El marco de trabajo de la Educación Permanente requiere de una planificación metodológica, diríamos, seria y creativa, que permita desarrollar los procesos de formación de modo coherente, secuenciado, organizado y por sobre orientado a la construcción participativa y reflexiva de nuevos saberes y conocimientos que permitan proponer alternativas de solución a problemas y necesidades tratados y en consecuencia hacia la transformación de la realidad vivida. En síntesis el diseño e implementación de una metodología que permita consolidar procesos dialécticos, participativos, críticos y dialógicos y transformadores.





Las grandes preguntas que surgen, estamos seguros, tienen que ver con el QUÉ y el CÓMO desarrollar en la acción cada uno de estos momentos metodológicos. Lejos de querer montar recetas de carácter rígido, y con la idea de dialogar y compartir, presentamos primeramente una respuesta breve y concisa a ambas preguntas. Para después compartir algunas particularidades específicas que surgen de la aplicación de cada uno de estos momentos

✦ Partir de la práctica

Cada tema que se trabaja está vinculado a la práctica, es decir, a un actuar espontáneo y social, de los participantes sobre su realidad. Como señalan Copens y Van De Velde la práctica “Son las acciones (hechos y pensamientos) que realizamos como personas, grupos, clases o naciones, en forma consciente e intencionada, para crear, modificar o transformar constantemente la realidad en que vivimos. Así la práctica social puede ser: productiva o económica, una práctica organizativa, una práctica cultural o una práctica histórica”¹.

En ese sentido, compartimos una forma, tan sólo, una forma de trabajo, que hemos empleado para llegar a la práctica y la problematización como el punto de partida esencial de una educación para la transformación social. En ese sentido hemos constatado que una forma efectiva de partir de la práctica implica dos momentos: sensibilizar y reflexionar.

¿Qué es sensibilización? Es el proceso educativo por el cual se introduce y presenta a las personas una determinada temática, haciendo uso de distintos recursos didácticos que nos ayuden a vincular los contenidos con la realidad de los participantes; logrando también que se sientan atraídos, motivados a trabajar sobre ella.

¿Cómo sensibilizamos? A través de la presentación y el uso de distintos recursos como:

- ❖ La presentación de videos.
- ❖ Teatralización, teatro foro o socio dramas.
- ❖ Ejercicios de relajación.
- ❖ Juegos.
- ❖ Cuentos orales.
- ❖ Lecturas seleccionadas.
- ❖ Y otros

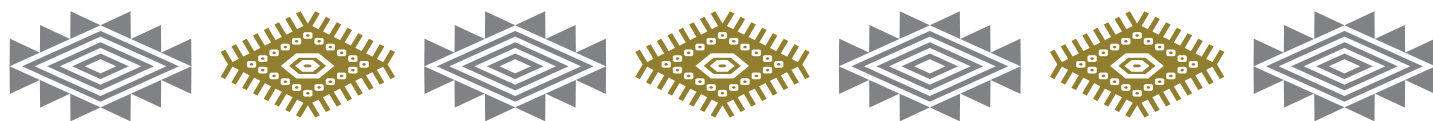
¿Qué es reflexionar? Básica y fundamentalmente vincular la sensibilización con la reflexión, con el propósito de asociar el tema trabajado con su propia realidad, sus saberes y conocimientos.

¿Cómo reflexionamos? Principalmente a través de la pregunta. El qué, cómo, por qué, permiten rescatar la vivencia de los participantes, sus saberes y conocimientos vinculando de esta manera los aprendizajes a su propia realidad.

✦ Sistematizar y Teorizar

Este primer momento de reflexión y sensibilización abre las condiciones más favorables para compartir algunos elementos teóricos, y la sistematización de conocimientos y saberes. De allí que se trate ahora de vincular la reflexión a la teorización con el fin de favorecer un aprendizaje de conocimientos significativo. Entonces:

1. Copens, Federico y Van De Velde, Hernan. Técnicas de educación popular. Nicaragua, CURN / CICAP - Estelí, PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN ‘GESTIÓN DEL DESARROLLO COMUNITARIO’, 2005, p 60



¿Qué es sistematizar y teorizar? Compartir y/o construir elementos teóricos (conceptos, nociones, definiciones, datos, cifras, etc.) que fortalezcan el proceso de aprendizaje, los cuales nos llevan a la profundización de la temática trabajada.

¿Cómo teorizamos? Investigando y trabajando sobre el acopio de material documental y bibliográfico, para luego compartir y construir el conocimiento con los participantes. Sin olvidar que un buen aprendizaje es aquel que permite vincular la teoría a la realidad de las personas. Por tanto, es aquel que lejos de querer transmitir viene a enriquecer los saberes y conocimientos de las personas.

✿ Valorar y Proponer

Luego llevamos lo aprendido a una valoración y generación de propuestas, que son imprescindibles, para una práctica transformadora. Entonces:

¿Qué es valorar y proponer? Es llevar el aprendizaje a la identificación de alternativas de innovación y cambio. Posibilitando el compartir experiencias y aprendizajes. Entonces las propuestas surgen a partir del sincretismo que se produce intencionadamente entre el análisis teórico y el rescate y valoración de los saberes y conocimientos de los participantes.

¿Cómo proponemos? Nuevamente a través de la pregunta. El qué podemos hacer, cómo, por qué, permiten generar un aprendizaje real y pertinente que motiva a las personas a generar cambios, pequeños u mayores en su vida personal, pero también en sus entornos, los más próximos, como el familiar y el comunitario.

✿ Volver a la práctica para su transformación

¿Volver a la realidad con una nueva práctica para transformarla? Llevar a la práctica, a la vida cotidiana, lo aprendido, las alternativas, innovaciones y cambios identificados.

¿Cómo transformar? Llevando a la acción lo aprendido y las propuestas identificadas. Organizándonos, asignando responsabilidades, actuando, practicando y valorando nuestros alcances y limitaciones.

2.1.2. Algunas particularidades de la metodología de la educación permanente desde las experiencias desarrolladas

a. El partir de la práctica desde nuestra experiencia

La práctica es el fundamento esencial de todo proceso educativo reflexivo y transformador. Lo cual ha provocado que inicialmente nos demos a la tarea de planear el uso de distintos recursos metodológicos que se suponía nos ayudarían a hacer que los participantes hagan una lectura de su realidad y de las prácticas que ellos realizan en ella. Las más de las veces de modo mecánico e inconsciente.

No obstante en esta intención, de provocar que los participantes sean capaces de leer sus prácticas, hemos aprendido a reconocer y a mirar nuestras propias prácticas como un proceso mucho más rico e importante que el simple diseño y aplicación de recursos y estrategias metodológicas. Así hemos aprendido que:

✿ *Partir de la práctica implica un proceso de acercamiento y reconocimiento con los actores.*

Son más de tres gestiones en que dando cumplimiento al marco de la Educación Alternativa y Educación Permanente, venimos realizando la tarea previa de contacto y coordinación con las población con la que





se va trabajar. Casi sin darnos cuenta, que este proceso —que entre medio tiene mucho de formalización y papeleo necesario para poder hacer posible estos procesos—, encierra en realidad un acercamiento y reconocimiento mucho más rico y profundo del que hemos dado cuenta hasta ahora. En el que por un lado nosotros conocemos a los actores y ellos o ellas a nosotros.

Así este proceso nos ha ayudado a conocer un poco de la estructura orgánica de las organizaciones sociales. Como es el caso de las bartolinas y su estructura orgánica: nacional, departamental, provincial y subcentral. Y el decisivo papel, muchas veces sacrificado e incomprendido, que en ese marco juegan las ejecutivas para mediar en la satisfacción de las demandas de sus afiliadas. Varias de ellas han venido a nosotros con demandas de formación provenientes de sus bases. ¡La formación, lo saben bien las bartos, está ligada a la superación del rol mujer y a su inclusión en la sociedad!

Será por estas razones y otras, por la que hemos comprendido lo importante que es evitar realizar una planificación que suprima la participación de los y las sujetos que hacen parte de los grupos con los que se trabaja, como el caso de las organizaciones sociales. Una planificación educativa exitosa implica oír el punto de vista de los actores y las organizaciones.

Pero también este proceso de acercamiento ha sido propicio para que los actores nos conozcan y reconozcan. En ese marco hemos visitado a los y las representantes de las organizaciones sociales comunitarias, sosteniéndose diferentes reuniones, que nos permitieron exponer los programas de la educación permanente, proponiendo y recogiendo demandas de temáticas de capacitación.

❖ ***Partir de la práctica es también diagnosticar, conocer y concertar las demandas y expectativas de formación de los actores.***

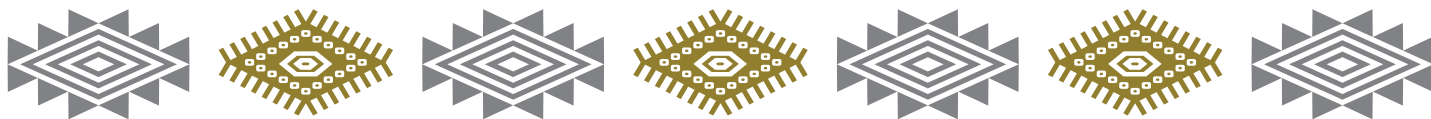
Nadie más calificado que los propios actores para proponer y demandar temáticas de capacitación, pues son ellos y ellas quienes mejor que nadie conocen su realidad y su vivencia. En ese marco, es clave más que planear desde el escritorio, diagnosticar desde el diálogo con los mismos. Los actores de la educación permanente son personas con saberes y conocimientos, lo suficientemente organizados y preparados como para orientar el camino de formación que requieren, desde una lectura crítica de su realidad y de la realidad nacional.

De allí que sostuvimos reuniones de coordinación en donde primó el diálogo horizontal. En las cuales llevamos nuestras propuestas de formación y temáticas de capacitación, aprendiendo que éstas son como letra muerta que cobra vida en tanto se amalgaman con las demandas y necesidades de capacitación de los actores. Los temas son parte del movimiento histórico en que los hombres y las mujeres se reconocen como tales y como parte de un movimiento. En donde están depositados los posibles rumbos y posibles procesos de transformación.

Las Bartos nos hablan de género y liderazgo, no porque son temas per se importantes, sino porque conllevan implícitamente aspiraciones de realización personal y orgánica que tienen un objetivo: revertir la situación de opresión de la mujer. La Asamblea del Pueblo Guaraní, nuestros queridos amigos y amigas de la APG, esa tierra casi paradisiaca, cálida y afectuosa, nos demandan autonomías y educación, porque es parte de su lucha actual y real. Parte esencial de su lucha por la autodeterminación de los pueblos originarios, con que se alzaron tan fuertemente en los noventa y los dos mil protagonizando las marchas por el territorio, la vida y la dignidad. Enseñándonos, entre líneas, que existe un modo pacífico de resolver los problemas y los conflictos.

❖ ***Partir de la práctica es una práctica esencial de la educación transformadora.***

Formamos parte de una realidad en la cual están insertas nuestras acciones. En ese sentido, nuestra práctica implica en todo momento, espacio y tiempo la responsabilidad de provocar que las personas, los



hombres y las mujeres, sean capaces de leer su realidad y de su actuar sobre la misma. Lo cual implica superar las contradicciones históricas de praxis alienantes instauradas por siglos de opresión y de prácticas dogmatizadoras e inhibitoras de la cual penosamente son aún rentatarias nuestras instituciones que llevan adelante el noble propósito de educar: la escuela y la familia particularmente.

En ese sentido, nuestro sentido crítico y creativo ha sido constantemente desafiado. Pues cada taller trabajado es un nuevo desafío. Críticos pues al trabajar con pueblos originarios, autoridades, hombres y mujeres originarias nos toca reflexionar sobre su situación de existencia. Como es el caso de las mujeres.

Al tocarnos con ellas, ha sido inevitable plantearnos interrogantes sobre las problemáticas que circundan su presencia en los talleres: su casa, la economía, el esposo, sus intereses, sus aspiraciones, sus hijos, su ganado y otros. En eso las dudas se hacen espontáneamente presentes: ¿será posible captar su interés?, ¿encontrarán beneficio alguno del taller?, ¿lograremos compatibilizar?

De estas dudas aprendimos, igualmente, que partir de la práctica conlleva también el generar un encuentro cordial y amistoso. Esa fue la punta de lanza en varios de los municipios en que nos tocó coordinar y trabajar mayormente con mujeres. Entre ellos Pelechuco en el altiplano paceño, La Asunta en Nor Yungas, Choro, Soracachi y Caracollo en Oruro. En estos lugares fue fundamental el primer contacto, en el cual trazamos una línea de horizontalidad y respeto. Propia de los educadores que son conscientes de sus limitaciones y, parafraseando a Paulo Freire, de que “no es posible llevar a cabo la educación problematizadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación tradicional, ni realizarse como practica efectiva y real de aprendizaje, sin superar la contradicción educador educando”².

En ese marco nuestras mejores armas fueron el respeto, la valoración, la amabilidad, la empatía y otros. Actitudes y palabras iniciales que en gran medida son la puerta grande para el desarrollo de un buen taller, y si a esto le añadimos la lengua (quechua y/o aymara), tuvimos la cancha abierta para el desarrollo del taller.

Entonces, partir de la práctica, es respetar las prácticas de agradecimiento a Dios y la Pachamama por el taller y el encuentro con las hermanas y hermanos. Es también, dar un espacio y tiempo para conocernos, y de esta forma bajar tensiones relacionadas al miedo y entrar en confianza de igual a igual.

Aprendimos a expresar frases como: *“Hermanas estamos aquí entre nosotras, nadie nos va criticar sobre nuestras opiniones, aquí estamos para aprender entre nosotras, sabemos cómo mujeres que vivimos en el campo y que tenemos que pastear el ganado. El marido seguramente se ha enojado para que vengamos a este taller, para no dejar a los hijos sin comer, nos hemos despertado de madrugada para dejar lista la comida, seguro han gastado en sus pasajes, seguro han caminado lejos, etc....”*

Diciéndoles luego: *“Hermanas felicidades por asistir al taller pese a tantas cosas que no nos dejan fortalecernos, pero este tiempo no será en vano, el tema que hoy aprenderemos entre todas junto al hermano José, será los movimientos sociales, lo político ideológico, lo orgánico y el liderazgo, con estos temas vamos a analizar porque los del campo hemos vivido siempre pobres y discriminados, por qué las mujeres hasta ahora seguimos discriminadas, quienes han gobernado siempre a nuestro país, pero para esto va a ser fundamental el tema de liderazgo, porque vamos a analizar los tipos de líderes, las razones por las que nosotras tenemos miedo a hablar y cómo podemos superar eso...”*

2. FREIRE, Paulo. La pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 1983, p 61



Así, entendemos, hemos partido de su vida práctica y cotidiana, se ha logrado enlazar la vida cotidiana con los contenidos, y, fundamentalmente, asegurarnos que estos contenidos les serán útiles. Una y otra vez hemos comprobado aquello que Freire largamente remarco en la pedagogía del oprimido, que los contenidos están vivos y forman una parte esencial de la existencia de las personas.

❖ *El partir de la práctica a través de la construcción colectiva de los mapas de poder*

Pero también desde la experiencia implementada en estos años y con el ánimo de provocar que en los procesos se cumpla el propósito de partir de la práctica, hemos empleado un conjunto de recursos pedagógicos. Los cuales se han visto enriquecidos en los mismos procesos, y diríamos, en la obra colectiva de los participantes. Si la teoría está viva, la metodología y los recursos pedagógicos en que se concretiza también lo están. Responden a un espacio y tiempo concreto. Como señalan Copens, Federico y Van De Velde, Hernan con acierto:

La Educación Popular es también una necesidad metodológica a concretizar en cada contexto, a construir creativa y oportunamente, pero con rigor, entre l@s actoras/es relacionad@s, es una obra colectiva que permite cosechar frutos en el camino, en el proceso, tanto como a través del producto o los productos a lograr. Es un camino que permite avanzar, sin retroceso que no sea táctico, un camino para adelante hacia un horizonte, un sueño que puede hacerse realidad con la contribución constructiva y creativa de tod@s nosotr@s. Un camino que vale la pena seguir construyendo³.

Es en ese marco que seguidamente compartimos una estrategia de trabajo empleada en los talleres, la cual ha sido propicia para promover la conciencia crítica pero también la capacidad propositiva de los participantes. Tal vez por ello nos ha parecido importante compartirla.

EL MAPA DE PODER

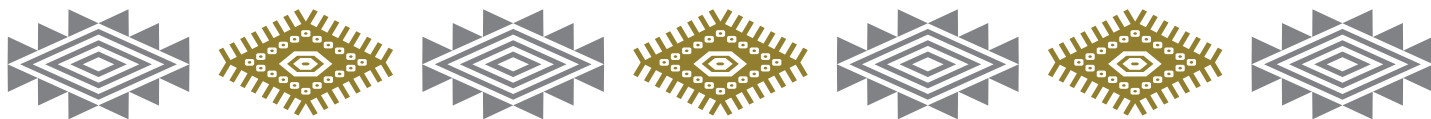
El mismo surgió en el desarrollo de uno de los talleres en que nos tocaba trabajar el tema de las autonomías. En ese sentido, el desafío era proponer una actividad que nos permitiera vincular dicho tema a la práctica real y cotidiana de los participantes. Luego de varios ensayos y de pensar en el recurso más propicio, comprendimos que la búsqueda de un recurso pedagógico concreto más que vincularse a estrategias pedagógicas preestablecidas y exitosas, como son las innumerables técnicas o dinámicas de educación popular existentes, está ante y sobre todo vinculada a la existencia histórica de los participantes.

En ese momento las ideas se nos aclararon y poco a poco, esto es en el desarrollo de varios talleres de formación implementados, fuimos construyendo la siguiente secuencia metodológica que la aplicamos con gran éxito.

b. El primer pasó: 2 teatralizaciones sencillas pero fundamentales

Comenzamos entonces realizando con la participación improvisada de los y las participantes dos teatralizaciones cortas y muy sencillas pero decisivamente fundamentales para el objetivo de promover la lectura crítica. Estas fueron:

3. Copens, Federico y Van De Velde, Hernan, op cit., p 53



TEATRO 1

El teniente que impone autoridad sobre sus soldados

**TEATRO 2**

La madre que impone autoridad sobre sus hijos e hijas



En ambas teatralizaciones acudimos a la participación, voluntaria, a veces un poquito forzada, de los propios participantes. Ambas teatralizaciones fueron el preámbulo oportuno para comenzar a armar el mapa del poder. El mismo que se hace en función de palabras generadoras.

Así en función de la dinámica anterior señalamos que independientemente de nuestra condición social, cultural y económica, puede decirse que, así como en el caso del teniente y los soldados y de la madre y sus hijos, existen dos tipos de personas o sujetos. Estos son:

**LOS QUE
MANDAN**

**LOS QUE
OBEDECEN**

Lanzándoles la primera pregunta problematizadora:

¿Qué le da la facultad al teniente o una madre o padre de mandar?, ¿Por qué unos pueden mandar y otros tiene que obedecer?

Las respuestas son variadas y bastante atinadas. Por ejemplo: la autoridad, la jerarquía, el autoritarismo. Y algunos que dan, como se dice en lenguaje coloquial, en el clavo.

PODER

Y que cuando el PODER se liga a la HISTORIA de Bolivia, vamos a encontrar dos tipos de grupos:

**LOS QUE
EJERCEN EL
PODER**



**Y LOS QUE
SON
SOMETIDOS**



Lo cual dio pie a que lancemos la segunda pregunta problematizadora:

¿Quiénes han sido históricamente estos dos grupos?

Esto dio pie a que los participantes hagan un primer ejercicio de reconstrucción histórica, el cual más que estar inscrito en lo que saben, está inscrito en su experiencia. En ese sentido sus respuestas no hacen cosa de poner de manifiesto el proceso existencial histórico al cual han pertenecido y que está inscrito en la contradicción sobre la que se ha desarrollado la historia de Bolivia.

Entonces el trabajo estructurado, de manera colectiva, queda más o menos configurado de la siguiente manera:

MAPA DE PODER

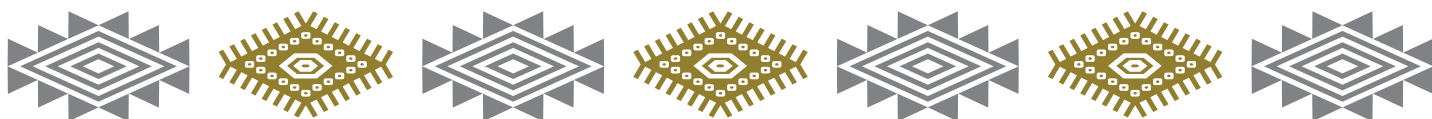
DOS GRUPOS EN LA HISTORIA DE BOLIVIA

LOS QUE EJERCÍAN EL PODER	LOS QUE ERAN SOMETIDOS
QUIÉNES HAN SIDO HISTORICAMENTE ESTOS GRUPOS	
TERRATENIENTES CRIOLLOS	MINEROS
EMPRESARIOS	OBREROS
PARTIDOS POLÍTICOS	PUEBLOS INDÍGENAS ORIGINARIOS
MILITARES	CAMPESINOS

Cada uno de estos grupos es presentado haciendo alusión a diferentes hitos, hechos y acontecimientos sobresalientes, de la historia de Bolivia. Por lo cual es un ejercicio que las más de las veces se transforma en un proceso un tanto largo pero riquísimo de reflexión y crítica.

Luego y para conocer un poco más de las diferencias que existían entre estos dos grupos a lo largo de nuestra historia, proponemos entre todos elaborar la parte culminante y esencial del Mapa de Poder. La cual consiste en presentar la siguiente pregunta problematizadora:

¿Cuál era la situación de los pueblos indígenas originarios campesinos en lo social, económico, cultural y educativo?



Durante los siguientes PERIODOS HISTÓRICOS:

MAPA DE PODER

ANTES DE LA COLONIA	DURANTE LA COLONIA
DURANTE LA REPUBLICA 1825 -1950	DURANTE LA REVOLUIÓN DE 1952
DURANTE EL NEOLIBERALISMO 1985 a 1990	DURANTE 1990 A 2005
DURANTE 2005 A 2009	DURANTE 2009 A 2013

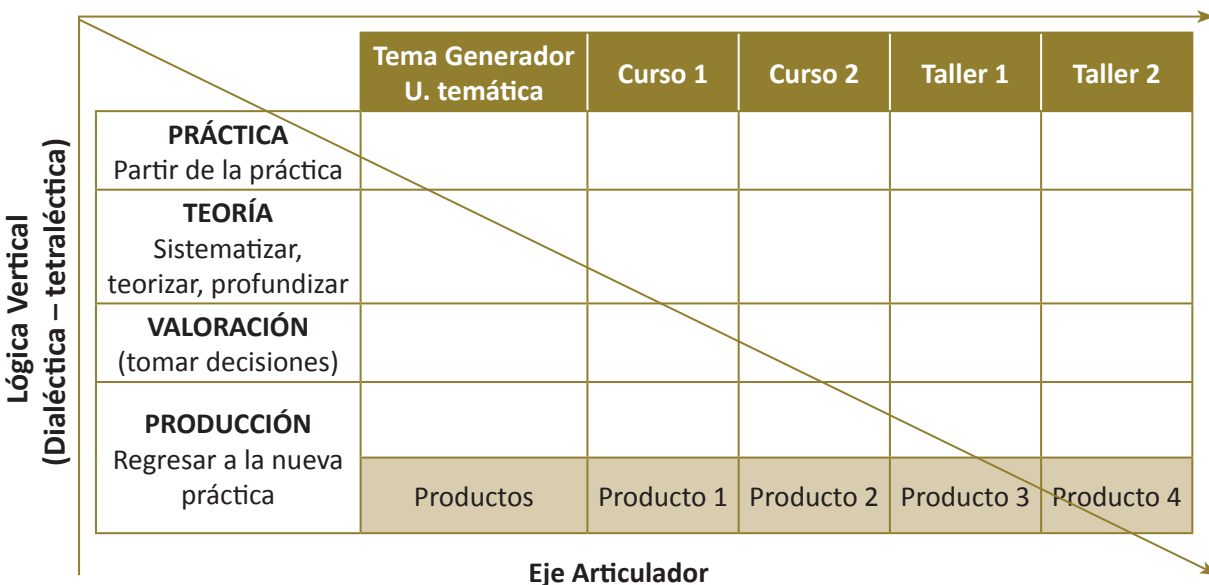
2.2. El diseño metodológico

El ciclo descrito se ve plasmado de modo más tangible en el diseño metodológico. El mismo que permite organizar las actividades educativas bajo una concepción dialéctica-tetraléctica.

El diseño metodológico plantea una lógica vertical y una lógica horizontal. En la lógica vertical se observa claramente la secuencia cíclica que plantea la educación popular y el modelo sociocomunitario productivo, partir de la práctica (práctica), sistematizar, teorizar y profundizar (teoría), tomar decisiones (valoración) y regresar a la nueva práctica (producción). En la lógica horizontal se observa una coherencia entre la unidad temática, los objetivos específicos, contenidos técnicas, y procedimientos que se establecen para desarrollar el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento.

Trabajar de esta manera los diseños metodológicos nos permitirá desarrollar los temas de manera coherente, secuenciada organizada orientada a la construcción participativa reflexiva y analítica de nuevos conocimientos que nos permitan proponer alternativas de solución a los problemas y necesidades planteados y en consecuencia hacia la transformación de la realidad vivida.

Lógica Horizontal (metodológica)



Entonces el proceso que sigue la elaboración de un diseño metodológico es el siguiente:

Componentes	Descripción	Ejemplo
Tema generador	Es el tema general o generador que se va tratar, resume el contenido que se abordará, desde la realidad del grupo.	Fortalecemos nuestra organización social comunitaria en los procesos autonómicos.
Eje temático	Permite desarrollar de manera lógica y consecuente con la realidad particular o coyuntural el contenido temático señalado en el tema general (o tema generador). Sirve para articular los distintos elementos del tema generador.	Los procesos autonómicos en Bolivia y las autonomías indígena originaria campesinas.
Objetivo	Refiere a lo que se pretende alcanzar. Señala qué se quiere alcanzar y para qué o a través de qué.	Contribuimos al fortalecimiento de la organización social, generando espacios de debate, diálogo y construcción de conocimientos desarrollando para profundizar el conocimiento y toma de conciencia acerca de las autonomías y su importancia en Bolivia.

Lo que da pie a que elaboremos propiamente el diseño metodológico, esto es, el proceso de planificación más concreto en el que se planifican las actividades de aprendizaje.

El cual siguiendo con nuestro ejemplo sería:

Tema generador:

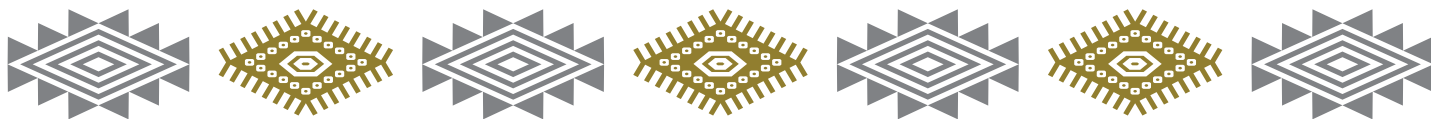
Fortalecemos nuestra organización social comunitaria en los procesos autonómicos.

Eje temático:

Los procesos autonómicos en Bolivia y las autonomías indígena originaria campesina.

Objetivo:

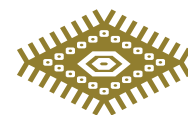
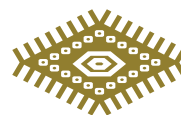
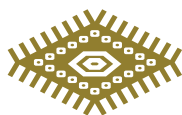
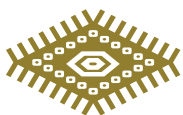
Contribuimos al fortalecimiento de la organización social, generando espacios de debate, diálogo, construcción de conocimiento y toma de conciencia acerca de las autonomías y su importancia en Bolivia.



Lógica metodológica

Lógica Dialéctica

	Unidad Temática	Objetivo	Técnicas	Procedimientos
PRÁCTICA (Partir de la práctica)	El proceso histórico de las autonomías en Bolivia y su importancia.	Comprender el proceso histórico de las autonomías en Bolivia vinculándolo al concepto de poder.	Teatralización.	Realizar dos teatralizaciones cortas sobre el ejercicio del poder: 1. El teniente que ejerce autoridad sobre los soldados 2. La madre o padre que impone su autoridad sobre sus hijos e hijas
			Problematización a través de la pregunta.	Luego lanzarles la siguiente pregunta: - ¿Qué le da la facultad al teniente o una madre o padre de mandar?, ¿Por qué unos pueden mandar y otros tiene que obedecer?
TEORÍA (Sistematizar, teorizar profundizar)	El proceso histórico de las autonomías en Bolivia y su importancia	Comprender el proceso histórico de las autonomías en Bolivia a través de la elaboración de un Mapa de Poder.	Elaboración de un Mapa de Poder.	Divididos en grupos elaboramos un mapa de poder en función a las siguientes preguntas problematizadoras: <ul style="list-style-type: none">•Cuál era la situación de los pueblos indígenas originarios campesinos en lo social, económico, cultural y educativo, en los siguientes periodos históricos:<ul style="list-style-type: none">o Antes de la coloniao Durante la coloniao Durante la repúblicao Durante la revolución de 1952.
			Socialización de trabajos y explicación histórica.	Luego se socializan los trabajos elaborados haciendo un reforzamiento en base a la identificación de hitos históricos acontecidos en cada periodo.
VALORACIÓN (tomar decisión)	¿Para qué ser autónomos?	Identificar las razones por las que la comunidad quiere ser autónoma.	El dibujo	Organizados en grupos, cada grupo de la comunidad identifica 3 razones por las que se quiere ser autónomo. Se socializa las razones.
PRODUCCIÓN (Regresar a la nueva practica)	El proceso histórico de las autonomías en Bolivia y su importancia	Comprender la importancia histórica de las autonomías en Bolivia	Trabajo de grupo	Organizados en grupos respondemos a las siguientes preguntas: - ¿Por qué serán importantes las autonomías en Bolivia y en nuestras comunidades?



		generando alternativas de socialización del proceso en nuestras comunidades.	- ¿De qué manera podemos socializar el proceso de autonomías que se vive en nuestro territorio?
--	--	--	---



Valoremos nuestros conocimientos

Actividad 4. De formación grupal

A partir de la estructura de planificación metodológica arriba descrita, identifica un tema generador, define un eje temático y plantea un objetivo, orientado a la capacitación de un grupo de la comunidad donde trabajas.

Luego prosigue con el diseño metodológico, con los siguientes puntos:

Momento	Tema	objetivo	técnica	procedimiento	material	tiempo	facilitador/a

Compartamos el trabajo realizado con nuestros compañeros/as participantes y nuestro facilitador/a.



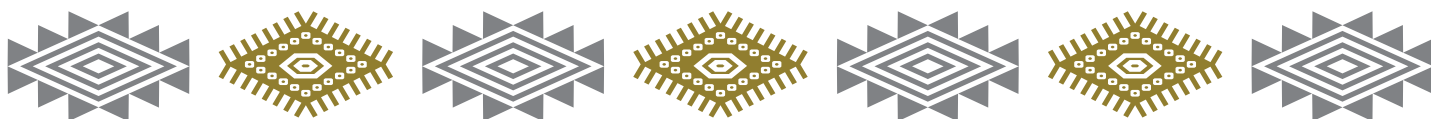
Apliquemos nuestros conocimientos

Actividad 5. De formación grupal

Implementamos el DISEÑO METODOLÓGICO elaborado y, luego de ello, hagamos una valoración de los resultados logrados en función de los siguientes aspectos:

Puntos fuertes	Puntos débiles	Alternativas posibles

Compartamos el trabajo realizado con nuestros/as compañeros/as participantes y nuestro/a facilitador/a.





Lecturas Complementarias

La Concepción Dialéctica del Aprendizaje

Tomado de Copens, Federico y Van De Velde, Hernan. Técnicas de educación popular. Nicaragua, CURN / CICAP - Estelí, PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN 'GESTIÓN DEL DESARROLLO COMUNITARIO', 2005, p 56 - 58.

La esencia de la Educación Popular como sistema metodológico es la concepción dialéctica del aprendizaje. Como señala Paulo Freire, se trata de un principio epistemológico fundamental:

Si se define al conocimiento como un hecho acabado, en sí, se pierde la visión dialéctica que explica (solamente ella) la posibilidad de conocer. Conocimiento es el proceso que resulta de la praxis permanente de los seres humanos sobre la realidad⁴.

Así, el aprendizaje que se promueve en una metodología de Educación Popular Comienza con la reconstrucción de las experiencias de trabajo y organización de l@s participantes (la práctica inicial), dedicando especial atención a las propias contradicciones y a la manera espontánea de enfrentarlas. Luego, se propicia una reflexión crítica sobre estas experiencias y una interpretación coherente de la misma, en relación con experiencias similares de las cuales se identificarán coincidencias y diferencias (generalización teórica). En fin, se orienta este proceso de comprensión de la propia realidad a la formulación de alternativas y a su operativización mediante la planificación y realización de una acción estratégica que supere la práctica inicial (práctica transformadora). A la vez, este proceso es sistemático, avanzando de lo concreto a lo abstracto para regresar de nuevo a lo concreto pero con una perspectiva cada vez más globalizante.

Con respecto a esta concepción dialéctica, dice Paulo Freire:

Separada de la práctica, la teoría se transforma en simple verbalismo. Separada de la teoría, la práctica no es más que activismo ciego. Es por eso que no hay auténtica praxis fuera de la unidad dialéctica, acción – reflexión, práctica – teoría. En la misma forma, no hay contexto teórico si éste no está en unión dialéctica con el contexto concreto. En este contexto concreto donde los hechos se dan necesariamente, nos encontramos envueltos por lo real pero sin comprender críticamente porque los hechos son lo que son. En el contexto teórico, manteniendo lo concreto a nuestro alcance, buscamos la razón de ser de los hechos. En este contexto concreto somos sujetos y objetos en relación dialéctica con la realidad.[...] Esto hace la unidad –no la separación – entre práctica y teoría, acción y reflexión. Sin embargo, ya que estos momentos sólo pueden existir como unidad y proceso, cualquiera sea el punto de partida de hecho demanda y contiene el otro punto. Y es por eso que la reflexión es sólo legítima cuando nos hace retroceder – como insiste Sastre – al contexto concreto donde busca aclarar los hechos⁵.

4. Carlos Torres Novoa, Entrevistas con Paulo Freire, Ed. Gernika, 1978, p. 63

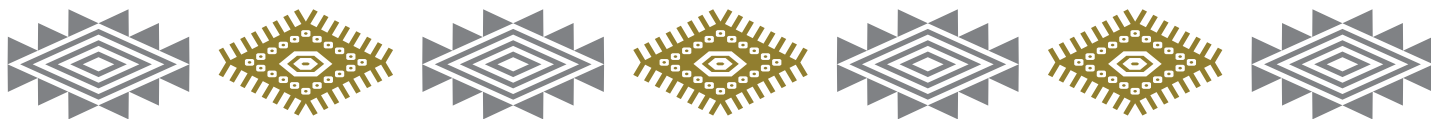
5. Ídem, p. 85.



Siempre con respecto a esta concepción dialéctica del aprendizaje, la cual supone tanto una desarrollada capacidad de auto-crítica, una buena dosis de humildad y una paciente visión de proceso, resulta bastante interesante todavía esta respuesta del mismo Freire:

A propósito de las críticas que se me hacen [...] me interesan las críticas que me clasifican como idealista, reformista, paternalista y otras cosas. [...] Estas críticas son hechas a partir principalmente de mis primeros trabajos en los que hay indiscutiblemente, ingenuidades, posturas débiles, pero en los que hay también posturas críticas. Lo que sucedió es que tuve siempre una práctica dialéctica. Pero al buscar teorizar la práctica, yo tuve momentos de ingenuidad en la teoría que intenté hacer de mi práctica. [...] Por ejemplo creo que no se puede hacer una crítica de mi libro “La Educación como Práctica de la Libertad” sin hacer, al mismo tiempo, una crítica del contexto histórico donde yo tuve mi experiencia. Pues una cosa es criticar el libro aisladamente, y otra es criticarlo dentro del contexto brasileño de los años 1960 a 1964. Dentro de este contexto, este libro era altamente crítico. Era más crítico que ingenuo. Pero esto no absuelve mi ingenuidad⁶.

6. Ídem, p. 52 – 53.





Tema 3

Técnicas y Estrategias Participativas para la Educación Permanente Comunitaria



Punto de partida

Actividad 1. De formación personal

En un estudio realizado en Centros de Educación Alternativa en la gestión 2009 sobre los tipos de actividades y los momentos del aprendizaje, se reporta la siguiente situación:

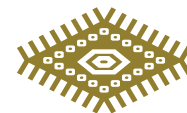
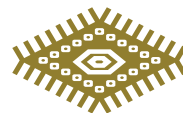
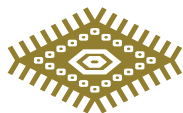
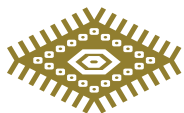
Momentos	Tipos de actividades usados con frecuencia en la clase			
	Auditiva	Visual	Vivencial	Audiovisual
Percepción de la realidad				
Problematización				
Recuperación de información				
Análisis	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas - Conversación - Lectura - Trabalenguas - Lluvia de ideas oral - Dictado - Exposición - Cuento 	<ul style="list-style-type: none"> - Dibujo - Copiado 	<ul style="list-style-type: none"> - Canto 	<ul style="list-style-type: none"> - Video
Síntesis				

Fuente: Elaboración propia en base a observaciones de aula, 2007

“En las actividades utilizadas por las facilitadoras, si bien se destaca la incorporación de actividades educativas que usan los diversos códigos: auditivos, visuales, vivenciales y audiovisuales, es frecuente el uso de aquellas actividades auditivas en donde las facilitadoras son las protagonistas centrales de la clase. De todos modos, estamos frente a experiencias que se esfuerzan por generar acciones innovadoras en las que subyace el principio de que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Zuazo y Rea, 2009:105).

Reflexiona:

¿Por qué se da la situación presentada en el estudio en algunos centros de educación alternativa?





Partamos de nuestras prácticas

Actividad 2. De formación grupal

Leamos con atención la historia que te presentamos:

HISTORIA DE JOSÉ

José Mamani, es un joven que vive en la comunidad de “Rancho Nuevo” quien además de estudiar en el CEA “Rancho Grande” trabaja diariamente en las labores agrícolas de su familia.

José, al igual que todos los días, ha terminado su clase de computación en el CEA, está cansado, se ha levantado temprano, ha regado sus parcelas de papa y cebada porque el turno para el riego le tocó a primera hora, luego ha dado de comer a sus animales antes de salir de su casa, y en seguida ha asistido a sus clases.

Las clases en el CEA para él son muy importantes, ya que con ellas logrará un título de bachiller para seguir estudiando. Aunque le da mucha pena dejar el trabajo agrícola a cargo de su papá y mamá, que es muy duro, y su comunidad, es la única manera que tiene su familia para seguir sobreviviendo y ayudarlo en sus estudios.

Pero las clases en el Centro son muy pesadas y poco prácticas. “La última clase estuvo interesante porque hubo mucha práctica, lástima que durara tan poco, pero la primera clase sí que fue pesada. Las explicaciones teóricas y peor si son dictados, son terribles”.

“En cambio la última clase estuvo interesante ya que el profesor nos hizo hacer un ejercicio divertido sobre lo que somos capaces de imaginar, producir y generar ingresos económicos propios y aprendimos mucho, je je, parece que tiene voluntad de enseñarnos de otra manera, antes también era aburrido...”.

¿Pasa algo similar en la realidad de tu Centro u otro Centro que conoces? Escribe tu experiencia brevemente

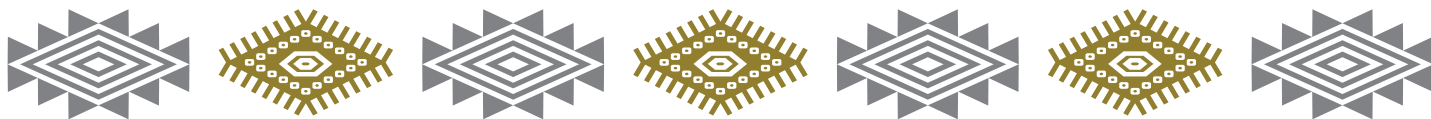
Compartamos el trabajo realizado con nuestros compañeros/as participantes y nuestro facilitador/a.



Profundicemos nuestros conocimientos

Actividad 3. De formación personal

Leamos con atención y críticamente el texto que te presentamos sobre “Las técnicas participativas y su uso en la Educación Permanente” anotando aquellos aspectos que sean importantes.



3.1. Las técnicas participativas y su uso en la Educación Permanente

El proceso educativo comunitario requiere de acciones educativas y acciones no educativas

Los procesos educativos permanentes y comunitarios, para ser tal, requieren de acciones. Las acciones, más conocidas como técnicas educativas, son las que los convertirán en procesos reales. Estas acciones son de dos tipos: las educativas y no educativas. Las acciones educativas son aquellas que producen conocimientos, y las no educativas, aquellas otras acciones necesarias pero que no están destinadas, necesariamente, a producir conocimiento.

En esta parte de la unidad, nos dedicaremos a analizar las acciones educativas. Las acciones educativas pueden ser analizadas desde muchos puntos de vista, como nuestra preocupación es “hacer educación”, nuestro enfoque será metodológico.

Para hacer educación, una vez que se ha identificado el sujeto, su contexto histórico y cultural, sus potencialidades, saberes, conocimientos y experiencias, sus necesidades educativas y expectativas hay que decidir cuáles serán las acciones más convenientes para materializar el proceso de “enseñanza aprendizaje”.

Las acciones educativas se pueden dividir en tres escalas: las estrategias o grandes acciones, los métodos o acciones intermedias y las técnicas o acciones puntuales.

Tal como se muestra en el gráfico anterior, las primeras incluyen a las segundas y las segundas, a su vez, incluyen a las terceras. Pasemos a explicar con más detenimiento esta relación inclusiva y complementaria.

3.1.1. Las estrategias educativas o grandes acciones

Si decimos “vamos a ir de Sucre a Caracas” solo estamos definiendo un objetivo, una meta, no decimos como lo vamos a hacer ni por donde vamos a ir. Para llegar al mismo objetivo por lo menos tres grandes recorridos:

- “vamos a ir de Sucre a Caracas, siguiendo la costa del pacífico”
- “vamos a ir de Sucre a Caracas siguiendo la costa del Atlántico”
- “vamos a ir de Sucre a Caracas sin acercarnos a ninguna de las costas”

Al optar por uno de estos recorridos estamos eligiendo un recorrido estratégico. No nos da detalles, no nos dice que ciudades intermedias visitaremos, solo nos marca el camino grande.

Eso es una estrategia educativa, es el camino grande que seguirá un proceso educativo.

La educación a distancia, la educación presencial, la educación comunitaria, la capacitación técnica, la sensibilización social, son algunos ejemplos de estrategias educativas.

Las estrategias educativas se deciden en función de las grandes características identificadas en el sujeto, en sus potencialidades, en sus limitaciones, en su contexto histórico, en su contexto cultural por un lado y por otro lado el tipo de recursos, la cantidad de que dispongo para realizar el trabajo educativo.

Si la población está dispersa, hay malos caminos, y no hay mucha plata, entonces me conviene hacer educación a distancia.



Por el contrario si la población está concentrada, coincide en tiempo disponible, tengo recursos humanos capacitados y recursos de movilización, entonces puedo hacer educación presencial.

En otra situación, mi decisión estratégica puede consistir en combinar para una fase la educación a distancia para hacer sensibilización y en una segunda fase con participantes seleccionados hacer educación presencial.

3.1.2. Los métodos educativos o acciones intermedias

Siguiendo el ejemplo anterior una vez que ya está trazado el camino grande (Sucre Caracas, por la costa del Pacífico, tendremos que decidir los tramos a seguir por ejemplo Sucre-Iquique-Lima-Quito-Cartagena-Caracas, sabiendo que existen una infinidad de otras posibles combinaciones de tramos o ciudades a visitar.

Volviendo a la acción educativa los métodos equivalen a estos tramos. Es posible usar muchos métodos para materializar una estrategia.

Un taller, la clase radial, la clase televisada, un panel, una feria, un concurso, un festival, etc., son métodos educativos

Una estrategia se materializa con acciones menores: los métodos. Los métodos son paquetes cerrados y probados de actividades educativas que garantizan el logro de los objetivos trazados. Hay (teóricamente) un paquete más adecuado para cada necesidad.

Las circunstancias del contexto, del sujeto y de nuestros recursos nos dirán cuál es el método más adecuado a ellos.

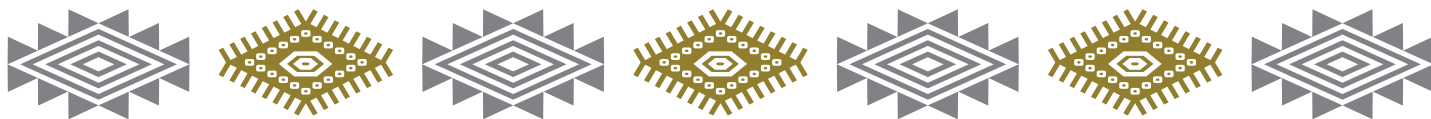
3.2. Algunos métodos educativos y sus características

Metodo	Estrategia	Sujeto	Cantidad	Duración
Taller	Presencial	Grupo seleccionado	35 personas	1 a 3 días
Clase radial	A distancia	Sector de la población	Indefinido	30 minutos
Feria cultural	presencial	Comunidad	Indefinido	1 o dos días
Concurso de cuento	A distancia	Un sector de la población	indefinido	1 a tres meses
Hoja técnica (periódico)	A distancia	Sector de la población	Depende del tiraje del periódico	Diario o semanal
Panel de especialistas	Presencial y a distancia	Sector de la población	Capacidad del local	1 día

3.2.1. Las técnicas educativas o acciones puntuales

Las técnicas son las actividades educativas puntuales, son las que hacen realidad un proceso educativo (las estrategias y los métodos solo son conglomerados de técnicas).

Las técnicas o acciones educativas participativas son los instrumentos de trabajo de los educadores y de los sujetos de la comunidad.



Son actividades que unas veces usan recursos materiales y otras solo la interacción social para producir conocimiento. Se pueden clasificar en:

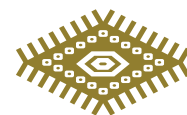
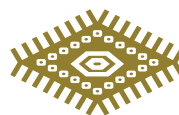
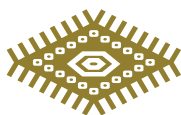
Concepto	Clasificación
Por su percepción	Visuales Auditivas Audiovisuales Vivenciales
Por su función cognitiva	Motivación Observación Profundización Valoración Producción Aplicación Evaluación
Por el número de participantes	Individual Grupal Colectiva
Por su función en la creación de ambiente	Presentación Animación Concentración Relajación

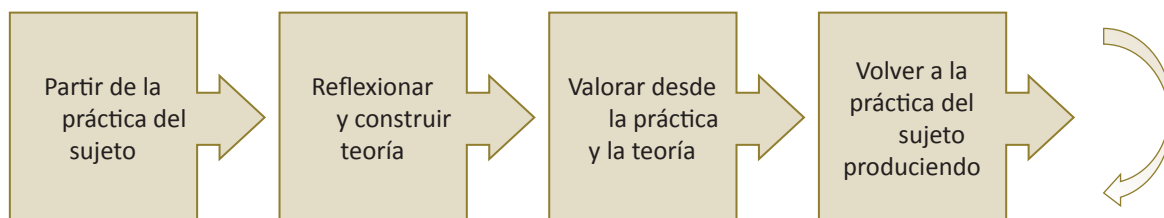
Algunas técnicas de conocimiento usadas en la Educación Popular

Visuales	Auditivas	Audio-visuales	Vivenciales	Objetuales
Afiche Exposición fotográfica Fichas bibliográficas Cuentos escritos Dibujos Columna cronológica Tabla cronológica Mapa conceptual Mapa de contradicciones Tabla de contradicciones Papelógrafo resumen La balanza	Programa radial Concurso radial Entrevistas Estructuradas y Semi estructuradas grabadas Testimonios grabados Cuentos y relatos Bando Radio novela Relato Coplas o contrapunto	Proyección de video Testimonios video grabados Entrevistas video grabadas Cuentos y relatos Lluvia de ideas La balanza	Sociodrama Concurso Carrera del saber	La maqueta

3.3. ¿Qué pretendemos con el desarrollo del programa?

Todas las acciones educativas al ser diseñadas tienen que seguir la lógica de los procesos cognitivos que tal como lo mencionamos en anteriores temas de la presente unidad serían:





En las que partir de la práctica significa partir de la realidad del sujeto, partir de lo que sabe, hacer el triple diagnóstico: su realidad familiar, su realidad social y su ideología.

Reflexionar y construir teoría significa construir desde la práctica propia conocimientos nuevos, analizar información más allá de su práctica, conocer otras teorías, experimentar alternativas en modelos analógicos.

Valorar significa identificar, tomando en cuenta la práctica y la teoría, aquello que es útil al sujeto participante. Es el momento en el que el sujeto toma decisiones respecto a sus intencionalidades educativas o de otro tipo.

Volver a la práctica significa producir aplicando los conocimientos adquiridos a la práctica del sujeto, al fortalecimiento de sus potencialidades o a la solución de sus problemas a su vida futura. No se tiene que olvidar que este proceso debe ser protagonizado por el sujeto.

Ya sean las técnicas como los métodos y las estrategias deben seguir esa secuencia lógica.

3.4. La codificación y la decodificación

Las acciones educativas o técnicas utilizan en muchos casos recursos materiales como son los videos, los afiches, las grabaciones, las canciones, maquetas, textos de lectura, etc.

Estos recursos materiales deben seguir un proceso para convertirse en recursos educativos y un proceso para ser usados educativamente.

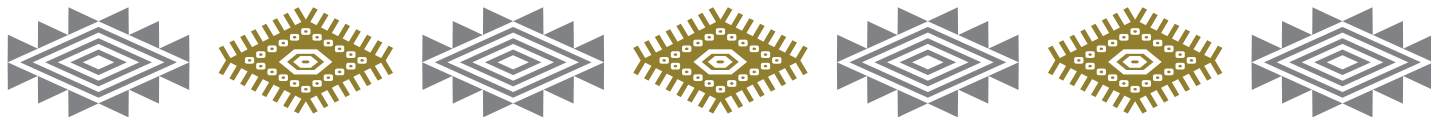
A esos procesos se les llama Codificación y Decodificación.

El proceso de Codificación tiene los siguientes pasos:

- ◆ Definición del objetivo
- ◆ Definición de los contenidos
- ◆ Definición de los códigos
- ◆ Fabricación del material

El proceso de Decodificación sigue los siguientes pasos:

- ◆ Percepción sensorial (ver, oír, tocar)
- ◆ Expresión de emociones (que los participantes expresen sus sentimientos)
- ◆ Identificación de elementos
- ◆ Construcción de significados
- ◆ Aplicación a la práctica



3.5. Planificando el uso de técnicas y estrategias educativas

Se ha mencionado, en este y en otros materiales de formación en Educación Alternativa, que el uso de las técnicas y las estrategias educativas no sirven sino las sabemos utilizar. Ello supone conocerlas muy bien, sabiendo de sus objetivos, tipo de participantes, etc.

En ese sentido, el maestro y la maestra tienen la principal responsabilidad de que para asumir su rol, cuál es el de facilitar los procesos educativos para que la comunidad sea capaz de avanzar, debe saber planificar dichas facilitaciones. La experiencia que desde la educación permanente llevamos adelante es que dicha planificación para el uso de las técnicas educativas, siempre deberán organizarse en torno a la lógica vertical del proceso metodológico: partir de la práctica, teorizar, valorar y producir. El esquema que nos ayuda a ello es el siguiente:

Momentos Metodológicos	Tipos De Tecnicas				
	Vivencial	Visual	Auditivo	Objetual	Audiovisual
Motivación		Foto lenguaje			Videos
Diagnostico	Juego de la oca Pasara pasara Las casas		Autobiografía	La maqueta de nuestra comunidad	
Teoria	Socio drama	Busca busca lec- tura de periódicos pasados	Foro debate Cuentos ficti- cios		Videos
Valoracion	Dados	Mapas parlantes			
Produccion	Sabia y sabio		Narración de cuentos		
Evaluacion	Si y No				

Fuente: Memoria "Taller capacitación Centro Santos Marka T'ula", Oruro, 2013.

En este mismo sentido, deberá planificarse el uso de las estrategias educativas que contribuyen al desarrollo de las tres maneras de conocer: personal, grupal y comunitaria, así como al cultivo de las dimensiones integrales de los participantes y las participantes de la comunidad. Un esquema que ayuda a esta planificación es el siguiente:

Nivel De Formación	Estrategias Participativas		
	Individual	Grupal	Comunitario
Motivación	X		
Diagnostico	X		X
Teoria		X	X
Valoracion			
Produccion			
Evaluacion			

Fuente: Memoria "Taller capacitación Centro Santos Marka T'ula" Oruro, 2013.



De esta manera los educadores y las educadoras permanentes y comunitarias ven el conocimiento y el saber, sean estos teóricos o prácticos, con una decisión política consciente de hacer y generar un proceso educativo en la comunidad. Esto supone, elegir con claridad el tipo de proceso educativo y las técnicas y estrategias que son necesarias. De tal manera, la educación permanente exige una planeación cuya coherencia se guía por estas maneras de organizar los procesos del conocimiento.



Valoremos nuestros conocimientos

Actividad 4. De formación grupal

Ayudados por el esquema que les presentamos para organizar las técnicas participativas existentes en Educación Popular según el código que usan (visual, audiovisual, vivencial y objetual), elaboren un listado de 10 nuevas técnicas que conocen para el proceso de formación en la comunidad. Organícenlos en relación a los momentos metodológicos:

MOMENTOS	TIPOS DE TECNICAS				
	Vivencial	Visual	Auditivo	Objetual	Audiovisual

Compartamos el trabajo realizado con nuestros compañeros/as participantes y nuestro facilitador/a.



Apliquemos nuestros conocimientos

Actividad 5. De formación personal

Del listado elaborado en grupo en la actividad de valoración, elijan en consenso 6 técnicas participativas de las 10 elegidas, una para cada momento metodológico, y describan sus características:

Técnica:

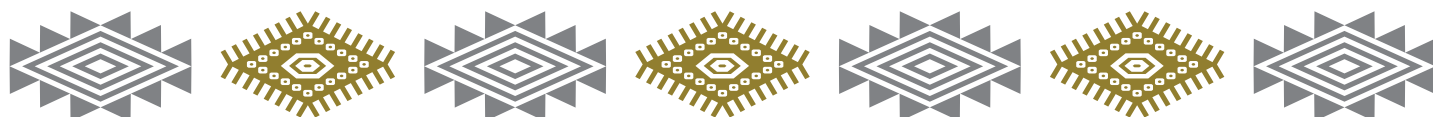
Objetivo:

Duración:

Como se hace (procedimiento):

Recursos que se necesita:

Compartamos el trabajo realizado con nuestros compañeros/as participantes y nuestro facilitador/a.





Lecturas Complementarias

Reflexiones pedagógicas sobre el diálogo

Germán Mariño S. y Lola Cendales G.

En: *Educación Popular. Una propuesta para la Transformación Educativa*. Ed. Federación Internacional de Fe y Alegría - Ministerio de Educación, La Paz, Bolivia, 2012. pp. 54-62.

Hagamos una reflexión inicial:

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

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

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

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

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

a. El diálogo, algo más que intercambio de saberes

Veamos dos situaciones:

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

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





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

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

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

b. El diálogo y las relaciones entre arte y pedagogía

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

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

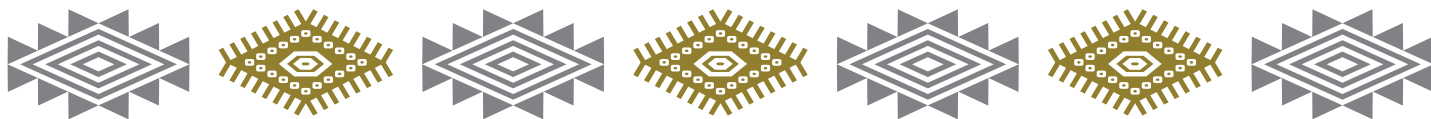
Hay momentos en el transcurso del diálogo en que uno elige una posibilidad entre varias, sin que tenga razones suficientes para hacerlo; ocasiones (ya sobre la marcha) en que uno sólo alcanza a «sentir» que por ahí no es la cosa; que, por ejemplo, hay que reorientar un evento, cambiar o suprimir una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

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

En esa relación entre pedagogía y arte, «el conocimiento es una maravillosa aventura, donde los caminos de creatividad que puede señalar el arte contribuyen a abrir puertas, entrever posibilidades y desatar la imaginación en una estrecha relación entre lo cotidiano y lo universal».

c. El diálogo y las relaciones de poder

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



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

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

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

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

La propuesta de diálogo, desde este campo de la educación, está encaminada a potenciar las capacidades de las personas y los grupos, a dar elementos y a crear condiciones para comprender mejor la situación que se está viviendo, para relacionarse en forma democrática y solidaria, para generar espacios de participación, para proponer alternativas, para reclamar, cuestionar, denunciar e impugnar cuando las condiciones lo requieran. Si los educadores admitimos que tenemos un poder (propio o delegado), el poder que da el saber, el poder que da la palabra, el poder que da el derecho a ser escuchado, es para ponerlo en función del fortalecimiento de esas capacidades, del «empoderamiento» y la inclusión de los sectores con los cuales trabajamos.

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

Decía el rey:

- ◆ Honorable Nagasena, ¿queréis entrar en conversación conmigo?
- ◆ Si vuestra majestad quiere hablar conmigo como los sabios hablan entre sí, quiero; pero si vuestra majestad quiere hablar conmigo como los reyes hablan entre sí, entonces no quiero.
- ◆ ¿Cómo conversan entre sí los sabios?—pregunta el rey.
- ◆ Los sabios no se enfadan cuando son acorralados y los reyes sí. Entonces el rey acepta una conversación en igualdad de condiciones»

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

d. Diálogo y conflicto

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





A pesar de que la pedagogía nos habla de la importancia del conflicto en los procesos cognitivos, por cuanto éstos llevan al alumno a reaccionar para afirmar, a rectificar lo que sabe, nuestra primera reacción ante el conflicto es desconocerlo o directamente descalificarlo y excluirlo.

Trabajar el conflicto no es cuestión de buena voluntad solamente; supone, para nosotros los educadores, un replanteamiento conceptual y metodológico.

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

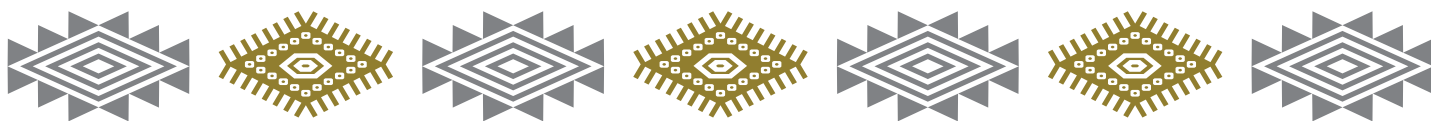
- ◆ Cuando en el diálogo aparece la diferencia, otra opinión, otra interpretación, otras maneras de percibir una realidad, aparece también para el educador el momento analítico por excelencia, pues ahí es donde los nuevos elementos pueden entrar a formar parte de la trama de significados que se están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

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

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

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

Finalmente, el diálogo, como posibilidad pedagógica, es el resultado también de una disposición interior que no se improvisa en un evento educativo cuando no ha formado parte de la vida del educador.





Tema 4

El Taller como Instrumento de Transformación en la Educación Permanente Comunitaria



Punto de partida

Actividad 1. De formación grupal

En grupos de trabajo compartimos y llenamos en el siguiente cuadro las comprensiones del taller, concepto y características:

TALLER	
Concepto	
Características	

Compartamos el trabajo realizado con nuestros compañeros/as participantes y nuestro facilitador/a.



Partamos de nuestras prácticas

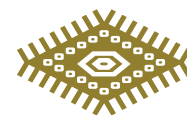
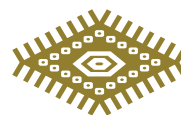
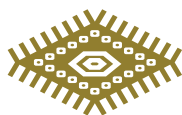
Actividad 2. De formación personal

Según tu experiencia desarrollada en la aplicación de talleres educativos, responde a las siguientes preguntas:

¿Cuál sería la definición de taller educativo en el marco del modelo sociocomunitario productivo? Escríbelo.

¿Qué principios pedagógicos se deben tomar en cuenta para el desarrollo del taller educativo?

Compartamos el trabajo realizado con nuestros compañeros/as participantes y nuestro facilitador/a.





Profundicemos nuestros conocimientos

Iniciaremos un proceso de reflexión y profundización de referentes teóricos sobre el taller educativo.

Leamos con atención recogiendo los aspectos centrales.

4.1. Planificando programas educativos

El taller educativo es un espacio comunitario participativo que rompe relaciones de poder y promueve la generación sistemática de conocimientos a través del diálogo intercultural que recupera los saberes, sentires, pensares y actuares de los y las participantes. Es un escenario que no está marcado por el aula o la concentración de los participantes en un lugar cerrado, más bien plantea que se haga en escenarios propios de la comunidad como parte del proceso educativo.

Entre las comprensiones de una aproximación a lo que representa un taller están:

“El taller educativo desde una visión epistemológica en contraposición a las formas o maneras tradicionales de la educación, principalmente se propone:

- ✿ Realizar una integración teórico - práctica en el proceso de aprendizaje.
- ✿ Posibilitar que el ser humano viva el aprendizaje como un Ser Total y no solamente estimulando lo cognitivo, pues, además de conocimientos aporta experiencias de vida que exigen la relación de lo intelectual con lo emocional y activo e implica una formación integral del alumno.
- ✿ Promueve una inteligencia social y una creatividad colectiva.
- ✿ El conocimiento que se adquiera en el taller está determinado por un proceso de acción - reflexión - acción¹.

4.1.1. El taller en su concepción dialéctica

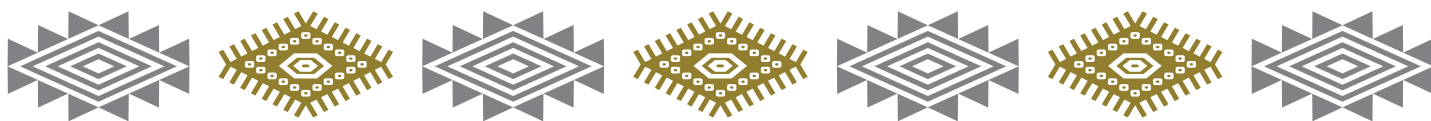
Tradicionalmente el taller ha sido un espacio para que los artesanos produzcan cosas, objetos, esa idea se recoge para los talleres educativos ya que estos tienen como objetivo **producir conocimiento**.

La materia prima del taller son sus propios conocimientos y experiencias, por eso los talleres **parten de la práctica de los participantes**.

El taller sirve también **para producir nuevos conocimientos**, trasciende su propia experiencia y esa es su segunda etapa o fase. Para eso usa información proporcionada por otros pero apropiándose de una manera constructiva.

Todos los conocimientos producidos en el taller **tienen que ser aplicados a la práctica de los participantes**, tienen que volver a su realidad para transformarla.

1. Ezequiel Ander Egg.



Esas son las características de un taller de educación popular alternativa.

4.1.2. El taller educativo como espacio comunitario, educativo, político y filosófico.

Es importante resaltar que el taller debe recuperar el sentido comunitario manifestado en la dinámica de trabajo y los valores – principios que promueve el concepto “comunitario”, es una reafirmación de identidad cultural como dinámica de trabajo diferente a sólo un espacio educativo, en la comunidad se trabaja en el todo de las dimensiones se hace educación pero también se genera espacios de diálogo y acción política que promueve la movilización y la acción directa de los y las participantes, a la vez, el taller educativo tiene una dimensión filosófica que marca el horizonte del taller no como una acción suelta sino más bien como proceso de acción estratégica.

4.1.3. El taller y las actividades

El taller se realiza mediante actividades llamadas técnicas educativas, estas actividades están ordenadas en una secuencia didáctica cuyo propósito es producir conocimiento. Las técnicas que se usa en un taller pueden ser:

- De conocimiento: las destinadas a producir conocimiento.
 - ◆ de observación. Son las que introducen a un tema
 - ◆ de profundización. Son las que informan, analizan relacionan y evalúan
- De Animación o recreativas.
 - ◆ De concentración
 - ◆ De dispersión
 - ◆ De confraternidad y relacionamiento social.
- De producción: Cuando se genera conocimiento a partir del análisis y la reflexión, es la materialización de las ideas.

4.1.4. El taller y sus participantes

Una limitación de los talleres es que se puede atender a un número relativamente pequeño de participantes. El número de Los participantes en un taller deben estar entre 5 a 40 personas, el grupo ideal es el de 25 personas. En este caso tendremos un alto rendimiento y la posibilidad de atender a las necesidades de todos los participantes.

El taller es un evento que se adapta a cualquier tipo de participante ya sea anciano, adulto o niño, hombre o mujer, alfabeto o analfabeto, para ajustarse a cada uno de ellos solo hay que escoger las técnicas o actividades adecuadas.

Por el carácter democrático del taller los participantes tienen un gran poder de decisión sobre el camino que puede tomar y modificaciones que se puedan hacer durante su ejecución.

La presencia de los participantes y la necesidad de contar con un facilitador para grupos relativamente pequeños de personas hace que este método no sea adecuado para trabajar con grandes grupos de población.



4.1.5. La duración del taller

No hay una norma para la duración del taller, puede ser de tres horas hasta tres días. En caso de que se quiera hacer durar más tiempo es conveniente dividir los contenidos y actividades en varios talleres menores, que se sucedan uno al otro, inmediatamente.

Cada jornada se puede dividir en sesiones que generalmente duran 2 horas e incluyen el trabajo de grupo y los debates en plenario. En ese sentido un día de 8 horas de trabajo tendría 4 sesiones de dos horas, eso quiere decir que en un día podemos introducir 4 actividades como promedio.

Las dos horas por sesión es un tiempo suficiente para que se logre la productividad del grupo, lo que no sucede en actividades que duran menos de una hora.

Los periodos de descanso están incluidos en las dos horas de cada sesión.

4.1.6. El lugar de realización del taller

Como es de suponer el taller es bastante elástico para acomodarse a cualquier tipo de ambiente, aunque el espacio ideal es el que no tiene los asientos fijos, tiene paredes para pegar el material elaborado, está protegido del sol y del frío. La práctica de la educación popular ha demostrado que se puede subsanar cualquier deficiencia y hacer un taller en cualquier tipo de ambiente o aun al aire libre.

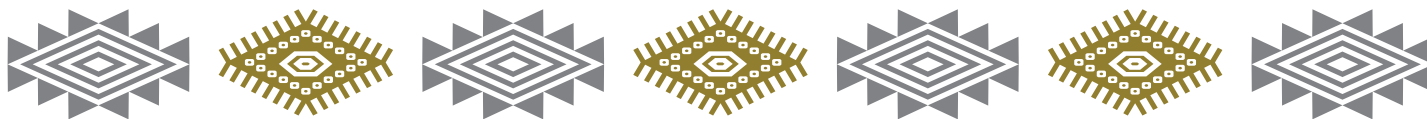
4.2. Metodología del taller educativo

El proceso educativo aplicando la modalidad del taller puede darse a través de:

Procesos Educativos Presenciales	Procesos Educativos a Distancia o Semipresenciales
El taller (proceso educativo cualificado concentrado con participantes específicos)	Programas radiales.
La Asamblea (Proceso educativo que conglo-mera a todos los actores de la comunidad)	Taller a través de medios audiovisuales.
Visitas a las ferias y/o espacios de la comuni-dad (salidas vivenciales)	Taller virtual.
Visitas a espacios históricos, ej. El museo, calles y avenidas históricas.	

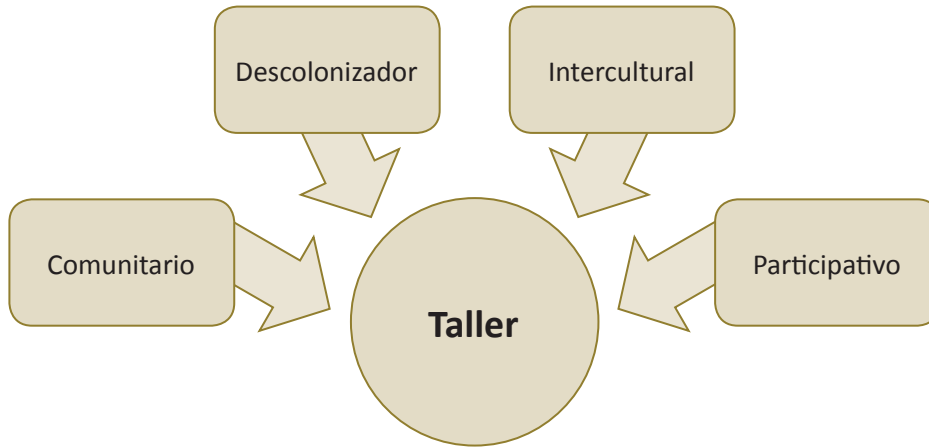
Objetivos del taller

- ◆ Promover una proceso educativo integral que permita generar un espacio de diálogo intercultural
- ◆ Establecer una acción educativa que maneje los momentos metodológicos dentro del taller, partiendo de la práctica, profundizando la parte teórica y volviendo a una práctica transformadora a través de la generación de acción productiva y valorativa.
- ◆ Fortalecer espacios de interaprendizaje comunitario.
- ◆ El proceso educativo vinculado directamente con todos los actores de la comunidad.
- ◆ Generar producción de ideas.



4.3. Características del Taller

Entre algunas características están:



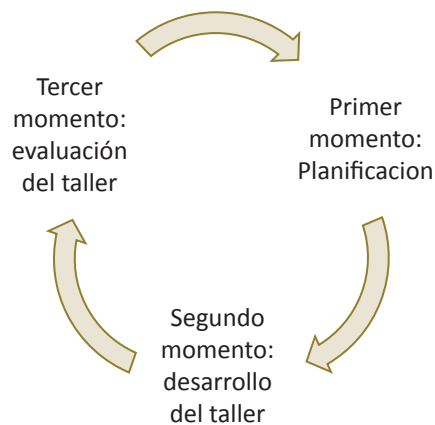
Comunitario, porque los participantes recuperan principios, valores, saberes, pensares y sentires y experiencias de los actores de la comunidad en la búsqueda de la generación de ideas que permitan la transformación de la comunidad.

Participativo, porque promueve la reflexión, el análisis y la crítica constructiva que viene acompañada de la propuesta.

Intercultural, porque promueve el dialogo de saberes entre generaciones, entre sectores o entre pares, en el marco del respeto y la apertura a otras formas de pensamiento.

Descolonizador, porque debe generar un espacio que propuestas de acorde a la realidad y el contexto de la comunidad. Se tienen que crear condiciones que rompan las estructuras de relación vertical entre el facilitador y los participantes. También debe romper el patriarcado y la asignación de roles que colonialmente se asignan a los hombre y a las mujeres.

4.4. Planificación del taller educativo comunitario





A) Primer momento.

Es un primer momento previo al taller entre las actividades que corresponden a este momento están:

- ◆ Reunión para establecer criterios de trabajo metodológico del equipo que llevará adelante el taller.
- ◆ Diseño de la guía metodológica para el taller.
- ◆ Preparación de materiales de escritorio y educativos empleados durante el taller.

B) Segundo momento

Es el desarrollo mismo del taller tomando en cuenta las siguientes consideraciones:

El taller se inicia con la presentación del equipo de trabajo, presentación de la agenda del taller y presentación de la metodología de trabajo, dinámica de presentación y animación. Para luego dar inicio al taller mismo. Después de cada plenaria es importante el redondeo de las ideas y durante el transcurso del taller transversalizar con técnicas de animación que motiven las relaciones de confraternidad. Para el cierre se considera las conclusiones finales y si es el caso se establecen los acuerdos finales.

C) Tercer momento

Corresponde a la parte evaluativa del taller, tomando en cuenta los siguientes elementos:

- ✦ Logros, dificultades y recomendaciones.

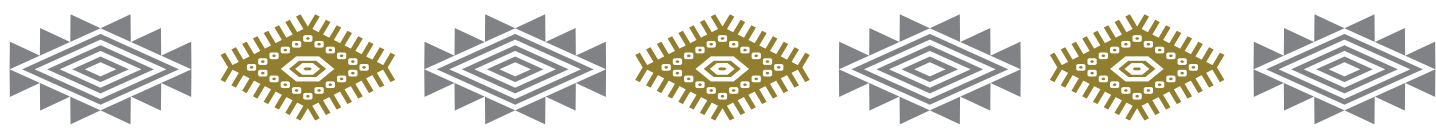
El momento evaluativo nos permite proyectar o mejorar el desarrollo del siguiente taller.

DISEÑO DEL TALLER EDUCATIVO COMUNITARIO

Estructura y matriz del diseño de la guía metodológica

- Datos Generales:
- Temáticas:
- Objetivo holístico:
- Participantes:
- Lugar:
- Fecha:

Etapas	Objetivos	Contenidos	Técnica	Procedimiento	Materiales	Responsable
Inicio Comprende los saludos iniciales, la presentación de la agenda del taller.	Se establece objetivos por actividad.	Se escribe un punteo de los temas específicos del tema general o del módulo.	Se puntualiza la técnica de acuerdo al objetivo y a la temática.	Se describe el cómo se desarrolla la técnica.	Un punteo de los materiales que se necesitaran para cada actividad.	Se especifica el nombre del responsable asignado a la actividad.
Practica (Se parte de los saberes y conocer de los participantes)						



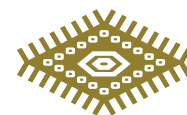
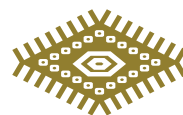
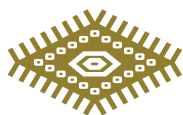
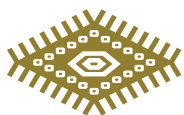
Teoría (se profundiza y/o complementa los saberes y conocimientos.)						
Valoración (Se valora el proceso educativo)						
Producción (Se establece una actividad de producción de acorde a la temática del taller)						
Cierre (Se puntualiza las Conclusiones generales.)						

Veamos un ejemplo de llenado de la guía metodológica.

Temática: Comprensiones del Vivir Bien

Objetivo: Recuperar las diferentes comprensiones del Vivir Bien para sistematizarlas y construir una categoría conceptual.

Etapas	Objetivos	Contenidos	Técnica	Procedimiento	Materiales	Responsable
Inicio	Compartimos saludos iniciales y presentación de la agenda de trabajo	Presentación de participantes. Presentación de la agenda de trabajo.	El gesto Expositiva	Cada participante dice su nombre y hace un gesto. Se socializa los contenidos del taller.	Papelógrafos Marcadores Maskin	Facilitador
Practica	Percepciones del vivir bien	El vivir Bien	Lluvia de ideas	Cada uno/a escribe una idea	Tarjetas y marcadore	Facilitador
Teoría	Profundizamos el concepto del vivir bien	Definiciones del vivir bien	Exposición – dialogada	Se dialoga sobre las definiciones del vivir bien	Papelógrafos, macardores	Facilitador
Valoración	Valoramos el taller	Autovaloración Valoración del taller.	Las caritas	Cada participante dibuja una carita feliz o trist	Tarjetas de colores, marcadores	Facilitador
Producción	Trabajamos un concepto de acorde a las percepciones	Diversidad de definiciones del vivir bien	La hoja	Cada uno dibuja la definición que construye el colectivo.	Hojas blancas y colores	
Cierre	Concluimos el taller	Conclusiones y acuerdos finales	Acta de acuerdos	Concretamos acuerdos	Acta, bolígrafos	Facilitador



4.4.1. Organización y el trabajo durante el taller educativo

El taller puede organizarse de diferentes formas y en diferentes momentos de acorde a la temática y a la población que está dirigida, pero generalmente un taller tiene los siguientes momentos:

Trabajo de grupos

Es el espacio en el que se manifiesta la pluralidad de pensamientos y se concreta en la construcción de propuestas comunitarias.

La utilización de esta técnica implica un proceso organizativo que se traduce en la asignación de roles entre los integrantes del grupo, como por ejemplo un moderador, una persona que sistematice las ideas, un vocero que socializará las conclusiones del grupo. Lo ideal es que cada participante tenga una tarea que cumplir y que la próxima vez que le toque un nuevo grupo no asuma la misma tarea.

Plenarias

Son espacios enriquecedores porque se constituyen en la síntesis de las pequeñas construcciones colectivas que se llevaron adelante en el trabajo de grupos. Es necesario establecer un moderador que promueva el consenso y la capacidad de incluir todas las ideas en la redacción final traducidas en un documento de conclusiones.

4.4.2. El rol del Facilitador/ra en el taller educativo

Juega un papel muy importante porque facilita el proceso educativo en la construcción de conocimientos.

Algunas consideraciones: Debe generar un clima de confianza, trato horizontal dentro del marco del respeto y la cordialidad, promover la participación en todos sus niveles, establecer acuerdos básicos bajo los que se regirá el taller durante el tiempo que transcurra. Es importante que el facilitador/a tenga la habilidad de consensuar.



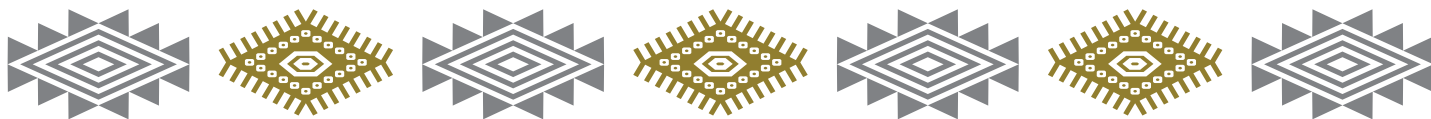
Valoremos nuestros conocimientos

Actividad 4. De formación personal

Una vez profundizado el conocimiento que tenemos sobre el desarrollo del taller, te pedimos que realices las siguientes actividades:

1. Elabora un listado de 5 temáticas que son de tu interés y del grupo que trabajas para realizar la planificación de un taller.
2. Del listado propuesto, selecciona una temática para la planificación del taller.
3. Describe brevemente porque te interesa desarrollar dicha temática

Compartamos el trabajo realizado con nuestros compañeros/as participantes y nuestro facilitador/a.





Apliquemos nuestros conocimientos

Actividad 5. De formación personal: Diseño de un taller

Después de haber compartido el diseño de una guía metodológica y considerando los momentos metodológicos, corresponde diseñar la misma tomando en cuenta los puntos señalando que surgieron a partir de una reflexión y análisis del porque se consideran que en un taller se tiene que partir de la práctica, profundizar la teoría, retornar a la práctica en formas de producción y valorar el proceso recorrido. A continuación las y los participantes deben llenar la siguiente guía metodológica escogiendo un tema, planteándose un objetivo y el tipo de participantes a los cuáles va dirigido el taller.

Datos Generales:

Temáticas:

Objetivo holístico:

Participantes:

Lugar:

Fecha:

Etapas	Objetivos	Contenidos	Técnica	Procedimiento	Materiales	Responsable
Inicio						
Práctica						
Teoría						
Valoración						
Producción						
Cierre						

Compartamos el trabajo realizado con nuestros compañeros/as participantes y nuestro facilitador/a.



Lecturas Complementarias

La metodología de taller en los procesos de educación popular

Agustín Cano².

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;

2. Docente del Servicio Central de Extensión de la Universidad de la República Contacto: proyectos@extension.edu.uy



y b) una metodología de trabajo educativo que buscará alcanzar objetivos preestablecidos, organizando para ello la utilización de determinadas técnicas. Intentando una suerte de definición, podríamos 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.*

Integración teoría-práctica construcción colectiva transformación

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”.

Grupo en taller

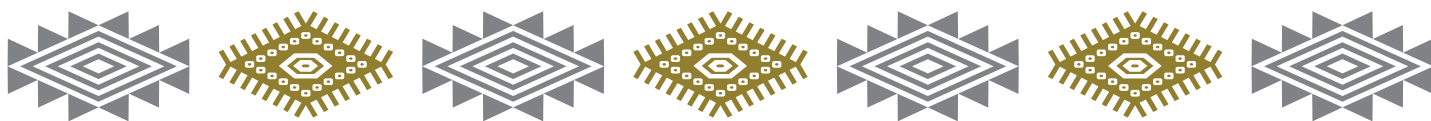
Veamos un poco más detenidamente algunas de estas características.

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 nodicho, 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)

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.

- 1) El dispositivo siempre tiene una función estratégica concreta y siempre se inscribe en una relación de poder.
- 2) 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).

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”.

En el caso que nos ocupa utilizaremos 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, diremos 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) 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, diremos que el dispositivo de taller es una estrategia con estrategia.

La pedagogía de la praxis y el proceso de transformación “No basta que el pensamiento tienda a la realización; la realidad también debe acercarse al pensamiento” Karl Marx

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” (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 (...)

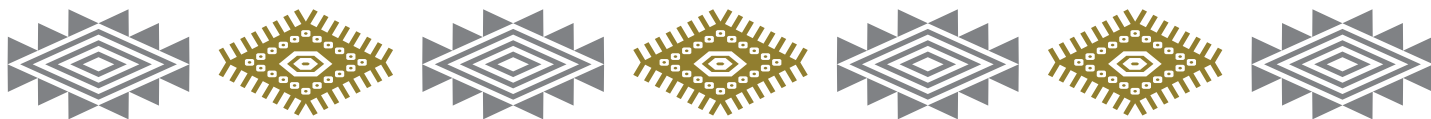
Las instituciones formales de educación son sin duda una parte importante del sistema global de internalización, pero sólo una parte” (Mészáros, 2008).

La cita de Mészáros nos lleva al problema de la transformación en los procesos de educación popular, vinculados al concepto de concientización en el sentido freireriano del término; 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, /sf/).

“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 Mészáros, 2008)

Estas ideas guardan 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.



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

Como todo instrumento, el taller resulta adecuado para algunas cosas, y para otras no. En la educación popular, por lo general se suele utilizar el taller con fines de:

- **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).

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?); tanto como el momento de trabajo en el taller, ya durante 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.

¿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:

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

2) Participantes: ¿A quién va dirigido? Es importante conocer las características de los participantes (edad, género, si se conocen, si comparten actividad en común, trabajo, etc).

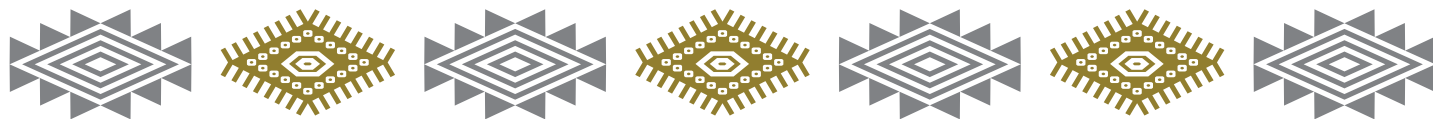
El coordinador deberá tener en cuenta esta información, por ejemplo, para pensar los criterios de una división en subgrupos, así como para potenciar la participación y la valoración del saber de todos. El taller, en tanto espacio microsociedad y micropolítico, es también una arena donde se reproducen 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.

3) Contenidos: ¿Cómo hacemos el taller? En función de los objetivos que perseguimos con el taller, los contenidos que queramos trabajar en él y las características de los participantes, analizaremos la estrategia del abordaje de los contenidos, la secuencia lógica de su tratamiento, los tiempos que dedicaremos a cada tema, y las técnicas específicas que utilizaremos (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 “por que sí”, 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 debe ser excesiva.

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

4) Recursos: ¿Qué cosas necesitamos para realizar el taller? Este detalle que parece de perogrullo, es sin embargo un aspecto que debemos preguntarnos sistemáticamente.

Solemos olvidar las cosas más elementales por no incluirlas en la planificación, y así llegamos luego al momento del taller y ocurre por ejemplo no tenemos suficientes lapiceras o sillas, o nos falta la ficha adecuada para poder enchufar el reproductor de música.

En la planificación de los recursos incluimos todo lo necesario según la actividad planificada: desde el salón, hasta elementos como papel sulfito, cinta adhesiva, marcadores, lapiceras, radio, etcétera.

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, si podemos utilizar el salón en todo el horario previsto, etcétera.

5) Responsables y roles: Dentro del equipo de coordinación es importante definir quién se hace responsable de qué tareas. Esto refiere por una parte al punto anterior: es necesario planificar quién queda responsable de traer cada una de las cosas necesarias para el taller, de modo de evitar la frecuente situación en la que nadie sabe quién trae qué cosa y a la hora de iniciar el taller falta el reproductor de música y hay por ejemplo cuatro cintas adhesivas.

Por otra parte también es importante 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.

6) 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.

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 planificamos previamente. El desarrollo del taller tiene a su vez tres momentos:
- 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, que cosas cambiaría y que 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.

Otros elementos a tener en cuenta:

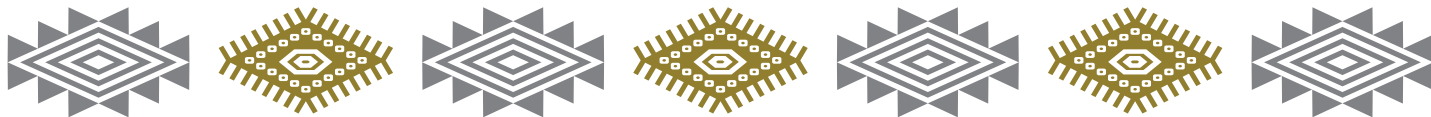
La disposición del espacio: el círculo.

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 buscaremos organizar el espacio de modo tal que éste prefigure nuestros objetivos y el tipo de proceso que queremos 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.

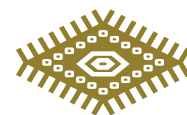
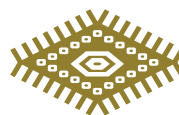
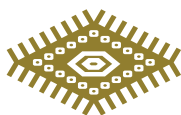
El registro es un instrumento importante tanto para el proceso de acumulación (qué “nos dejó” el taller), así como para objetivar acuerdos colectivos. Un buen registro será un importante instrumento de trabajo posterior al taller, mientras que la falta de registro empobrecerá la continuidad de líneas 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).

Bibliografía

1. Carlos Nuñez H, 1986, "Educar para Transformar, transformar para educar". Editorial TAREA, Lima-Perú.
2. COPENs, Federico y VAN DE VELDE, Hernán. 2005. Técnicas de educación popular. Nicaragua, CURN / CICAP - Estelí, PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN 'GESTIÓN DEL DESARROLLO COMUNITARIO.
3. FREIRE, Paulo. 1983. La pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
4. Ministerio de Educación. 2011, Ley de Educación 070. Avelino Siñani y Elizardo Pérez.
5. Viceministerio de Educación Alternativa y Especial, 2012, Lineamientos metodológicos de la Educación Permanente. La Paz- Bolivia.





*“Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa”*

