

Concepción y metodología de la educación popular

SELECCIÓN DE LECTURAS | TOMO II



***Concepción y metodología
de la educación popular***

Coordinador editorial: José Ramón Vidal

Edición: Raquel Carreiro García

Diseño: Olmer Buchholz Espinosa

Colaboradores y colaboradoras: Luis Emilio Aybar, Andrea del Sol, Marta Rosa Muñoz, Carla López, Hildelisa Leal, Elena Socarrás, Carmen Nora Hernández, Saimy Alba, Esther Dávalos, Julia Ma. Fernández, Sandra Villar, Juan Francisco Santos, Maritza López.

Agradecimientos: Joel Suárez, Ileana García y el resto del equipo del CMLK.

© Editorial Caminos, La Habana, 2012

ISBN 978-959-303-066-3 Obra completa

ISBN 978-959-303-068-7 Tomo 2

370. 193 1

Con

Concepción y metodología de la educación popular : selección de lecturas / comp. Martha Alejandro ... [et al.]. -- La Habana : Editorial Caminos, 2013.
t. -- (Colección FEPAD ; 7)

ISBN 978-959-303-066-3

1. EDUCACION POPULAR
2. EDUCACION POPULAR -METODOLOGIA
- I. Alejandro, Martha, 1950 -
- II. Dacal, Ariel, 1974 -
- III. Romero, María Isabel, 1964 -
- IV. Figueredo, Jesús, 1961 -
- V. Mirabal, Ania, 1974 -

Esta publicación fue realizada con el apoyo de Oxfam. El contenido no necesariamente refleja la opinión de Oxfam.

Para pedidos e información, diríjase a:

Editorial **Caminos**

Ave. 53, no. 9609, entre 96 y 98 Marianao,

La Habana, Cuba, CP 11400

Teléfono: (53 7) 260 3940 / 260 9731

Fax: (53 7) 267 2959

Correo electrónico: editorialcaminos@cmlk.co.cu

Sitio web: www.cmlk.org

Concepción y metodología de la educación popular

Selección de lecturas

Tomo II

María Isabel Romero

Ania Mirabal

Martha Alejandro

Ariel Dacal

Jesús Figueredo



La Habana, 2013

*A la raíz va el hombre verdadero.
Radical no es más que eso: el que va a las raíces.
No se llame radical quien no vea las cosas en su fondo.*

José Martí

Índice

Índice tomo I / 9

Índice de autores / 13

Continuidad del diálogo / 19

IV. Identidad

La construcción de la identidad

Manuel Castells / 23

La identidad: un enclave de resistencia cultural.

Reflexiones desde la perspectiva sociopsicológica

María Isabel Romero / 28

Aproximaciones al estudio de las identidades colectivas

Carolina de la Torre / 44

V. Fundamentos metodológicos de la educación popular

Sobre la metodología de la educación popular

Carlos Núñez / 55

Experiencia del Programa de Formación de educadores y educadoras populares del CMMLK. Presupuestos teórico-metodológicos

María Isabel Romero / 75

¿Cómo diseñar los encuentros?

María Isabel Romero, Martha Alejandro y Santiago Delgado / 91

Las místicas

Marcel Lueiro / 98

Procesos evaluativos en educación popular
Álvaro Pantoja / 101

Evaluación y educación popular
Elza M. Falkembach / 106

Inquietudes e interrogantes
Paulo Freire / 118

Anexos

Para reflexión y debate

Animarse a volar
Jorge Bucay / 123

El elefante encadenado
Jorge Bucay / 125

La alegoría del carruaje
Jorge Bucay / 127

El maestro Sufi
Jorge Bucay / 131

Un paseo por la tierra de los anamitas
José Martí / 132

El hombre ideal de tiempos pasados
Bertolt Brecht / 134

Los rasgos del hombre nuevo
Pedro Casaldáliga / 135

La abuela
Eduardo Galeano / 138

Celebración de las bodas
de la razón y el corazón
Eduardo Galeano / 139

Preguntitas a mí
Eduardo Galeano / 140

Ventana a la utopía
Eduardo Galeano / 141

Diez consejos para los militantes de izquierda
Frei Betto / 142

Lo que no es preciso para ser feliz
Frei Betto / 146

Técnicas

Prólogo
Alicia Minujin / 151

Técnicas de participación / 159

Glosario / 183

De los autores / 193

Índice tomo I

Continuar el diálogo / 9

I. Crítica a la dominación

Modernidad y capitalismo

Jorge Luis Acanda / 19

Educación, ciencias sociales y cambio social

Jorge Luis Acanda / 26

Ideología, cultura y poder

Néstor García / 35

Freire y el discurso del poder

Henry A. Giroux / 42

Estrategias de poder

Michel Foucault / 45

Ética funcional

Germán Gutiérrez / 47

¿Por qué fracasó el socialismo del siglo xx?

Ariel Dacal / 56

El Sistema de Dominación Múltiple

Gilberto Valdés / 62

II. Visiones emancipadoras

Rol de la educación en la hegemonía del bloque popular

María Gracia Núñez / 67

La esencia del diálogo

Paulo Freire / 73

Todos somos filósofos

Antonio Gramsci / 84

Ética de la vida

Germán Gutiérrez / 88

La educación liberadora.

Construcción de la autonomía de saberes y poderes populares

José Luis Rebellato / 93

La participación: una actitud de diálogo y confianza

Martha Alejandro / 100

La humanización es vocación histórica

(Glosas a un texto de Freire)

Ariel Dacal / 105

Refundar la política. Nueva relación partidos-sociedad

Javier Díez Canseco / 114

Espiritualidad y educación ecológica

Leonardo Boff / 119

Por una cultura revolucionaria de la política

Jorge Luis Acanda / 121

Los elementos antisistémicos

Gustavo Castro Soto / 129

III. Educación popular (Orígenes, Horizontes y desafíos)

Orígenes

Paulo Freire y la educación popular

Alfonso Torres / 135

Reconstruir la educación popular en tiempos de globalización.
La deconstrucción: una estrategia para lograrlo. Primera parte

Marco Raúl Mejía / 153

Educación popular y cambio social en América Latina

Oscar Jara / 162

Educación popular: acercamiento a una práctica libertaria

Wenceslao Moro / 174

De los orígenes y hoy: la educación popular en Cuba

Entrevista a Esther Pérez

Por María López Vigil / 194

Orígenes de la educación popular en América Latina

María Isabel Romero / 228

Horizontes y desafíos

Paulo Freire: constructor de sueños

Cátedra Paulo Freire-Iteso / 143

Educación popular: significados necesarios

EPAEL / 251

Educación popular y poder popular.

El debate necesario de nuestras experiencias

Claudia Korol / 258

Educar para transformar. Transformar para educar

Carlos Núñez / 264

Reconstruir la educación popular en tiempos de globalización
La deconstrucción: una estrategia para lograrlo. Segunda parte
Marco Raúl Mejía / 269

La educación popular en la batalla
contra las muchas colonizaciones
Claudia Korol / 273

Índice de autores

A

Acanda, Jorge Luis

Modernidad y capitalismo, t. I, p.19

Educación, ciencias sociales y cambio social, t. I, p. 26

Por una cultura revolucionaria de la política, t. I, p. 121

Alejandro, Martha

La participación: una actitud de diálogo y confianza, t. I, p. 100

¿Cómo diseñar los encuentros?, t. II, p. 91

B

Betto, Frei

Diez consejos para los militantes de izquierda, t. II, p. 142

Lo que no es preciso para ser feliz, t. II, p. 146

Boff, Leonardo

Espiritualidad y educación ecológica, t. I, p.119

Brecht, Bertolt

El hombre ideal de tiempos pasados, t. II, p. 134

Bucay, Jorge

Animarse a volar, t. II, p. 123

El elefante encadenado, t. II, p. 125

La alegoría del carruaje, t. II, p. 127

El maestro Sufi, t. II, p. 131

C

Casaldáliga, Pedro

Los rasgos del hombre nuevo, t. II, p. 135

Castells, Manuel

La construcción de la identidad, t. II, p. 23

Castro Soto, Gustavo

Los elementos antisistémicos, t. I, p. 129

Cátedra Paulo Freire-Iteso

Paulo Freire: constructor de sueños, t. I, p. 243

D

Dacal, Ariel

¿Por qué fracasó el socialismo del siglo xx?, t. I, p. 56

La humanización es vocación histórica

(Glosas a un texto de Freire), t. I, p. 105

De la Torre, Carolina

Aproximaciones al estudio de las identidades
colectivas, t. II, p. 44

Delgado, Santiago

¿Cómo diseñar los encuentros?, t. II, p. 91

Díez Canseco, Javier

Refundar la política. Nueva relación partidos-sociedad, t. I, p.114

E

EPAEL

Educación popular: significados necesarios, t. I, p. 251

F

Falkembach, Elza M.

Evaluación y educación popular, t. II, p. 106

Freire, Paulo

La esencia del diálogo, t. I, p. 73

Inquietudes e interrogantes, t. II, p. 118

Foucault, Michel

Estrategias de poder, t. I, p. 45

G

Galeano, Eduardo

La abuela, t. II, p. 138

Celebración de las bodas

de la razón y el corazón, t. II, p. 139

Preguntitas a mí, t. II, p. 140

Ventana a la utopía, t. II, p. 141

García, Néstor

Ideología, cultura y poder, t. I, p. 35

Giroux, Henry A.

Freire y el discurso del poder, t. I, p. 42

Gramsci, Antonio

Todos somos filósofos, t. I, p. 84

Gutiérrez, Germán

Ética funcional, t. I, p. 47

Ética de la vida, t. I, p. 88

J

Jara H., Oscar

Educación popular y cambio social en América Latina, t. I, p. 162

K

Korol, Claudia

Educación popular y poder popular.

El debate necesario de nuestras experiencias, t. I, p. 258

La educación popular en la batalla contra las muchas colonizaciones, t. I, p. 273

L

López Vigil, María

De los orígenes y hoy: la educación popular en Cuba

Entrevista a Esther Pérez, t. I, p. 194

Luerio, Marcel

Las místicas, t. II, p. 98

M

Martí, José

Un paseo por la tierra de los anamitas, t. II, p. 132

Mejía, Marco Raúl

Reconstruir la educación popular en tiempos de globalización.

La deconstrucción: una estrategia para lograrlo.

Primera parte, t. I, p. 153

Segunda parte, t. I, p. 269

Minujin, Alicia

Prólogo t. II, p. 151

Moro, Wenceslao

Educación popular: acercamiento a una práctica libertaria, t. I, p. 174

N

Núñez, Carlos

Educar para transformar.

Transformar para educar, t. I, p. 264

Sobre la metodología de la educación popular, t. II, p. 55

Núñez, María Gracia

Rol de la educación en la hegemonía del bloque popular, t. I, p. 67

P

Pantoja, Álvaro

Procesos evaluativos en educación popular, t. II, p. 101

R

Rebellato, José Luis

La educación liberadora.

Construcción de la autonomía

de saberes y poderes populares, t. I, p. 93

Romero, María Isabel

Orígenes de la educación popular en América Latina, t. I, p. 228

La identidad: un enclave de resistencia cultural.

Reflexiones desde la perspectiva sociopsicológica, t. II, p. 28

Experiencia del Programa de Formación de educadores y educadoras populares del CMMLK. Presupuestos teórico-metodológicos, t. II, p. 75

¿Cómo diseñar los encuentros?, t. II, p. 91

T

Torres, Alfonso

Paulo Freire y la educación popular, t. I, p. 135

V

Valdés, Gilberto

El Sistema de Dominación Múltiple, t. I, p. 62

Continuidad del diálogo

Este volumen da espacio a diferentes miradas y aportes sobre identidad y fundamentos metodológicos de la educación popular. Ofrece textos de apoyo y recursos para nutrir la reflexión y diálogo necesarios en nuestras prácticas y procesos participativos.

Al inicio, varios autoras/es nos acercan a las premisas teóricas y metodológicas que guían algunos de los debates en el tema IV. *Identidad*. Enfatizan en las relaciones entre la identidad del sujeto individual y del sujeto colectivo, en su papel movilizador, como fuente de sentido para los seres humanos.

Los/as autores/as aportan elementos para la necesaria mirada autocrítica de lo que somos y lo que hacemos, y para profundizar en el valor progresista o conservador que pueden representar algunas identidades. Se brinda un conjunto de presupuestos y principios de la educación popular como vía para la construcción-reconstrucción de identidades libres de sumisión y exclusión social.

En el tema V. *Fundamentos metodológicos de la educación popular* podremos descubrir y compartir lógicas metodológicas de la EP y las posibilidades que esta propuesta puede aportar a los procesos de análisis y búsqueda e incentivar la creatividad y la formación de sujetos críticos. Por su diversidad, los textos

sobre evaluación nos ponen en contacto con diferentes conceptos y con el tipo de evaluación que nuestra propuesta educativa sostiene.

Se comparten textos *para la reflexión y el debate*, así como *técnicas* y recursos diversos, extraídos de experiencias afines y procesos formativos desplegados por el CMMLK y la red de educadores y educadoras populares. Pero, desde la convicción de que por sí mismos no promueven la participación, que deben responder a los objetivos previstos, a las características de los sujetos y de los grupos, entre otros elementos que se mencionan en la presentación de esta parte.

Para complementar su utilidad práctica disponemos de un *glosario* de categorías a tono con los temas y sentidos principales del módulo, no como definiciones dogmáticas sino para incitar a la reflexión y al diálogo fecundo con cada una de ellas desde nuestras realidades concretas.

En cada experiencia, momento y lugar donde trabajemos seguramente hallaremos nuevas maneras de hacer, nuevas lecciones que sean aplicables en nuestros contextos, que nos ayudarán a pensar nuestra realidad y a pensarnos en ella, que nos enriquezcan a todos como seres humanos, como horizonte para contribuir a la emancipación humana.

IV. Identidad

*Se ponen en pie los pueblos, y se saludan.
¿Cómo somos? se preguntan; y unos
a otros se van diciendo cómo son.*

José Martí

La construcción de la identidad

(Fragmento¹)

Manuel Castells

La identidad es la fuente de sentido y experiencia para la gente. Como escribe Calhoun:

No conocemos gente sin nombre, ni lenguas o culturas en las que no se establezcan de alguna manera distinciones entre yo y el otro, nosotros y ellos. [...] El conocimiento de uno mismo —siempre una construcción pese a que se considere un descubrimiento— nunca es completamente separable de las exigencias de ser conocido por los otros de modos específicos.²

Por identidad, en lo referente a los actores sociales, entiendo el proceso de construcción del sentido atendiendo a un atributo cultural, o a un conjunto relacionado de atributos culturales, al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Para un individuo determinado o un actor colectivo puede haber una pluralidad de identidades. No obstante, tal pluralidad es

1 Tomado de Manuel Castells, *La era de la información: economía, sociedad y cultura*, t. II, Siglo XXI, México D. F., pp. 28-34, reproducido en *Concepción y metodología de la educación popular. Selección de lecturas*, t. II, Ed. Caminos, pp. 279-283.

2 Craig Calhoun, (ed.), *Social Theory and the Politics of Identity*, Oxford, Blackwell, 1994, pp. 9-10.

una fuente de tensión y contradicción tanto en la representación de uno mismo como en la acción social. Ello se debe a que la identidad ha de distinguirse de lo que tradicionalmente los sociólogos han denominado roles y conjuntos de roles. Los roles (por ejemplo, ser trabajadora, madre, vecina, militante socialista, sindicalista, jugadora de baloncesto, feligresa y fumadora al mismo tiempo) se definen por normas estructuradas por las instituciones y organizaciones de la sociedad. Su peso relativo para influir en la conducta de la gente depende de las negociaciones y acuerdos entre los individuos y esas instituciones y organizaciones.

Las identidades son fuentes de sentido para los propios actores y son construidas por ellos mismos mediante un proceso de individualización.³ Aunque, como sostendré más adelante, las identidades pueden originarse en las instituciones dominantes, solo se convierten en tales si los actores sociales las interiorizan y construyen su sentido en torno a esta interiorización. Sin duda, algunas autodefiniciones también pueden coincidir con los roles sociales, por ejemplo, cuando ser padre es la autodefinición más importante desde el punto de vista del actor. No obstante, las identidades son fuentes de sentido más fuertes que los roles debido al proceso de autodefinición e individualización que suponen. En términos sencillos, las identidades organizan el sentido, mientras que los roles organizan las funciones. Defino *sentido* como la identificación simbólica que realiza un actor social del objetivo de su acción. También propongo la idea de que, *en la sociedad red*, por razones que desarrollaré más adelante, para la mayoría de los actores sociales, el sentido se organiza en torno a una identidad

3 Anthony Giddens, *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*, Cambridge, Polity Press, 1991 [edición castellana: *Modernidad e identidad del yo*, Ed. 62, Barcelona, 1995].

primaria (es decir, una identidad que enmarca al resto), que se sostiene por sí misma a lo largo del tiempo y el espacio. Aunque este planteamiento se aproxima a la formulación de la identidad de Erikson, me centraré fundamentalmente en la identidad colectiva y no en la individual. Sin embargo, el individualismo (diferente de la identidad individual) también puede ser una forma de “identidad colectiva”, como se analiza en la “cultura del narcisismo” de Lasch.⁴

Es fácil estar de acuerdo con el hecho de que, desde una perspectiva sociológica, todas las identidades son construidas. Lo esencial es cómo, desde qué, por quién y para qué. La construcción de las identidades utiliza materiales de la historia, la geografía, la biología, las instituciones productivas y reproductivas: la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas. Pero los individuos, los grupos sociales y las sociedades procesan todos esos materiales y los reordenan en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial / temporal. Propongo como hipótesis que, en términos generales, quien construye la identidad colectiva, y para qué, determina en buena medida el contenido simbólico de esta y su sentido para quienes se identifican con ella o se colocan fuera de ella. Puesto que la construcción social de la identidad siempre tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder, propongo una distinción entre tres formas y orígenes de la construcción de la identidad.

- *Identidad legitimadora*: introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales; un tema central en la teoría de la autoridad y la dominación de

4 Christopher Lasch, *The Culture of Narcissism*, Abacus, Londres, 1980.

Sennett,⁵ pero que también se adecua a varias teorías del nacionalismo.⁶

- *Identidad de resistencia*: generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones / condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad, como Calhoun propone cuando explica el surgimiento de las políticas de identidad.⁷
- *Identidad proyecto*: cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social. Es el caso, por ejemplo, de las feministas cuando salen de las trincheras de resistencia de la identidad y los derechos de las mujeres para desafiar al patriarcado y, por lo tanto, a la familia patriarcal y a toda la estructura de producción, reproducción, sexualidad y personalidad sobre la que nuestras sociedades se han sustentado a lo largo de la historia.

Naturalmente, las identidades que comienzan como resistencia pueden inducir proyectos y, también, con el transcurrir de la historia, convertirse en dominantes en las instituciones de la sociedad, con lo cual se vuelven identidades legitimadoras

5 Richard Sennett, *The Fall of Public Man*, Vintage Books, Nueva York, 1978 [edición castellana: *El declive del hombre público*, Ed. 62, Barcelona, 1978]; *Authority*, Alfred Knopf, Nueva York, 1976 [edición castellana: *La autoridad*, Alianza, Madrid, 1980].

6 P. Anderson y P. Comiller (eds.), *Mapping the West European Left*, Londres, Verso. 1983.

7 Craig Calhoun (ed.), ob. cit. p.17.

para racionalizar su dominio. En efecto, la dinámica de las identidades a lo largo de esta secuencia muestra que, desde el punto de vista de la teoría social, ninguna identidad puede ser una esencia y ninguna identidad tiene, *per se*, un valor progresista o regresivo fuera de su contexto histórico. Un asunto diferente, y muy importante, son los beneficios de cada identidad para la gente que pertenece a ella. [...].

La identidad: un enclave de resistencia cultural. Reflexiones desde la perspectiva sociopsicológica⁸

María Isabel Romero

*[...] y hay que acudir corriendo
pues se cae el provenir [...].*

Silvio Rodríguez

No es casual que en la última década del siglo xx el tema de la identidad haya resultado medular para los movimientos populares que se resisten a la homogeneización cultural. Promotor de la ética del mercado, de la agudización de las desigualdades sociales, de la exclusión de las grandes mayorías y la destrucción de la naturaleza, el capitalismo neoliberal se muestra como único proyecto de sociedad viable que desvaloriza otras opciones de vida que no contribuyan a su reproducción como sistema social.

Sin necesidad de recurrir a demasiadas argumentaciones, la afirmación de las identidades de los grandes grupos de excluidos se ha convertido, necesariamente, en un enclave de resistencia cultural y de construcción de contrahegemonía. La defensa de las raíces, el rescate de la memoria, la posibilidad de ser sujetos históricos se revelan como alternativas para el cuestionamiento del orden presente y la proyección de un futuro de equidad, dignidad y justicia social.

8 Adaptado especialmente para esta selección.

Los caminos para alcanzar estas alternativas no son sencillos. Al estar condicionadas histórica y socialmente, las diversas identidades llevan impregnadas en sí esa cultura milenaria que naturaliza las relaciones de poder, caracterizadas por la dominación de unos grupos sociales sobre otros. A su vez, complejiza esta cuestión el hecho de que los seres humanos sean portadores de múltiples identidades,⁹ que pueden enriquecerlos o conflictuarlos en caso de que no exista armonía entre ellas. Estas tensiones, sin embargo, pueden contribuir a cambios tanto a nivel de la subjetividad individual como social.

Es así que nuestras prácticas como educadoras y educadores populares nos revelan que el asunto de nuestra constitución como sujetos históricos o como identidades que se resisten a reproducir esa cultura de la dominación-dependencia, precisa del estudio e investigación de estas. Aproximarnos a los elementos que intervienen en la conformación de las identidades individuales y colectivas, aporta luces para la construcción de un mundo diferente al que vivimos hoy.

Sobre las identidades individuales y colectivas

De manera general pudiera afirmarse que la identidad es una construcción subjetiva de dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, culturales y ecológicas.

Si bien estas últimas se han incorporado recientemente al discurso de las ciencias sociales, sin duda, el clima y las características geográficas del hábitat intervienen en el modo de vida de individuos y grupos.

9 Me refiero a la identidad nacional, étnica, de género, barrial, u otras que pueden coexistir en un mismo individuo.

En su trabajo *Los grupos étnicos y sus fronteras*, el antropólogo noruego Frederick Barth, refiere que las oportunidades ofrecidas por el entorno en que un grupo se desarrolla, pauta determinados estilos de vida, patrones de actividad característicos que tienen que ver con su subsistencia y economía. Si bien la ecología local es un criterio que permite definir una identidad, no es determinante según este autor, en tanto, grupos étnicos que conviven en medios ecológicamente diferentes mantienen “[...] las formas institucionales manifiestas constitutivas de los rasgos culturales que los identifican como categoría social”.¹⁰

Por otra parte, cuando menciono los factores biológicos me refiero a los rasgos físicos (fenotípicos y genotípicos) que explican la fisonomía, el tipo de sistema nervioso o la predisposición a ciertas enfermedades. Son ellos los que determinan, por ejemplo, la estatura de las personas, el color de su piel, el sexo o algunas características temperamentales. Barth aclara que en el caso de las identidades étnicas, estos rasgos pueden cambiar si el grupo se mantiene abierto a la entrada de miembros de otros grupos con componentes raciales diferentes.

Los factores psicológicos, a los que prestaremos especial atención en este trabajo, se derivan del conjunto de relaciones que establece el individuo con otros seres humanos. Ellos incluyen los aprendizajes cognoscitivos, afectivos y conductuales que van conformando la subjetividad individual y social. Es conocido que, si bien al nacer ya existen rasgos que nos distinguen, la identidad, es decir, la autoconciencia de qué nos identifica y al mismo tiempo qué nos diferencia de los demás, va construyéndose paulatinamente y cristaliza en la adolescencia, y es a la vez mantenida en sus rasgos más generales y modificada en muchas de sus particularidades, en correspondencia con las

10 Frederik Barth, *Los grupos étnicos y sus fronteras*, Fondo de Cultura Económica, 1976.

experiencias de vida y los cambios en los sistemas de relación del individuo y los grupos sociales.

Los factores sociales y culturales se derivan de los contextos en que se desarrollan las personas. De ahí que las identidades individuales y colectivas sean el resultado de un interjuego dialéctico entre lo heredado culturalmente, a través de los diversos canales de socialización,¹¹ y lo construido a través de las interacciones que viven los individuos en el marco de las relaciones sociales.

La teoría del sociólogo Pierre Bourdieu permite entender esta afirmación al explicar cómo se estructura en la subjetividad un complejo sistema de disposiciones, de esquemas básicos de percepción, pensamiento y acción llamado *habitus* engendrado por la sociedad y no por el individuo. En este proceso, que no es totalmente consciente, el lenguaje se torna un canal fundamental de transmisión de valores, normas, costumbres, patrones de funcionamiento social. A su vez, el *habitus* organiza las prácticas de los individuos y grupos en la sociedad.

Aunque el tema de las identidades no fuera desarrollado especialmente por Sigmund Freud,¹² sus vivencias personales, relacionadas con su identidad judía, y sus ideas acerca de los orígenes y desarrollo del psiquismo humano, no solo lo aproximaron inevitablemente a él sino que lo convirtieron en un antecedente importante.

Las consideraciones de Freud acerca del peso importante que tienen los mecanismos inconscientes de identificación¹³

11 Constituyen canales de socialización la familia, la escuela, la iglesia, los medios de comunicación, entre otros.

12 Sigmund Freud, médico vienés, fundador de la Teoría Psicoanalítica (1856-1939).

13 La identificación es la apropiación, la introyección por parte del niño o de la niña, de características, actitudes, patrones conductuales de figuras significativas de su entorno.

en la conformación del yo, fueron retomadas años después por estudiosos del tema provenientes del campo de la sociología y de la propia psicología. Sobre este particular él señaló: “En la vida anímica individual aparece integrado siempre, efectivamente, «el otro», como modelo, objeto, auxiliar o adversario, y de este modo, la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social [...]”¹⁴

Seguidor de su pensamiento, el psicoanalista alemán, profesor y pionero de la investigación psichistórica, Erick Erickson fue el primero en analizar con profundidad la categoría identidad en el campo de la psicología del individuo, a partir de los años 40 del siglo xx.

A su modo de ver, la identidad es una necesidad inherente a los seres humanos. En su conocida obra *Infancia y sociedad*, este autor sostiene la importancia de los mecanismos de identificación en la conformación de la identidad. Explica que un niño o niña tiene muchísimas oportunidades para identificarse en forma más o menos experimental, con hábitos, rasgos, ocupaciones e ideas de personas reales o ficticias de ambos sexos, pero ciertas crisis lo obligan a hacer selecciones radicales y a apropiarse de determinados rasgos o características.

Una visión diferente sustenta el psicólogo soviético L. S. Vigotsky¹⁵ a partir de su enfoque histórico-cultural. Según este autor, el desarrollo de la psiquis y por lo tanto, la conformación de la subjetividad, solo es posible en la interacción que se da entre las niñas y niños y los adultos.

Dos conceptos son fundamentales en ese proceso: la internalización y la mediatización. La internalización se da en un proceso de relación con otros/as que propicia el desarrollo

14 Sigmund Freud, “Psicología de las masas y análisis del yo”, *Obras completas*, t. 7. Ed. Biblioteca Nueva, España, 1974, p. 2 563.

15 Lev Semiónovich Vigotsky (1896-1934).

psicológico del individuo. La utilización posterior de lo internalizado, ya elaborado subjetivamente, se manifiesta en un proceso de externalización que conduce a la transformación de la realidad. Esa transformación ocurre mediada por los instrumentos socioculturales en un contexto histórico determinado.¹⁶

Para Vigotsky existen dos formas de mediación: la influencia de ese contexto (personas, grupos, sociedad) y los instrumentos socioculturales de los que se sirve el individuo, es decir, herramientas (objetos de la realidad) y signos (las palabras).

A diferencia del psicoanálisis, para Vigotsky, en la aprehensión de la realidad, la comunicación y la actividad práctica con los instrumentos sociales resultan decisivas. Estos aprendizajes —se dan mediatizados por el desarrollo psíquico alcanzado hasta ese momento y por los contextos culturales en que estos transcurren— suceden de manera activa y consciente, dado que se requiere de la participación del individuo para que se produzcan.

Hasta aquí podemos constatar la presencia de dos enfoques que permiten explicar cómo se conforman las identidades individuales. Hemos visto que se diferencian en cuanto a las determinantes del desarrollo del psiquismo. Si para el psicoanálisis la determinación es básicamente inconsciente y universal en tanto ocurre así en cualquier medio social, para el enfoque histórico-cultural se trata de un proceso consciente en el que la comunicación, la experiencia práctica del individuo, el desarrollo psíquico alcanzado, y el contexto en que transcurre la relación con su realidad, son determinantes.

16 Raquel Bermúdez y Lorenzo Pérez, “La teoría histórico cultural de L.S Vigotsky. Algunas ideas básicas acerca de la educación y el desarrollo psíquico”, Ponencia, Instituto Superior pedagógico para la Educación Técnica y Profesional.

La psicología social de orientación sociológica norteamericana aporta también un enfoque interesante que nos permite reconocerla como otro valioso antecedente. Fueron sus representantes más genuinos, Charles H. Cooley¹⁷ y George H. Mead.¹⁸ Ambos autores hicieron contribuciones fundamentales para la comprensión del *sí mismo*.¹⁹ El primero, porque reconoce en el grupo primario una vía indispensable de socialización del individuo, y el segundo, por el valor que otorgó a las interacciones entre los individuos para la formación del yo.

El interaccionismo simbólico, del cual Mead es la figura principal, incursiona en la cuestión de los roles o papeles sociales y afirma que los roles designan patrones de comportamiento de acuerdo con el lugar que se ocupe en la sociedad; de ahí que estén atravesados por la clase, el género, la raza, la edad y otras categorías sociales. La sociedad espera entonces, determinados comportamientos en correspondencia con el rol que se ha construido históricamente. Sin embargo, cada rol supone la construcción de una realidad social nueva a través del dar y recibir de la interacción. En la medida en que un rol social determinado adquiera importancia para el individuo su identidad lo hará suyo.

Es así como el interaccionismo simbólico se concentró, sin duda, en una visión de la sociedad mediatizada por las interacciones personales. Para sus seguidores la conformación del *sí mismo* está determinada por la apropiación de los diferentes roles con los que se identifica el individuo; roles que en los primeros años se concretan en las personas con las que primaria-

17 Charles H. Cooley (1864-1929).

18 George H. Mead (1863-1931).

19 En la literatura es frecuente encontrar usados indistintamente los términos “identidad” y “sí mismo”.

mente se relaciona. Como se puede apreciar, esta tesis redujo las relaciones sociales solo a lo interpersonal o interindividual.

Autores más contemporáneos, como Vander Zanden,²⁰ por ejemplo, señalan que la identidad es la respuesta que damos a la pregunta “quién soy yo”, que es el sentido que cada persona tiene de su lugar en el mundo y el significado que les asigna a los demás dentro del contexto más amplio de la vida humana. Este autor es de la opinión de que el *sí mismo*, es una abstracción que establecemos referida a nuestros atributos, capacidades y actividades, que entraña la concepción que desarrollamos acerca de nuestra propia conducta, el sistema de conceptos que empleamos para tratar de autodefinirnos, que es algo así como el custodio de la conciencia y que nos vivenciamos a nosotros mismos como entidades separadas de las demás y dotadas de continuidad temporal (somos la misma persona a lo largo del tiempo). Es decir, que la idea del *sí mismo* nos hace sentirnos una unidad diferenciada, identificable, limitada.

Continuando las reflexiones sobre las identidades individuales, Anthony Guiddens²¹ plantea que, el sentimiento de identidad depende, en primera instancia, del desarrollo psicológico individual, sustentado en la confianza básica adquirida en los primeros años de la vida; depende también de la historia del individuo, y por último, obedece a su lucidez e inteligencia para la construcción-reconstrucción de un sentido de identidad coherente y provechoso a través del tiempo.

20 J.W. Vander Zanden, *Manual de psicología*, Ediciones Paidós, España, 1995.

21 Anthony Guiddens, *Modernidad e identidad del yo*, Ediciones Península, España, 1995.

Aportes importantes entrega a este campo de la investigación la psicología cubana contemporánea. Para definir la identidad Carolina de la Torre²² suscribe que:

Cuando se habla de identidad de un sujeto individual o colectivo hacemos referencia a procesos que nos permiten suponer que ese sujeto, en determinado momento y contexto, es y tiene conciencia de ser el mismo, y que esa conciencia de sí se expresa (con mayor o menor elaboración) en su capacidad para diferenciarse de otros, identificarse con determinadas categorías, desarrollar sentimientos de pertenencia, mirarse reflexivamente y establecer narrativamente una continuidad a través de las transformaciones y los cambios.²³

Entonces, esta definición muestra que las identidades colectivas²⁴ —también conocidas como identidades sociales a pesar de que, como hemos venido analizando, tanto las individuales como las colectivas son sociales— se asemejan a las individuales por su naturaleza y conformación aunque tienen sus especificidades. La misma conciencia de permanencia a pesar de los cambios, la misma percepción de sí mismo como unidad única y diferente a los demás ocurre no solo en los individuos sino también en los grupos sociales.

En su conocida obra *La construcción social de la realidad*, Berger y Luckmann, sociólogos austriaco y alemán respectiva-

22 Doctora en Ciencias psicológicas, investigadora del Centro de Investigación y Promoción de la Cultura Cubana “Juan Marinello” de La Habana.

23 Carolina De la Torre, *Las identidades: una mirada desde la psicología*, Centro de Investigación y Promoción de la Cultura Cubana “Juan Marinello”, La Habana, 2001, p. 68.

24 Ejemplos de identidades colectivas son la étnicas, nacionales, religiosas, comunitarias, de género, entre otras.

mente, reconocen que la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad, así como que los sistemas sociales, a través de sus instituciones, influyen en la conformación de las diferentes identidades colectivas. Los diversos grupos sociales, en los que desde su nacimiento se inserta el individuo, actúan como transmisores del conjunto de normas y valores que dan cuenta de las características de la sociedad en que se desarrolla. Estos autores se refieren a los procesos de socialización primaria y secundaria como dos momentos fundamentales para la internalización o apropiación de la realidad objetiva (estructura y funcionamiento social, por ejemplo) y la construcción de la realidad subjetiva (el yo, la identidad).

Ellos sostienen que la socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez y que por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Así, afirman que todo individuo nace dentro de una estructura social objetiva en la cual se encuentra a los otros significantes encargados de su socialización y que le son impuestos, por ejemplo, la educadora de círculo infantil, madres, padres, vecinos, entre otros. Estas personas significantes, que mediatizan el mundo para él, lo modifican en el curso de esa mediatización, seleccionan aspectos del mundo según la situación que ocupan dentro de la estructura social (la educación sexista supone normas y patrones educativos diferentes para los niños y las niñas) y también en virtud de sus historias personales.

Berger y Luckmann anotan que la socialización primaria, además de proporcionar un aprendizaje cognoscitivo, se efectúa en circunstancias de enorme carga emocional. La internalización se produce solo cuando ocurre la identificación. El niño o niña acepta los “roles” y actitudes de los otros significantes, o sea, que los internaliza y se apropia de ellos. Así, la identidad se define

objetivamente como ubicación en un mundo determinado y puede asumírsela subjetivamente solo con ese mundo.

La socialización primaria crea en la conciencia del niño o niña una abstracción progresiva que va de los “roles” y actitudes de otros específicos (mamá, papá, abuela, educadora del círculo, por ejemplo), a los “roles” y actitudes en general (qué espera la sociedad cubana de la familia y por tanto, de una madre, de un padre, de una abuela; qué espera la sociedad de la escuela y por tanto de una educadora, de una maestra, entre otras). Esta abstracción se denomina el *otro generalizado* y significa que el individuo se identifica no solo con otros concretos, sino con grupos sociales. En este proceso juega un papel fundamental el lenguaje. En este tipo de socialización se aprehende el contexto institucional y los demás significantes se aprehenden como parte de esas instituciones sociales.

Aunque Berger y Luckmann consideraron que no son las identidades resultado solamente de las dinámicas producidas al calor de las interacciones sociales interiorizadas por los individuos, sino que intervienen de manera sustancial en su conformación, el contexto histórico en el que se desarrolla la actividad social, las relaciones sociales resultantes, y la estructura del sentido común en la vida cotidiana.

Otras reflexiones teóricas sobre las particularidades de las identidades colectivas, a partir de las relaciones intergrupales, aportó Henry Tajfel, profesor de la Universidad de Bristol y uno de los pilares de la llamada nueva psicología europea. A él se debe la teoría de la identidad social. Este autor estima que el énfasis en lo interindividual desatiende un importante aspecto que contribuye a la autodefinición del individuo: el hecho de que este es miembro de numerosos grupos sociales y de que esa pertenencia contribuye, positiva o negativamente, a la imagen que cada uno tiene de sí.

Su definición de grupo incluye tres componentes: el cognitivo (conocimiento de que uno pertenece al grupo), el evaluativo (la noción de grupo y/o pertenencia de uno a él puede tener una connotación valorativa positiva o negativa) y el emocional (los aspectos cognitivos y evaluativos del grupo y de la propia pertenencia a él pueden ir acompañados de emociones hacia el propio grupo o hacia grupos que mantienen ciertas relaciones con él). En ese marco, el autor refiere que el concepto de categorización social es determinante para entender esta perspectiva intergrupala, pues constituye un sistema de orientación que ayuda a crear y definir el lugar del individuo en la sociedad.

Así dan cuenta de nuestra identidad, las categorías sociales con las que nos autodefinimos e identificamos, por ejemplo: cubano-cubana, latinoamericana-latinoamericano, mujer-hombre, blanco-negro-mestizo, oriental-habanero pinareño, joven-mediotiempo, tercera edad...

Tajfel y Turner consideran que el individuo tenderá a permanecer en un grupo y buscar la pertenencia a nuevos grupos si estos tienen alguna contribución que hacer a los aspectos positivos de su identidad. Si un grupo no satisface este requisito, el individuo tenderá a abandonarlo. Como ningún grupo vive aislado, los aspectos positivos de la identidad social, la reinterpretación de los atributos y el comprometerse en la acción social solo adquiere significado con relación a, o en comparación con otros grupos.

Es esta perspectiva comparativa, según estos autores, la que pone en relación la categorización social con la identidad colectiva. Las características de un grupo nacional, étnico o comunitario alcanzan su mayor significación cuando se relacionan con las diferencias que se perciben respecto a otros grupos y con las connotaciones de valor de esas diferencias.

Por lo tanto, la definición de un grupo no tendría sentido a no ser que existan otros grupos.

Tajfel y Turner enfatizan en el papel de las valoraciones y comparaciones en el mantenimiento de la autoestima individual y la pertenencia grupal de los individuos, y muestran que las identidades colectivas incluyen entre sus dimensiones la permanencia, pero también el cambio. La permanencia muy relacionada con las contribuciones del grupo a una autoimagen positiva del individuo y a una positiva identidad social, y el cambio, relacionado con las creencias compartidas del mejoramiento humano si el individuo cambia de grupo, así como con las creencias compartidas de que es preciso actuar conjuntamente con su grupo para cambiar las condiciones de vida.

El sociólogo español Manuel Castells²⁵ define las identidades colectivas como procesos de construcción de sentido alrededor de un atributo cultural, o un conjunto relacionado de atributos culturales al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido. Este autor afirma que, lo mismo para un individuo que para un actor colectivo, puede haber una pluralidad de identidades que lo conformen.

Castells analiza que las identidades pueden originarse en las instituciones dominantes, pero solo cristalizan como identidades si los actores sociales las interiorizan y construyen su sentido en torno a esta interiorización, las categorías madre, padre, maestra, médico, cederista, federada, cuentapropista, militante, homosexual, bisexual, entre otras, son un ejemplo.

Considera a su vez, que debido al proceso de autodefinición e individualización que suponen, las identidades son fuentes de sentido más fuertes que los roles porque una identidad produce orgullo, satisfacción, bienestar y también tensiones, en la medida en que porta un conjunto de expectativas sociales por

25 Manuel Castells, *El Poder de la identidad*, Alianza Editorial, España, 1998.

las que suele valorarse el comportamiento de la persona, sin embargo, esto puede motivar al cambio.

En ese proceso de construcción de identidad resultan relevantes, según este autor, los materiales de la historia, las biografías, la biología, las instituciones productivas y reproductivas, la memoria colectiva y las fantasías personales, los aparatos de poder y las revelaciones religiosas. Opina Castells que todo este material es procesado por los individuos, grupos sociales y las sociedades en general, reordenados en su sentido, según las determinaciones sociales y los proyectos culturales implantados en su estructura social y en su marco espacial-temporal.

Este sociólogo propone tres formas y orígenes de la construcción de la identidad, a partir del presupuesto de que esta siempre tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder:

[...] identidad legitimadora: introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales; [...] identidad de resistencia: generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones-condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia, basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad; [...] identidad proyecto: cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social.²⁶

26 *Ibidem*, p. 30.

Hasta aquí este breve recorrido teórico, que ha colocado su mirada en las identidades individuales y colectivas, y que presenta, a través de los diferentes enfoques, algunas regularidades que permiten definir las. Me refiero a los elementos compartidos de carácter objetivo que distinguen a unos grupos sociales de otros (historia, biología, lengua, estructura social, relaciones de poder), elaboraciones subjetivas acerca de las características comunes (percepciones de sí, representaciones sociales, biografías, memoria colectiva), sentimientos de pertenencia al grupo, que permiten a los miembros identificarse con él.

Efectivamente, son las identidades construcciones subjetivas condicionadas histórica y culturalmente —resultantes de las relaciones interpersonales e intergrupales que se establecen durante el transcurso de la vida— y asimismo, importantes fuentes de sentidos para individuos y grupos, de ahí su carácter movilizador.

Las identidades se expresan integralmente, a nivel cognitivo, afectivo y conductual, asunto a tener en cuenta en la propuesta metodológica que se asuma si la pretensión es su investigación y transformación. En su constitución intervienen elementos de carácter consciente e inconsciente, heredados y contruidos, objetivos y subjetivos, permanentes y cambiantes.

Reconocer la naturaleza dinámica y procesual de las identidades, asumir el papel de la educación en la constitución y transformación de estas son puntos de partida imprescindibles para las personas que confiamos en que el cambio social es posible.

La educación popular como opción pedagógica para la construcción de nuevas identidades

El desmontaje de la cultura de la dominación, introyectada en las personas y grupos a través de los diversos canales de socialización, y la construcción de una cultura de la emancipación, sustentada en relaciones de equidad, solidaridad y justicia social, es, sin duda, uno de los sentidos y desafíos más urgentes de nuestro trabajo como educadoras y educadores populares hoy.

La educación popular como movimiento cultural, ético y político impulsa la constitución de nuevos sujetos sociales que desde otras maneras de entender y asumir las relaciones de poder, propongan y construyan nuevas relaciones sociales, nuevas relaciones con la naturaleza, nuevas identidades.

Esto no significa la negación de las ya existentes sino la recuperación de aquellas que, invisibilizadas hoy por las lógicas de la dominación, portan un conjunto de prácticas sociales alternativas a ellas se revelan como enclaves de resistencia cultural. Significa también la deconstrucción de aprendizajes que afirma las asimetrías sociales al tiempo que indica la conformación de una subjetividad cualitativamente diferente, que asuma la diversidad cultural como riqueza en el entendido de que “[...] las culturas no son mejores ni peores, son diferentes entre sí”.²⁷

27 Paulo Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta*, Ed. La Aurora, Buenos Aires, 1986, p. 28.

Todas estas intencionalidades se sustentan en un nuevo paradigma epistemológico que privilegia el trabajo con la subjetividad a partir de la investigación y la interpretación de la realidad, durante el proceso educativo en el que el diálogo y la participación se revelan como esenciales.

El diálogo, entendido como praxis y reflexión sobre el mundo para transformarlo, como impulsor del pensamiento crítico, como pilar de un nuevo tipo de relaciones sociales, no autoritarias, en la que los polos que dialogan tengan la posibilidad de proponer y crear. En otras palabras, el diálogo como superación de aquellas dicotomías que naturalizan las contradicciones entre el educador y el educando, entre la enseñanza y el aprendizaje, entre la teoría y la práctica, entre la razón y los sentimientos, entre la trasmisión y la construcción de conocimientos, entre la sociedad y la naturaleza.

Por otra parte, la participación como actitud ante la vida implica el desarrollo de una subjetividad activa, crítica, propositiva, dialógica, protagonista de la historia, orientada al respeto a la vida, a la diversidad cultural y al rechazo a las exclusiones sociales. Es decir, una participación que se plantee resignificar el papel de la política, entendida esta última como relaciones de poder que se dan también en la vida cotidiana de las personas.

La propuesta pedagógica de la educación popular porta, a mi modo de ver, un conjunto de presupuestos y principios que la convierte en una opción privilegiada para la construcción-reconstrucción de identidades libres de sumisión y exclusión social.

En primer lugar, se trata de una concepción humanista, que considera a los seres humanos en su diversidad protagonistas de la historia, que cree en sus fortalezas y, sobre todo, en sus potencialidades creadoras; que valoriza la dignidad, la equidad, la libertad responsable y el compromiso social.

Propone una ética de la vida sustentada en valores que sitúan a los seres humanos como centro y fin de la actividad social, contrapuesta a la racionalidad instrumental que rige en el capitalismo, pragmática y discriminatoria por naturaleza. Esa ética promueve la liberación de todas las opresiones y la autonomía de los sujetos al entender que, desde su vida cotidiana, ellos producen acciones y saberes que son portadores de profundos contenidos simbólicos, los cuales forman parte de una verdadera tradición cultural, organizativa y participativa que ha de ser retomada y revalorizada.

Se asume la concientización como camino imprescindible para el cambio social —en tanto intenciona el desarrollo de la capacidad de análisis crítico de la realidad, la identificación de las causas que justifican las desigualdades sociales y ocultan las diferencias entre lo natural y lo que puede cambiar—, una propuesta de alternativas desde la perspectiva de la liberación.

Explicita la naturaleza política de la educación al pronunciarse y accionar a favor de la eliminación de las opresiones que se dan en los diferentes espacios sociales —escuela, familia, iglesia, comunidad—, por la inclusión y empoderamiento de los grupos segregados por razones de género, pobreza, orientación sexual, raza, entre otras. Su fin es la emancipación humana, la reinención del poder a partir del sueño de que es posible una nueva sociedad sin oprimidos ni opresores; en función de ello promueve el desarrollo reflexivo y crítico de los hombres y mujeres en los procesos de liberación y de construcción de sus realidades sociales cotidianas.

Propone un enfoque holístico, integrador de la realidad que permite abordarla en sus múltiples dimensiones: culturales, sociales, psicológicas, históricas, antropológicas, ecológicas. La inclusión de la perspectiva ecológica en los

procesos educativos promueve el desarrollo de una visión diferente acerca de las relaciones con la naturaleza —de la cual los seres humanos somos parte—, que genere responsabilidad, compromiso y sentido de pertenencia.

Acentúa la necesidad de partir del saber cotidiano de las personas, para desde ahí, propiciar el diálogo con los conocimientos científicos, y volver a la práctica enriquecida por los nuevos aprendizajes construidos; la opción por el trabajo grupal que intenciona la construcción colectiva de conocimientos, la vivencia de relaciones de horizontalidad, de cooperación, de autonomía, de participación, de creatividad, con el fin de que se irradien esos aprendizajes a otros espacios sociales; la incorporación al proceso educativo de diferentes recursos que no solo apelen a la razón como única manera de apropiación de los conocimientos sino a los sentimientos, al cuerpo, como partes del todo que nos conforma como seres humanos.

Múltiples son los grupos sociales que se resisten a seguir viviendo bajo las lógicas del orden imperante en el mundo actual, luchan por su visibilización y se convierten en referentes para el cambio social. La formación en educación popular, la incorporación de los avances de las ciencias sociales, la posibilidad de construir propuestas desde las prácticas cotidianas han posibilitado la producción de nuevos discursos, de formas diferentes de organización y acción que invierten los sentidos comunes de la cultura de la dominación.

Los movimientos a favor de la paz en el mundo, promotores del cuidado de la naturaleza, impulsores de la inclusión social de grupos marginados por razones de etnia, orientación sexual o de género constituyen prácticas emancipatorias alternativas al pensamiento hegemónico. El Ejército

María Isabel Romero

Zapatista de Liberación Nacional, en México; el Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra, en Brasil o las Madres de la Plaza de Mayo, en Argentina son ejemplos de movimientos sociales que apuestan por la educación popular como opción pedagógica para la construcción/reconstrucción de nuevas identidades. Nutrirnos de sus aprendizajes se revela hoy como necesidad de primer orden en las luchas por la emergencia de un mundo mejor.

Aproximaciones al estudio de las identidades colectivas

(Fragmento²⁸)

Carolina de la Torre

Es una idea grandiosa pretender formar de todo el Mundo Nuevo una sola nación, con un solo vínculo que ligue sus partes entre sí y con el todo. Ya que tiene un origen, una lengua, unas costumbres y una religión, debería, por consiguiente, tener un solo gobierno que confederase los siguientes Estados que hayan de formarse [...].

Simón Bolívar

Para realizar el sueño que Bolívar proponía en esta famosa *Carta de Jamaica* (1940), se apoyaba en la existencia de rasgos y significaciones comunes, en una representación compartida socialmente acerca de ellos, en el compromiso y sentimiento de pertenencia que la propia lucha ayudaría a conformar en torno a esta unidad subcontinental y en la confianza acerca de que sus propias prédicas e intenciones serían capaces de contribuir, junto a las de otros, a la construcción y expresión de esta supra identidad. Después de él, con orgullo o con minusvalía, muchos otros han contribuido al trazado de este imaginario social, o han dado sus vidas para consolidarlo.

Son muy diversos los matices y los argumentos que se han utilizado para fundamentar el panamericanismo como identidad, como muy diversos también los que se emplean para

28 Tomado de Carolina de la Torre Molina, *Las identidades. Una Mirada desde la Psicología*, Centro de Investigación y desarrollo de la Cultura Cubana “Juan Marinello”, La Habana, 2001.

defender otras identidades; desde la supra identidad obrera que Carlos Marx proclamó en su *proletarios de todos los países uníos*, hasta las identidades de los negros norteamericanos que supieron convertir la discriminación en orgullo y proclamar que *black is beautiful*.

Pero en toda esa diversidad de argumentos, siempre existen: elementos, relativamente objetivos, que se comparten; percepciones y otras construcciones mentales acerca de esas comunidades —que pueden ser de origen, historia, lengua, religión, etnia, idiosincrasia, raza, destinos, entre otras—; así como, sentimientos de pertenencia de los miembros que se ubican a sí mismos en determinados grupos.

Y esos tres elementos, que para ser fiel a sus orígenes (porque la subjetividad siempre está presente), pudiera llamar *objetivos, perceptivos y de pertenencia* son, precisamente, los que caracterizan los modos principales en que ha sido definida y estudiada la identidad colectiva o social. Se corresponden, también, en esencia, con los enfoques que presentaré, subrayando la necesidad de integrarlos (sería mejor decir: la imposibilidad de separarlos) si se intenta entender este concepto, o más aún, si se intenta entender la identidad colectiva de un grupo humano. Un cuarto enfoque, basado en el lenguaje y el discurso, además de presentarse aquí como la aproximación más actual y debatida, será considerado como un elemento constitutivo de la identidad, que no sustituye a los elementos anteriormente mencionados, pero los atraviesa, los problematiza y está presente en los tres.

Pero, como decía, en la literatura (no solamente psicológica, sino social, humanística, cultural, artística...) las identidades colectivas se han abordado desde puntos de vista que, de manera general, se pueden diferenciar por la inclinación hacia enfoques más o menos objetivos y subjetivos, con toda la

incomodidad filosófica y epistemológica que, por el momento, a mí misma me puede causar hacer esta afirmación sin más matices. Estos dos puntos de vista han sido ampliamente descritos y referidos por Salazar (1987), quien, esencialmente, los ha resumido así:

Al hablar de una persona es posible diferenciar entre una definición asentada en las características objetivas que le son propias, y la forma en que ese individuo se concibe a sí mismo (su autopercepción). De la misma manera al hablar de los grupos es posible contraponer la enumeración objetiva de las características diferenciadoras de dicho grupo, lo que es autóctono, lo que lo identifica y singulariza en relación con otros grupos; de la forma en que los miembros del grupo “subjetivizan” la situación.

El primer punto de vista responde a preguntas del tipo *¿quiénes y cómo es la gente de aquellas tierras?, ¿qué características comunes permiten hablar de una identidad latinoamericana?, ¿cómo son los mexicanos?, ¿qué posiciones adopta el negro ante la civilización blanca?*, entre otras. Existen decenas y decenas de obras antropológicas, psicoanalíticas, sociológicas, literarias, artísticas o psicológicas que son representativas de este enfoque. Algunos ejemplos mercedamente famosos, además del que encabeza el capítulo, pueden ser la *Indagación del choteo* de Jorge Mañach (1940), *Diferencias y semejanzas entre los países de la América Latina* de Ezequiel Martínez Estrada (1985), *El laberinto de la soledad* de Octavio Paz (1990) o *Piel negra, máscaras blancas* de Frantz Fanon (1968).

Este es el enfoque más antiguo, más multidisciplinario, más conocido, más artístico-literario, más político-ideológico y más diverso en sus producciones (desde trabajos

muy positivistas y pretendidamente objetivos, hasta otros interpretativos, creativos y reconocidamente permeados por la subjetividad). Es también el enfoque más asociado, para bien (libertad, autodeterminación, defensa de la cultura propia, por ejemplo) o para mal (chouvinismo, discriminación, racismo, intolerancia...) al nacionalismo y a posiciones esencialistas, y el más manipulado (precisamente por el argumento de la objetividad).

El segundo punto de vista (el subjetivo), da lugar a dos enfoques que, como ya dije, voy a identificar como “perceptivo” y “de pertenencia”. La bibliografía sobre la percepción (estudios de autoimagen, heteroimagen, autopercepción, estereotipos, representaciones sociales y otras) es más reciente, más científico-técnica y de corte empírico-investigativo, y responde a preguntas del tipo *¿cómo nos percibimos los cubanos?*, *¿cuál es la autoimagen de los hispanos en los Estados Unidos?* o *¿qué representación social tienen los europeos de su identidad?* Algunos de los trabajos que yo misma he hecho o dirigido han estado apoyados en el concepto de autoimagen, que para el proyecto que actualmente dirijo se ha definido no en su connotación reproductiva o perceptiva, sino como representación en la cual se parte de que la imagen no es solo la reproducción mental de un objeto ausente, sino una abstracción, una construcción que implica, además, juicios, generalizaciones y valoraciones cargados de significado y de contenidos emocionales. Este enfoque, además, permite, aunque sea lo menos frecuente, la exploración y la valoración crítica acerca de los modos en que determinadas representaciones han sido formadas a partir de diversos mecanismos y en diversos contextos culturales y discursivos.

Por último, el enfoque de la pertenencia, desarrollado fundamentalmente por la autodenominada Escuela Europea de

Psicología Social y en especial por Henri Tajfel (1972, 1974, 1978, 1984) trabaja, como ya se mencionó, la identidad social como aquella parte del autoconcepto que tiene que ver con nuestra pertenencia a un grupo, y, aunque toma en cuenta, además, la conciencia y la autovaloración, pone el énfasis en esa pertenencia. Se asume así que de nada sirve que un grupo social comparta características o que tenga una cierta conciencia acerca de ellas, si las personas que, supuestamente forman parte de ese grupo, no tienen sentimientos de pertenencia a este.

Las preguntas de este enfoque pudieran ser *¿qué condiciones facilitan la aparición de sentimientos de pertenencia a un grupo?*, *¿qué influencia tiene en la autovaloración de un europeo el hecho de sentirse parte de una cultura universalmente bien valorada?*, *¿qué efectos psicológicos tiene la pertenencia a grupos minoritarios o discriminados?* Esta corriente ha ganado en los últimos años una gran aceptación entre los psicólogos y otros científicos sociales e, indudablemente, basa su sistematización en elementos absolutamente necesarios de la identidad colectiva: la conciencia de pertenencia y la autocategorización.

Pero las identidades colectivas, no solo parecen “cumplir” aditivamente los requisitos o criterios mencionados, sino que, difícilmente, puedan concebirse sin estos. Si recordamos y ajustamos la idea [...] acerca de que cuando se habla de una identidad colectiva se asume que, en determinado momento y contexto, un grupo (étnico, nacional, generacional, de género, profesional, cultural, religioso, racial, marginal, por ejemplo) es y tiene conciencia de ser el mismo y no otro, y que esa conciencia de sí se expresa (con mayor o menor elaboración o *awareness*) en la capacidad para diferenciarse, identificarse con determinadas categorías, desarrollar sentimientos de pertenencia, mirarse de forma reflexiva y establecer narrativa-

mente su continuidad a través de transformaciones y cambios, evidentemente, están contenidas las cuatro aproximaciones o enfoques mencionados. No por cuestión de sumar unos a los otros, sino porque unos implican a los otros.

En otro momento [...] he planteado que es imposible pensar en rasgos y costumbres compartidos por las personas de un mismo pueblo (o cualquier colectividad) que no sean de alguna manera percibidos, evaluados, comparados, afectivamente vivenciados e incorporados, en tanto representaciones y discursos, como elementos reguladores del comportamiento individual y social. O, al revés, los rasgos y costumbres que son “seleccionados” como importantes para la construcción de esa identidad, que se introducen y reproducen en las narraciones orales populares, el discurso político y los medios, tienden a ser mantenidos, transmitidos e incorporados al comportamiento cotidiano de los miembros.

Por otro lado, cuando se habla de una identidad colectiva como es el caso de la identidad nacional, los rasgos característicos y comunes (valores compartidos, gustos, costumbres, creencias, mitos, símbolos y otros aspectos culturales), además de ser percibidos con mayor o menor nivel de elaboración por los miembros de esa colectividad, y justamente por ser percibidos como propios y diferenciadores con respecto a otras colectividades, sustentan sentimientos de pertenencia y autoestima en aquellos que, por diversas razones, se sienten incluidos en ellos y partícipes de una historia y destino más o menos comunes.

Por ahora, lo más aconsejable es empezar por detenernos en cada uno de los enfoques, viendo sus antecedentes, definiciones y desarrollos; no por deseo de hacer historia, sino por la necesidad de comprender las identidades colectivas y por facilitar criterios para su estudio.

Referentes teóricos

*Un pueblo llega a tener su conciencia hecha
cuando todo él se siente íntimamente solidarizado
en sus recuerdos y en sus aspiraciones,
cuando no solamente ha acumulado experiencias en común,
sino que posee una común noción de ellas...*

Jorge Mañach

Empecemos con lo primero. Se puede decir que se ha formado una identidad social o colectiva, que un grupo humano se ha constituido en grupo identitario para los otros y para sí, cuando logra pensarse como un “nosotros” y de alguna u otra manera, más o menos sólida, más o menos consciente, puede compartir rasgos, significaciones y representaciones, una imagen de estas y sentimientos asociados a la pertenencia e identificación con esos rasgos. En fin [...], una nueva identidad humana, en este caso grupal, aparece allí donde un grupo de personas, pequeño o grande, puede ser identificado externa e internamente como un sujeto colectivo que es y tiene conciencia de ser el mismo y no otro, que puede denominar e identificar su particularidad mediante una categoría (“cubano”, “trabajador azucarero”, “latino”, “rocker”, “gay”, “feminista”, “intelectual”, “negro”, “exalumno del Preuniversitario Cepero Bonilla”, “católico”, “ecologista”) acerca de la cual los miembros desarrollan y comparten representaciones, sentimientos de pertenencia, prácticas culturales, significados y reflexiones, que sustentan cierta continuidad en el cambio y dan sentido a sus vidas.

Pero, si esquematizamos un poco las cosas para hacerlas más claras, es posible decir que una nueva identidad requiere, principalmente, de los tres elementos que de una forma o de

otra han sido privilegiados por los enfoques tratados [...]: 1) características objetivas que distinguen a unos grupos identitarios de otros; 2) elaboraciones subjetivas acerca de las características comunes; 3) sentimientos y representaciones que están asociados a la pertenencia al grupo y que permiten a los miembros autocategorizarse como tales; 4) procesos discursivos que permiten no solo nombrar, sino identificar, expresar un sentido y construir permanentemente esos espacios sociopsicológicos y culturales de pertenencia [...].

V. Fundamentos metodológicos de la educación popular

*Caminante no hay camino,
se hace camino al andar*

Antonio Machado

Sobre la metodología de la educación popular

(Fragmento¹)

Carlos Núñez

[...]

Una metodología es la coherencia con que se deben articular los objetivos a lograr, los métodos o procedimientos utilizados para ello y las técnicas o instrumentos aplicados en relación con el marco teórico que da origen a los objetivos buscados.

De hecho, una coherencia metodológica la encontramos muchas veces en programas educativos que obedecen a los intereses del sistema dominante, por cuanto objetivos de “aprendizaje normalizador” son plasmados en contenidos fuertemente ideologizados que son “trasmitidos” verticalmente —bancariamente— a través de métodos de recepción pasiva por parte de los educandos y mediante técnicas o herramientas de la misma intención.

Por ello, los sistemas educativos (formales o no) utilizados por los sectores dominantes funcionan eficientemente, pues no hay incongruencias entre objetivos, contenidos y formas; la “domesticación” funciona coherentemente.

1 Tomado de *Educación para transformar, transformar para educar. Selección de lecturas*, CIE Graciela Bustillos, La Habana, 1998, pp. 30-40 y reproducido en *Concepción y metodología de la educación popular. Selección de lecturas*, t. 2, Ed. Caminos, 2004, pp. 351-373.

Esta coherencia no está, sin embargo, tan presente en muchos programas de educación popular, que, bien orientados (y mejor intencionados), plasman contenidos ajenos a la práctica de los grupos; sus métodos son igualmente bancarios (aunque los contenidos sean revolucionarios) y las técnicas utilizadas son la tradicional “clase”, la charla, el discurso...; es decir, técnicas de transmisión de contenidos. En otras ocasiones, esquemas como el anterior pretenden de pronto “renovarse” mediante la aplicación de algunos instrumentos o técnicas propias de la educación popular (dinámicas, audiovisuales, entre otros.) sin modificar en realidad nada sustancial, puesto que la técnica no es la educación.

Por lo cual vale aquí subrayar que la ligazón entre planteamiento metodológico coherente y definición política del programa (explícita o no) es algo verdaderamente sustancial en la educación popular.

De ahí la necesidad de ir más a fondo y establecer la relación coherente entre una concepción de educación popular como la que hemos señalado y la metodología conducente.

Para nosotros, solo a través de una *metodología dialéctica* se puede lograr esa relación, pues solo basándose en la teoría dialéctica del conocimiento se puede lograr que el proceso acción-reflexión-acción, práctica-teoría-práctica de los grupos populares —del movimiento popular— conduzca a la apropiación consciente de su práctica, transformándola permanentemente con vistas al logro de una nueva sociedad.

Para que los programas de educación popular que se definen como tales produzcan cambios y generen acciones conducentes a los objetivos políticos planteados por la organización responsable del programa, es necesario adoptar un planteamiento metodológico que le dé coherencia interna y una concepción dialéctica que le dé coherencia política.

Así pues, una metodología dialéctica es el camino adecuado que nos permite tener, como punto de partida del proceso, la práctica real de la organización en la transformación de su realidad; este partir de la práctica será llevado sistemáticamente a nuevos niveles de comprensión, es decir, a procesos de abstracción de la misma realidad que nos permitan comprenderla de manera diferente, en su complejidad histórica y estructural, para entonces proyectar las nuevas acciones transformadoras de una manera más consciente y, sobre todo, acorde con una teoría que nos ayuda a conocer las leyes históricas y nos permite avanzar más adecuadamente dentro de una visión estratégica que ubica y supera un mero activismo, una posición meramente “reivindicalista” que muchas veces, siendo acciones tácticas, se confunden como si fueran estratégicas.

Pero detengámonos un poco más en estos puntos. ¿Qué significa “partir de la práctica”? ¿Es lo mismo partir de la *realidad*, que partir de la *práctica*? ¿Cuál es el peso de los aspectos subjetivos que inciden en toda práctica social?

Punto de partida

En realidad, el punto de partida, a nuestro juicio, lo constituye la combinación de un triple diagnóstico, el reconocimiento sistemático de la realidad objetiva, contextual, en la que el grupo y organización que vive, actúa y/o realiza su acción.

Esta realidad abarca desde el ámbito más inmediato, más cercano y más “vívido”, hasta aspectos que la afectan, pero que no son quizás percibidos en una primera fase; son aspectos de la realidad que, independientemente del accionar del grupo, influyen sobre este.

Obtener un diagnóstico, es decir, un reconocimiento objetivo y sistemático, produce un primer distanciamiento de la misma realidad tantas veces vivida y sufrida, pero quizás nunca *vista* objetivamente.

El caso de una organización barrial que autodiagnostica las condiciones objetivas de su hábitat² es un ejemplo claro de este primer diagnóstico, en su dimensión más simple.

La profundización de ese entorno (nuevos datos, más informaciones) y la extensividad del análisis (problemática de la zona, de la ciudad) para volver a profundizar (problemática urbana como tal) son ejemplos de este accionar en el primero de los pilares del punto de partida: la realidad.

Pero esa realidad no existe como tal ajena al hombre y a la sociedad; es el accionar individual, grupal, colectivo, consciente e intencionado y a todos los niveles, lo que crea, modifica y transforma constantemente a la misma realidad. A esto llamaremos “práctica social”.

Ambos elementos: condiciones materiales y sociales y el accionar del hombre en ellas, por ellas y para ellas, se relacionan dialécticamente.

Analizar las acciones, espontáneas u organizadas, que el grupo realiza para transformar su medio y el sistema general, es un segundo diagnóstico que forma parte del “punto de partida”, según nuestra concepción metodológica dialéctica.

Por último, este accionar, consciente e intencionado, o inconsciente o menos intencionado y espontáneo, obedece de

2 Por *hábitat* entendemos la presencia y relación que se establece entre el hombre y todos los elementos que condicionan su forma de residencia o de vida en un lugar determinado. Estos elementos pueden ser materiales como vivienda, infraestructura (calles, agua, drenaje, alumbrado y otros), servicios públicos (aseo, vigilancia, transporte, recreación, educación y otros), sociales, culturales, económicos o políticos. El hábitat de una organización barrial es su propio entorno y su propio contexto.

hecho a una interpretación de la realidad social y a una intención frente a ella.

Producto de la historia y circunstancia personal y social, a su vez conformada de acuerdo con leyes históricas y a interpretaciones ideológicas sobre estas, cada persona y cada grupo u organización tendrán una razón para actuar de tal o cual manera, para dirigir sus acciones en determinado rumbo o, incluso, para no actuar, pretendiendo algunos asumir una “neutralidad” obviamente inexistente.

Esta conciencia (ingenua, crítica, desarrollada y formada...) es el tercer nivel del autodiagnóstico inicial, que conforma el punto de partida metodológico, y cuya explicitación es de vital importancia, por cuanto solamente en el reconocimiento crítico y consciente del porqué de nuestro accionar, encontraremos explicación y motivo para seguir conociendo y actuando, es decir, educándonos.

Esta conciencia de la realidad y del accionar sobre ella es siempre una combinación de aspectos *objetivos* (hechos, situaciones y circunstancias que se conocen), con aspectos *subjetivos* (interpretaciones, emociones, sentimientos y actitudes) que sobre esos aspectos objetivos se tienen.

En síntesis, el punto de partida de esta propuesta metodológica es buscar el autodiagnóstico de la organización o grupo en la realidad objetiva en la que se encuentra; de las acciones que en esa realidad hace para transformarla; y del nivel de conciencia-interpretación que sobre la realidad y sus acciones tienen. Y en esta interpretación, no solo influirán aspectos objetivos sino, también, toda la carga subjetiva (connotativa) que de hecho se tiene.

Este *triple diagnóstico* es, a nuestro juicio, el acercamiento adecuado al presupuesto dialéctico que se formula como

“partir de la práctica” o “partir de la realidad” o, simplemente, “práctica-teoría-práctica”.

Es claro que esta propuesta aparece como muy compleja, pues cabe la pregunta de ¿cómo lograrlo? Hay que tener en cuenta que debe ser en forma sencilla, ordenada, sistemática y de acuerdo siempre con las condiciones y características del grupo con que se está trabajando, y de los objetivos que se quieran lograr.

Por ello, el educador deberá decidir tácticamente cuál debe ser el “punto de entrada”, es decir, la forma específica, el aspecto inicial con el que arrancará el proceso de educación. En alguna circunstancia convendrá iniciar con el diagnóstico de la realidad; en alguna otra, por el contrario, quizás convenga autodiagnosticar inicialmente la interpretación sobre hechos de gran importancia sucedidos; es probable que deban manejarse aspectos combinados, por ejemplo.

En una palabra, lo fundamental será el *qué* (punto de partida triple) y lo circunstancial (aunque muy importante pedagógicamente hablando) será el *cómo* (punto de entrada y forma de obtenerlo).³

3 A manera de ejemplo, retomemos, solo como ilustración, el caso de la organización barrial y su hábitat. El educador, en combinación y de acuerdo con la organización, a través de sus dirigentes, decide iniciar el autodiagnóstico tomando como “punto de entrada” o primer paso, por ejemplo, la práctica del propio grupo.

Esta decisión no sería al azar, sino de acuerdo con las condiciones de la organización; supongamos que la organización mantiene una tendencia muy cargada al activismo, que la está conduciendo a acciones múltiples, sin estrategia alguna o conciencia y conocimiento de su realidad. Quizás por estas razones se decida iniciar por autodiagnosticar justamente este accionar. Sería la forma de iniciar; el punto de entrada.

Pero, oportunamente, el proceso de conocimiento y análisis de su práctica los llevará a preguntarse por qué actúan así y en relación a qué realidad es que actúan así.

Por ello, en forma coordinada, se iniciaría un reconocimiento crítico de su

Teorización

Este proceso, al calificarlo así, se convierte desde el punto mismo de partida, en un proceso de *teorización*, a partir de la práctica, donde el método se convierte en el articulador dialéctico entre la teoría que lo fundamenta y la realidad que se pretende conocer.

El resultado inicial del autodiagnóstico (triple punto de partida), constituye de hecho un nuevo nivel de conocimiento e interpretación sobre su punto de partida.

Es un primer distanciamiento crítico sobre su realidad y su accionar; es un avance en el nivel de conciencia e interpretación; constituye un paso hacia la globalización y conciencia de pertenencia a la clase y a la historia, elementos todos constitutivos (junto con otros que profundizaremos) de lo que entendemos por teorizar.

En otras palabras, consideramos importante insistir en que, aunque el punto de partida no puede lograr un conocimiento de la realidad y de sus leyes a un nivel de información e interpretación verdaderamente teórico, sí constituye, a nuestro juicio, el primer (y elemental quizás) paso de la espiral dialéctica; es, pues, el inicio del proceso de teorización y esto es

realidad, de su hábitat. No solo problemas o deficiencias —como a veces se interpreta— sino la realidad compleja: material, económica, social, cultural, política...

Con qué cuentan, qué les falta, cómo interactúan, cuáles son sus valores y costumbres, qué fuerzas —positivas o negativas— actúan y otras, representaría el autodiagnóstico de la realidad, que se integraría al análisis de su práctica ya iniciado.

El obtener su propia comprensión de su realidad, su visión del mundo y, por tanto, el porqué actúan de determinada manera, sería obviamente indispensable para completar el primer autodiagnóstico en su triple dimensión.

No importa cuál sea el punto de entrada; este podría haber sido otro.

justamente lo que nos permite *teorizar a partir de la práctica*, y no “sobre” ella.

Por eso, este nivel de comprensión de la realidad nos permite, justamente, avanzar y ascender a nuevos niveles de comprensión, *sin alejarnos nunca de la propia realidad*. De esta manera, no volvemos al *mismo* punto de partida —lo que nos conduciría a quedar atrapados en un círculo cerrado—, sino generamos una verdadera “espiral” que, sin alejarse de su referente, avanza y se enriquece permanente y progresivamente con el conocimiento y comprensión cada vez más complejas del punto de partida.

Esto implicará (y hay que propiciarlo, aunque es normal que se dé) la construcción de conceptos operativos, que vengan a constituir instrumentos de interpretación y síntesis de los niveles de análisis obtenidos.

No es necesario, como algunos ortodoxos interpretan, que de entrada (como sombrero que queda grande) el grupo “aprenda” los conceptos clásicos. Los conceptos operativos que el grupo u organización van construyendo, responden a *su* nivel de conciencia, es decir, de conocimiento e interpretación; tienen que ver con su grado de desarrollo y su universo cultural y, sobre todo, son el puente seguro y la llave apropiada para acceder dialécticamente a nuevos niveles de interpretación y, por tanto, a nuevas formulaciones conceptuales, que responden a niveles de síntesis más complejos. Los conceptos operativos representan categorías de análisis que ya el grupo maneja y domina.

Podemos afirmar que teorizar es un proceso de profundización ascendente, un proceso de acumulación y avance cuantitativo y cualitativo en el conocimiento de la realidad y a partir de la misma realidad, mediante acciones sistemáticas de reconocimiento, abstracción, análisis y síntesis, que llevan,

mediante la construcción y apropiación de conceptos, al conocimiento y apropiación de un modelo científico de interpretación de la realidad y de sus leyes históricas.

Este proceso dialéctico implica también conocer, estudiar, interpretar y aplicar a la circunstancia histórica y coyuntural los aportes que otras experiencias y otros pensadores han logrado sistematizar, abstraer y formular teóricamente.

No se puede pensar que el proceso de conocimiento puede llegar a niveles profundos, solo a partir de la propia experiencia. El aporte de la teoría es, pues, parte esencial del proceso de educación-acción, pues no todo el conocimiento y la experiencia están en o le pertenecen al grupo u organización. Y este es uno de los roles del coordinador.

Por ello, insistimos, no basta solamente un proceso de análisis progresivo de la realidad inmediata, que nos daría una visión funcionalista de la sociedad; es necesario comprenderla histórica y estructuralmente, para ubicarse, uno y sus luchas, dentro de ese complejo dinamismo.

La dimensión política de la educación popular (señalada en la formulación de párrafos anteriores) encuentra su validación, ya que la educación popular no busca conocer o contemplar la realidad social desde fuera, sino que pretende descifrar desde dentro del movimiento histórico el sentido mismo de la historia, interviniendo activa y conscientemente en su transformación, haciendo de la actividad de las masas una actividad revolucionaria, una actividad teórico-práctica.

Pablo Freire, en la tercera carta a Guinea-Bissau del 5 de enero del 1976, señala (refiriéndose a las implicaciones que la teoría del conocimiento que él sustenta y el planteamiento metodológico dialéctico tienen): “Qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, en favor de qué y de quién conocer —y por consiguiente, contra qué y contra quién conocer— son

cuestiones teórico-prácticas y no intelectualistas que nos son planteadas por la educación en cuanto acto de conocimiento”.

Es claro pues, que *teorizar no es un hecho intelectual aislado de la práctica*, y que, justamente, al constituirse en un momento de abstracción sobre la necesidad y la práctica organizada de las masas, permite orientar y definir; en resumen, responder políticamente, a las preguntas formuladas por Freire.

Así, la teorización define su carácter de clase y su dimensión política: la práctica y la teoría, como elementos interrelacionados en el proceso histórico de liberación.

Creemos que completa esta visión sobre lo que es teorizar, el aporte que Oscar Jara presenta en su ponencia “Conciencia de clase y método dialéctico” presentada en México en 1982, por lo que lo transcribiremos a continuación:

[...] *teorizar no significa hacer cualquier tipo de reflexión*, significa, en primer lugar, realizar un proceso ordenado de abstracción, que permita pasar de la apariencia exterior de los hechos particulares, a sus causas internas —estructurales e históricas— para podernos explicar su razón de ser, su sentido. Este proceso de abstracción no puede ser, por tanto, inmediato ni espontáneo, sino que debe hacerse a través de aproximaciones sucesivas, lo que implica seguir necesariamente un recorrido ordenado de análisis y síntesis, para hacerlo coherente.

En segundo lugar, significa llegar a adquirir una visión totalizadora de la realidad, en la que cada elemento de ella sea captado en su articulación dinámica y coherente con el conjunto: esa unidad compleja y contradictoria que constituye la realidad concreta (interrelación dialéctica entre los factores económicos, políticos e ideológicos, histórica-

mente determinados). Se trata pues, de percibir y entender cada fenómeno particular dentro del movimiento que lo relaciona con la totalidad social en un momento histórico concreto.

En tercer lugar, debe permitir obtener una visión crítica y creadora de la práctica social. Es decir, adquirir una actitud de cuestionamiento sobre el proceso causal de los hechos y su dinámica interna, que lleve a profundizar, ampliar y actualizar constantemente el conocimiento que se tiene sobre ellos. Esto significa, a la vez, una exigencia de permanente impulso a la capacidad creadora y a la reelaboración de los elementos de interpretación teórica, para adecuarlos a las nuevas circunstancias, y orientar por tanto, de manera efectiva y realista, la nueva acción sobre ellas. El conocimiento teórico, dentro de esta dinámica, deja de ser una mera «comprensión» de lo que sucede, para convertirse en un instrumento activo de crítica, en manos de las clases populares, que permitirá dirigir la historia hacia lo que debe suceder, conforme con sus intereses.

En cuarto lugar, este proceso de transformación teórico-práctica debe llevar a amplios sectores de las masas populares a adquirir la capacidad de pensar por sí mismas. De esta manera podrán asumir convicciones propias y no estarán simplemente esperando de otros la «correcta» interpretación de los acontecimientos, para aceptarlos pasiva y dogmáticamente. Esta propia convicción, racional y firme será la base real sobre la que podrá asentarse una voluntad política que impulse orgánicamente las acciones de clase más allá de una pura emotividad irreflexiva. Es decir, una auténtica mística de clase, capaz de comprometer

todas las energías vitales —e incluso la vida misma— en la construcción de una nueva sociedad, la cual no podrá hacerse efectiva sino como producto de una «creación heroica» de las clases populares. Porque «ninguna gran obra humana es posible sin la mancomunidad llevada hasta el sacrificio, de los hombres que la intentan».

Este proceso puede y debe irse *profundizando* al ritmo del propio grupo y sus acciones.

La profundización, de hecho, ampliará el panorama y provocará “ramificaciones” de relaciones en los fenómenos estudiados, tanto de carácter estructural, como histórico.

Por ello, es indispensable, a nuestro juicio, para poder desarrollar este proceso, manejar un modelo científico de interpretación que, aunque al principio pueda ser imperfecto y quizás elemental, contenga la visión de conjunto, de sistema, que permita la “acumulación” profunda, cuantitativa y cualitativamente.

En este proceso de teorización, no puede, no debe quedar fuera un elemento fundamental: la forma natural con la que el grupo va expresando lo que entiende (y lo que no, también). Porque teorizar no es hacer repetir términos “teóricos”, por más consagrados por la ortodoxia y por más exactos que nos parezcan. La sabiduría popular, su sensibilidad y su ingenio, son capaces de ir dando traducción —con una sana conducción pedagógica— desde su propio universo vocabular, a todo ese otro mundo de términos “extraños”. Pero más que a los términos, al contenido esencial de estos. Y allí está el grupo haciendo su propia teoría y su propia construcción de conceptos.

En último término, se trata de incorporar en la fase de teorización el elemento cultural en el cual debe estar afincado todo el proceso educativo, comunicacional y organizativo.

Regreso a la práctica

“Volver a la práctica”, constituye un regreso al punto de partida, pero no entendido en el sentido original del cual se partió, pues esto significaría la anulación del movimiento dialéctico.

El proceso de reflexión teórica sobre el punto de partida nos debe provocar el avance en términos no solo intelectivos, sino en la calidad racional, organizativa y política de las *acciones transformadoras* de la misma realidad de la cual se partió.

No se trata, pues, de un volver mecánicamente, sino de avanzar dinámica y creativamente, aunque sin alejarnos de nuestra propia realidad.

Por otro lado, no debe entenderse el regreso a la práctica como un hecho “final” del proceso de educación; no hay que pensar que hasta que no se haya hecho todo un proceso teórico, llevado al máximo de profundidad posible, no se está “capacitado” para volver a la práctica. Esta formulación rompería de nuevo con la esencia del planteamiento dialéctico y con la teoría del conocimiento que lo sustenta, pues no estaría siendo coherente con la afirmación que sostiene que la práctica es la fuente de conocimientos y el criterio de su verdad; de hecho, no se estaría verdaderamente teorizando, conforme lo hemos entendido, sino especulando con conceptos vacíos y ajenos a la práctica.

Debemos distinguir y clarificar algo que ya fue señalado: el proceso educativo no es *siempre ni necesariamente* sinónimo de un “evento educativo”.

Cuando estamos hablando de una organización o grupo popular, estamos partiendo del hecho de que ese grupo realiza una práctica social. Esa práctica, su comprensión y su mejoramiento en términos racionales y políticos, es el verdadero objetivo del proceso educativo; y si para lograrlo hay que realizar o conviene realizar eventos educativos (cursos, seminarios, talleres y otros) eso no debe significar que el objetivo a lograr sea que los participantes del evento lo reproduzcan, sino que *mejoren colectivamente su práctica sociopolítica*; si para ello hay que reproducir el evento, es circunstancial.

Lo importante es apropiarse de la realidad y de la práctica transformadora, de una manera consciente, crítica y creativa.

En el caso de los procesos de capacitación de “capacitadores”, o sea, cuadros educadores populares, es evidente que el regreso a la práctica durante su proceso de capacitación, debería traducirse en el diseño de programas sistemáticos de educación con las bases.

Pero entendiendo por educación el hecho de que estas bases organizadas deberán iniciar un proceso de análisis de sus tareas teniendo como punto de partida su propia realidad y práctica, y considerando que el hecho educativo es el momento (intensivo o periódico) privilegiado de reflexión sistemática sobre su práctica, que es —como ya señalamos— un hecho educativo en sí misma, pero siempre y cuando sea un accionar consciente.

Por lo tanto, la vuelta a la práctica no solo debe entenderse como tener la capacidad de dar talleres o cursos, sino de apoyar y coordinar, metodológicamente hablando, el proceso de práctica-teoría-práctica de la organización. Es la aplicación de la metodología dialéctica al trabajo directo de base y no solo a tareas de capacitación como tales.

Aspectos pedagógicos y didácticos

Ya hemos señalado (y es ampliamente reconocido) el problema de coherencia metodológica al que se enfrentan cuadros y educadores populares; su concepción “teórica”, su posición política y su compromiso, no dejan realmente que desear; pero su práctica sociopolítica y educativa es, con mucha frecuencia, improvisada, ineficaz y contradictoria con los fundamentos teóricos.

El problema no es pues, muchas veces, de concepción teórica e ideológica, sino de metodología, de métodos y de técnicas adecuadas.

Se habla de participación, de democracia, de responsabilidad, de “concientización”, de dialéctica, pero se impone la línea, se dictan cursos, se “da teoría”, “se les da” el análisis de su realidad, “se les interpreta” la coyuntura, por ejemplo.

Solo se sabe hacer cursos, conferencias, jornadas, donde los dirigentes, los educadores, los que saben, educan a los que no saben. La verdad existe, es cerrada y se deposita en la mente acrítica de los educandos. No hay ninguna diferencia entre esta forma “bancaria”, verticalista y autoritaria (como Freire la definía y cuestionaba) de educar y la que los dominadores y explotadores transmiten, y con la que imponen y troquelan las mentes y las conciencias de la población.

La diferencia clara entre estas dos prácticas está en la concepción, en la intención y en los modelos de interpretación. En el proyecto político que se defiende; está, pues, en su contenido y compromiso de clase, pero no sustancialmente en la forma.

Y esta contradicción, esta incoherencia en términos metodológicos, no es grave solamente porque no funciona (nivel de eficiencia), sino porque *contradice de hecho* el planteamiento y los valores que se buscan en y para el hombre nuevo y la nueva sociedad.

Así pues, para la aplicación de una concepción metodológica dialéctica, es indispensable que los métodos y técnicas sean y guarden coherencia con los planteamientos, y aunque no son la esencia del proceso educativo, sí adquieren una enorme importancia, porque serán los instrumentos a través de los cuales se podrá generar o no un proceso dialéctico.

La premisa fundamental, a nivel pedagógico, es la *participación*. Solo con una pedagogía basada en el proceso activo de participación personal (que se enriquece al convertirse en grupal y colectiva) puede lograrse el “partir de la práctica”.

El triple diagnóstico es en realidad un triple “autodiagnóstico”; y si es así (como hemos fundamentado anteriormente) solo se podrá obtener a partir de la participación de los educandos.

Pero esa participación debemos calificarla como *plena o total*, pues no se agota en la capacidad de respuesta o reacción frente a un planteamiento que se le da al grupo para que lo analice (método muy utilizado para tratar de conciliar lo verticalista con lo participativo).

No se trata de que, ante una charla o un análisis de coyuntura de los expertos, el grupo discuta y reaccione; esto es solo un simulacro de participación.

Se trata de que el grupo, todos y cada uno de los participantes en el proceso educativo, generen sus análisis, produzcan sus conocimientos, cuestionen su propia concepción y práctica, teoricen sobre ella... Esto es posible solamente con una *pedagogía de la plena participación*.

Técnicas o herramientas educativas

Con razón aparecen las preguntas:

¿Pero cómo lograr la participación, ese partir de lo que cada uno sabe y conoce?

¿Cómo ir avanzando a un proceso de teorización que sea realmente un “pensar la práctica”?

¿Cómo manejar —con esa pedagogía de la participación— temas complejos, abstractos o excesivamente técnicos?

Y por último, ¿cómo lograr la adecuación entre participación y conducción? ¿Cómo no provocar un proceso anárquico, en el que se pierda la línea?

Una combinación de dos aspectos logra ese objetivo y ese equilibrio: las técnicas educativas que se utilicen y el papel del coordinador; pues será definitiva la capacidad con que este sepa diseñar los programas, aplicar las técnicas y conducir el nivel de reflexión teórico.

Veamos detenidamente lo referente a las técnicas, herramientas o instrumentos didácticos.

Como hemos señalado, las técnicas educativas no definen ni son la educación popular; son solo herramientas de apoyo.

Hay muchos educadores y promotores que, cuestionados en sus métodos tradicionales, descubren el uso de técnicas y dinámicas. Creen que con el solo uso de estas, aunque sea en forma anárquica, ya están modificando cualitativamente su metodología. Son los “dinamiqueros”.

No; la técnica como instrumento educativo, al igual que toda herramienta, tiene sus características, sus limitaciones, y, para utilizarla, hay que conocerla y saber manejarla.

¿Cuándo?, ¿por qué?, ¿para qué?, ¿hasta dónde?, son algunas de las preguntas que el educador debe tener muy claramente respondidas al utilizar cada técnica.

La técnica es el instrumento, el estímulo que propicia la participación, para la generación de conocimientos.

Las técnicas recogen hechos, situaciones, contenidos, conceptos, valores; reflejan la realidad en sus diversos aspectos, y/o las interpretaciones que sobre ella se tienen.

Contienen, pues, uno o varios elementos que “se comunican” al grupo, en forma de *códigos* estimuladores de análisis e interpretación.

Ese aspecto de la realidad, ese concepto que se quiere manejar, es “traducido”, cuando se diseña o aplica una técnica, a un determinado tipo de código (visual, audiovisual, auditivo, vivencial, por ejemplo) que no es cerrado —y por tanto transmisor verticalista— sino “abierto”, provocador y generador de un proceso participativo de “descodificación”.

La “descodificación” realizada grupalmente encuentra, deduce, analiza, relaciona, interpreta y sintetiza el conocimiento o situación que se ha comunicado mediante el código.

No se trata de una adivinanza, ni es un mero juego para hacer “atractivo” o divertido el proceso educativo (aunque de hecho el elemento lúdico es una característica muy presente en esta metodología).

El “código” debe permitir, en su proceso de descodificación, hacer claro y visible, hacer evidente, lo que muchas veces, por ser común y hasta obvio, no se *ve*. En otras palabras, provocar un cuestionamiento mediante la reflexión de la realidad y su “normalidad” enajenante y opresora.

Este proceso se va a producir a través del “factor de distanciamiento” que todo código debe contener, para producir mejor su propia descodificación.

El factor de distanciamiento se da en muchas formas, la más simple es (y muy importante), el solo hecho de observar, oír, vivir, actuar *intencionada y contextualizadamente* (dentro de un proceso conscientemente asumido) el mismo código.

Pero el ejercicio será mucho más provocador (y eficaz) si se logra un buen distanciamiento a través de: el ordenamiento de hechos o situaciones normalmente vistas o enseñadas en forma parcial, anárquica, desordenada; el desordenamiento

o rompimiento de la lógica de lo cotidiano; el uso de nuevos códigos, en relación al hecho o situación (por ejemplo visualizar, lo que solo se ha oído); oír, lo que se vive cotidianamente como “valor” social, etc.; el cambio de código (lo que es de la cultura oral, cambiarlo a código visual, o audio-visual... o viceversa); la exageración medida; el humor; la ironía; el dramatismo; la sorpresa, y otros; o, por supuesto, el “vivir” situaciones (actuando, jugando roles, participando vivencialmente en dinámicas activas entre otras).

Estos y otros muchos elementos, solos o combinados, podrán ser “factores de distanciamiento” que provoquen la descodificación, mediante el análisis objetivo y subjetivo, de su contenido y forma.

El educador se vale de una amplísima gama de posibles códigos para diseñar y/o adaptar sus técnicas educativas.

Pero hay que recordar que cada técnica deberá ser aplicada de acuerdo con el momento del proceso educativo en que se esté. Así, a cada contenido programático, en función del tema que se está desarrollando, corresponderá la aplicación de una o varias técnicas, para poder alcanzar el objetivo previsto.

Y la forma particular como en cada caso se aplicará, desarrollará y analizará la técnica y su contenido, define el “procedimiento” que el coordinador deberá diseñar con toda precisión.

Las técnicas, aun las que aparentemente son muy acabadas en su diseño, no son aplicables nunca en forma mecánica; su aplicación depende de:

1. Las características del grupo (pequeño, numeroso, adultos, trabajadores, campesinos, mujeres, mixto, alfabetos o analfabetos, que parte o no de cierta experiencia) condicionarán el procedimiento de aplicación.
2. Las condiciones objetivas y materiales en que se desarrolla el proceso. No es lo mismo un “taller intensivo”, que

- un proceso periódico a largo plazo, semana a semana; tampoco es lo mismo trabajar en un local adecuado y con equipo, que en condiciones desfavorables y/o sin equipo de apoyo.
3. Los temas y, sobre todo, los objetivos que se quieran alcanzar; la particularidad, la intensidad; las características del grupo, por ejemplo, condicionan o sitúan el contenido temático y los objetivos que se quieren y pueden alcanzar; las técnicas y procedimientos serán adaptados a estas condiciones.
 4. El eje temático también orienta y condiciona el uso de técnicas y su procedimiento, pues para un mismo tema general, pueden escogerse y diseñarse diferentes ejes temáticos; según el eje, es el enfoque o el énfasis del tema y sus contenidos.

Esto vuelve a ser una condicionante para el diseño y aplicación de las técnicas y sus procedimientos.

Por supuesto, el conocimiento, experiencia, habilidad y creatividad del o los coordinadores, influirá definitivamente en el renglón de las técnicas y procedimientos [...].

Experiencia del programa de formación de educadores y educadoras populares del CMMLK. Presupuestos teórico-metodológicos (Fragmentos⁴)

María Isabel Romero

Un poco de historia

La experiencia de formación que les voy a presentar, y que está cumpliendo sus diez años, estuvo inspirada desde sus inicios en las prácticas latinoamericanas de educación popular y al mismo tiempo marcada por el complejo escenario de la Cuba de los años 90, a partir de la caída del socialismo europeo. Fueron estas realidades las que motivaron que se planteara entre sus objetivos: repensar y contribuir a dinamizar los canales de participación social.

Desde ese antecedente, las primeras acciones educativas —diseñadas en 1993 y 1994— fueron *talleres de sensibilización*, acerca de la concepción y práctica de la educación popular, dirigidos a diversos sectores y actores sociales interesados en dinamizar sus prácticas sociales desde presupuestos participativos que trascendieran las nociones de movilización o el “estar presentes”. Fueron capacitados entonces: grupos de mujeres, sindicatos, instituciones y organizaciones de masas y barriales.

4 Ponencia presentada en el Foro Social Mundial, 2005.

En 1995, tras una profunda evaluación de estas acciones, se pasa a lo que luego devino en una *formación más sistemática*, caracterizada por la realización de talleres de carácter intensivo con diferentes niveles de profundización que abordaban las concepciones y métodos de la educación popular y se nutrían de referentes afines.⁵

Esta propuesta tuvo desde sus inicios una clara intencionalidad política, sustentada en: la concepción del pedagogo brasileño Paulo Freire sobre la necesidad de la concientización de la opresión de los sectores populares para la lucha por su liberación; el pensamiento del filósofo italiano Antonio Gramsci acerca de la construcción de hegemonía desde los sectores subalternos, populares, y los aportes del psicólogo social Enrique Pichón Rivière sobre proceso grupal y el papel del contexto social en la conformación de la subjetividad.

El Programa de Educación Popular y Acompañamiento a Experiencias Locales que hoy somos, se ha ido conformando y fortaleciendo a través de las sistemáticas reflexiones y evaluaciones por parte del equipo, del contexto, de las necesidades de actualización y seguimiento a la capacitación de los egresados y egresadas, de los aprendizajes e intercambios que se producen en las diversas acciones. Entre estas: *talleres de formación básica* en educación popular y formación temática en materias afines; *acompañamiento* metodológico o temático a experiencias de egresados y egresadas con carácter local, territorial o nacional; *elaboraciones y publicaciones* del equipo y colaboradores/as de apoyo a la formación; *seminario de profundización*

5 La formación básica capacita intensivamente en un nivel de iniciación a personas con incidencia en el trabajo popular, en la concepción y metodología de la educación popular. Son talleres que tuvieron hasta tres semanas de duración y que a partir del 2003, se concentraron en una semana. La formación temática tiene como objetivos la profundización en temas afines a la EP y nacen de las demandas de los propios egresados y egresadas de la formación básica.

como espacio de superación interna en el que participan junto al equipo colaboradores/as y extalleristas; *intercambio con experiencias y prácticas de educación popular latinoamericanas* que ha incluido la organización de encuentros de educación popular, la presencia de observadores/as latinoamericanos/as en nuestros espacios de aprendizajes, la coordinación compartida de eventos, la asesoría metodológica al equipo y a la institución, así como el intercambio bibliográfico. A partir de este año incluiremos en las cuotas de participación a latinoamericanas/os vinculadas/os a experiencias de formación.

Por último, la *Formación en Educación Popular Acompañada a Distancia (FEPAD)*, es una modalidad reciente, creada de manera colectiva por el equipo y colaboradores/as durante el 2003, que comenzó a implementarse en el 2004, y que tiene la particularidad de no estar dirigida a personas individuales como es usual en los cursos a distancia, sino a grupos de egresados y egresadas de los talleres de formación en educación popular del Centro, los que autoconducen su proceso de aprendizaje acompañados por el equipo del CMMLK.

Durante estos años, ha asistido a los talleres de educación popular, un público diverso en cuanto a género, profesiones, ocupaciones, edades, credos, sectores, territorios. Las convocatorias a los talleres se han dirigido fundamentalmente a cubanos y cubanas, se han distribuido por vía postal o electrónica a partir de listas de contactos y personas interesadas. El número de miembros con el que usualmente trabajamos es de 35 a 45 aproximadamente.

Vale aclarar que se trata de una experiencia modesta, que ha ido enriqueciéndose con el transcurso del tiempo a lo que ha contribuido la constante retroalimentación entre la teoría y la práctica social, la cubanización resultante de las singularidades de nuestro contexto y la inclusión de los aportes de las ciencias sociales, en

particular, los que apuntan a la construcción de un pensamiento emancipatorio.

Uno de los resultados más tangibles del Programa ha sido la concreción de una red de educadores y educadoras populares, que insertados en prácticas sociales comprometidas con el proyecto de la revolución cubana, se articulan e irradian la concepción y la metodología de la educación popular. Otro resultado alentador es la organicidad que ha ido ganando, lo que se constata de dos maneras: la primera, las personas egresadas de los talleres presenciales mantienen los vínculos con nuestros espacios de formación a través de los talleres de profundización, la solicitud de acompañamientos o la coordinación de grupos FEPAD además de, contaminar a otros compañeros/as de su institución o proyecto con la propuesta; todo lo cual contribuye a la conformación de núcleos que alimentan la red y a fortalecer proyectos o procesos locales, territoriales, nacionales, con un sentido de participación social comprometida. La segunda, los materiales didácticos de nuestros espacios de formación los estamos produciendo nosotros/as mismos —cuadernos, audiovisuales, CD con música—, por lo que la formación se alimenta en buena medida, de sus propias producciones colectivas.

Presupuestos metodológicos

Trabajar los grupos con la intención de que las personas sean sujetos críticos del proceso de aprendizaje, que se produzcan deconstrucciones de pautas y estereotipos propios de relaciones sociales dominadoras e incorporaciones de nuevos aprendizajes que apunten a una subjetividad propositiva, creativa, participativa, ha sido una de las constantes metodológicas de nuestros talleres.

La construcción del espacio grupal ha devenido importante dispositivo metodológico para la apropiación de esta propuesta. Desde el reconocimiento de que no toda agrupación de personas es un grupo y que para que se constituya como tal es preciso trabajarlo, durante estos años hemos asumido varios supuestos teórico-metodológicos, que han guiado la conducción de los talleres. Veamos algunos de ellos:

1. Cuidar, atender y trabajar la dinámica del grupo es tan importante como el abordaje de los contenidos teóricos.
2. Es necesario propiciar sentimientos de confianza, pertenencia e identidad grupal que favorezcan la construcción colectiva de conocimientos, las producciones grupales y el crecimiento individual y colectivo de sus miembros.
3. Se precisa de diversos recursos metodológicos —lúdicos, musicales, teatrales, plásticos, literarios— para involucrar los sentimientos y el cuerpo en procesos de aprendizaje de esta naturaleza.
4. Resulta imprescindible vivenciar el proceso de aprendizaje, si no se viven las dimensiones ética, política y pedagógica de la educación popular durante la formación, no habrá una genuina aprehensión de los contenidos temáticos.
5. Previo a los talleres se requiere planificar el trabajo grupal a partir de un riguroso diseño del taller, que incluirá un mínimo conocimiento previo de las personas que integrarán el grupo.⁶

Se concretan estos presupuestos en la atención desde el inicio y durante todo el proceso de aprendizaje, de *la integración grupal*. Con algunas variaciones metodológicas, se ha traba-

6 Eso lo ha favorecido la información que se solicita en las planillas de solicitud de matrícula.

jado la integración desde el diseño de las diferentes sesiones incorporando lógicas y técnicas que promuevan la participación, la autonomía grupal y el desarrollo de sentimientos de pertenencia. Algunos ejemplos de cómo esto se ha logrado son los siguientes:

- *Ruptura de presentaciones formales* —propias de otros espacios pedagógicos o institucionales— que facilita que las personas se conozcan de manera diferente a como habitualmente acontece⁷ y que comiencen a interactuar personas que no se conocen entre sí desde el comienzo mismo del taller.
- *Puesta en común de las expectativas individuales y su confrontación con los objetivos, momentos y horarios del taller* (el encuadre) a través de técnicas que intencionen el intercambio entre los miembros del grupo, lo que implica tener en cuenta los intereses de las personas e impedir desde el inicio el levantamiento de falsas expectativas.
- *Conformación de comisiones o grupos de trabajo que comparten junto a la coordinación responsabilidades* diversas en el taller.⁸
- *Distribución del espacio y la disposición de las sillas en círculo* para el desarrollo del taller, lo que permite el uso y la apropiación paulatina por parte de los participantes.⁹

7 En los talleres básicos de 1995, 1997, 2000 y 2003, se ha utilizado la técnica de “las lanchas” para la caracterización del grupo y luego técnicas como “la flor de aspiraciones o deseos” (básico 2000) para las presentaciones más individuales.

8 Las comisiones se han encargado en estos años de ser co-responsables del proceso grupal junto al equipo de coordinación del taller. Han sido sus funciones, cuidar de la dinámica grupal, ayudar a garantizar el cumplimiento de los objetivos, potenciar las iniciativas y creatividad grupales, estimular la participación individual y grupal, personalizar y ambientar el local de trabajo, dialogar con la coordinación para resolver cualquier requerimiento grupal.

9 Desde el inicio, la coordinación coloca las producciones grupales derivadas de los ejercicios del taller (*collages*, papelógrafos, tendederas) en las paredes, en

- La noche del primer día dedicada a *la integración desde lo lúdico*, recurrente en talleres básicos y temáticos.¹⁰
- *Devolución de las evaluaciones intermedias y finales al grupo para potenciar la responsabilidad individual y colectiva sobre el proceso*. Y aquí, tomar en cuenta todas las opiniones, aunque sean minoría, para corregir el rumbo y aprender del error ha sido una práctica habitual en los talleres de EP.
- *Momentos de cierre grupal* al finalizar las semanas de talleres básicos y temáticos.
- *Las devoluciones creativas* en tanto estimulan diferentes modalidades de expresión (poesía, rap, dibujo, pantomima, dramatizaciones, entre otros), favorecen el desarrollo de potencialidades, la rotación de los roles, el fortalecimiento de la responsabilidad grupal hacia la tarea colectiva, el despliegue de la creatividad y la productividad grupal.
- *Lectura de la dinámica grupal*, a partir de los portavoces o emergentes, de las evaluaciones intermedias y de *la devolución sistemática del protagonismo al grupo* para que guíe su propio proceso.
- *Trabajo en subgrupos* que propicia la rotación de roles y la construcción colectiva de conocimientos.
- *Definición participativa de las normas de funcionamiento grupal*.
- *El carácter intensivo de los talleres*, que crea espacios de convivencia en los que se dan intercambios y relaciones más allá de lo acontece en el local de trabajo.

suelo, y otros, para “personalizar” y dar identidad al local del grupo. Eso estimula a que paulatinamente los miembros lo hagan cada vez más suyo tomando varias iniciativas en este sentido.

10 Las técnicas “rueda de nombres”, “tarjetas musicales”, “canasta revuelta”, “saludo creativo” han sido algunas de los más usadas en estos años.

- *Los temas propuestos por la formación misma* en la medida en que contribuyen a que las personas reflexionen sobre el valor de la diversidad, del aporte colectivo, de ser sujetos plenos, de la solidaridad, de la cooperación, de la autonomía.
- *La recuperación metodológica* en tanto permite descubrirles a las personas participantes el proceso vivido, sus lógicas, intencionalidades y su rol en él.

Otro importante presupuesto aporta el diseño del proceso desde sus lógicas dialéctica y del aprendizaje. Los diseños y memorias de los talleres de estos años muestran que sus contenidos temáticos han sido abordados según *la lógica práctica-teoría-práctica transformada*, en aras de propiciar un espacio de aprendizaje que promueva el crecimiento individual y colectivo, el desarrollo de sujetos críticos, así como la participación y autonomía grupal.

1. Partir de la práctica

De acuerdo con los objetivos temáticos y metodológicos se ha intencionado que se expresen las experiencias, saberes, visiones y concepciones de los participantes. Para trabajar la concepción de la educación popular en los talleres básicos, por ejemplo, se ha analizado una práctica externa a los participantes, a través de ejercicios como “La conferencia” o “El panel”, para desde ahí provocar la reflexión sobre prácticas sociales autoritarias e ir al análisis de las prácticas propias, mediante la observación de cuánto de lo criticado en otros tenemos inconscientemente incorporado, y reflexionar sobre las causas de ello.

2. Teorización

Este momento —usualmente se dedica a la confrontación entre los saberes y prácticas de los participantes y el saber científico acumulado en forma de textos¹¹—, se ha realizado de diversas maneras: a partir de la lectura de textos, presentación de documentales, exhibición de películas completas o partes de ellas. También se ha teorizado a través de exposiciones de especialistas.

Revelador resultó en el taller de trabajo grupal de 1997, el vínculo que los participantes encontraron entre los textos y el proceso grupal que estaban viviendo: “Vimos mucho la relación entre lo que estábamos viendo en teoría y nuestro propio trabajo en la comisión. El taller de trabajo grupal nos incitaba al análisis de los distintos roles dentro del grupo, de las resistencias y veíamos que en nosotros también hubo resistencias, ausencias de personas, líderes espontáneos”.

Importante de destacar en estos años ha sido la voluntad expresa de desacralizar los textos, en algunos talleres los autores y títulos se han revelado después de las lecturas. Igualmente se ha interactuado con ellos a través de su lectura crítica, es decir, interrogándolos y confrontándolos con las prácticas. El método de lectura en subgrupos, ha incentivado el diálogo fraterno, el desarrollo del pensamiento crítico y el fomento de la cultura del debate.

3. Práctica transformada

Ha sido intención de nuestros espacios que los aprendizajes que se producen en los talleres no se queden allí, sino que se extiendan a la vida y las prácticas del día a día de los participantes. Es evidente el interés enfocado a que las personas

11 Le estamos llamando textos no solo a los impresos, también a los materiales filmicos, las conferencias, las canciones y otros.

trasciendan el momento de la crítica y lleguen al de la propuesta y la transformación en aras del bienestar colectivo.

De estos cambios en las concepciones y visiones de los participantes dan cuenta expresiones frecuentes en las evaluaciones: “[...] empecé a ver la vida con otra óptica”, “[...] aprender a respetar las individualidades”, “[...] comprendí la importancia del trabajo grupal”, “[...] buscar en toda esa diferencia las cosas comunes que nos identifican”, “[...] me permitió una mayor apertura en las relaciones con otros”.

Por otro lado, respecto a los aprendizajes que los talleristas incorporan a sus prácticas se mencionan: la introducción de nuevos métodos y técnicas al trabajo comunitario, la movilización de los resortes propios de la comunidad y los vecinos en la solución de sus problemas, el desarrollo de la autonomía y responsabilidad en los niños y niñas, el trabajo en equipo, el diseño de actividades grupales, entre otras.¹²

En el propio espacio de los talleres estos cambios se expresan a la hora de la devolución de tareas, en plenarios de textos o en la construcción de conceptos luego de varios días de trabajo, como ocurre, por ejemplo, cuando se construye la definición de la educación popular.

Lógicas del aprendizaje

Nuestros talleres se han identificado por una *lógica de trabajo grupal que, matices aparte, va de lo individual, a formar parejas o subgrupos y de ahí a plenario con el grupo en general.*

Esta lógica estimula la participación y el involucramiento de todos y todas en la tarea grupal, pues, anima a las personas a

12 Martha Alejandro Delgado, “Una invitación al crecimiento colectivo”, Tesis presentada en opción al grado de Maestría en Psicología Comunitaria, Universidad de La Habana, 2001.

expresarse, propicia que los roles se muevan (los más callados también opinan), que los temores se venzan (para algunos es más fácil hablar en grupos más pequeños) y, por lo tanto, que se transite a formas más participativas de comunicación sin violentar demasiado.

El trabajo en subgrupos se ha convertido en un recurso indispensable de los procesos grupales desencadenados por los talleres de educación popular, que propicia que se estrechen vínculos y se refuercen responsabilidades en torno a la tarea grupal. En los subgrupos, de forma autónoma se determinan roles (relator/a, expositor/a, coordinador/a, controlador/a del tiempo), que favorecen el cumplimiento de los objetivos del trabajo grupal. Asimismo, el movimiento de las personas por diferentes subgrupos, aumenta las interacciones entre todos/as y propicia la integración.

Otras lógicas que tienen que ver con *ir de lo más simple a lo más complejo, de lo más conocido y cercano a lo más desconocido* han estado presentes también en estos espacios de formación.

Lógicas del taller *versus* el tecnicismo

Otra característica de los talleres de educación popular ha sido el *uso de diferentes recursos para potenciar la participación grupal como parte de los aprendizajes*, siempre en correspondencia con los objetivos previstos y las lógicas del diseño. La *introducción* cuidadosa, atinada, *de ejercicios y juegos* en diferentes momentos de las sesiones de trabajo, desde la coordinación o desde las iniciativas de los propios participantes, ha favorecido no solo el clima de aprendizaje sino también la integración del grupo.

En estos años se ha incorporado a los espacios de formación un amplio repertorio de técnicas y juegos en correspondencia

con el desarrollo de los temas, los momentos de las sesiones de trabajo y el estado del clima grupal. En las memorias podemos encontrar *técnicas de concentración* para comenzar las sesiones de trabajo (“números chinos”, “el campismo”, “el boom”); *de animación* para dinamizar plenarios o para “despertarnos” al mediodía en el inicio de las sesiones de la tarde (“el cartero”, “el lavacarros”, “la reina pide”); *técnicas para formar subgrupos* (“el iceberg”, “piñata de caramelos”, “el cake”); *técnicas de análisis para propiciar la reflexión y el debate* (“sociodramas”, “doble rueda”, “dinámica de la opción”, “las cajitas”, “la pecera”); *para iniciar un tema* (“el lazarillo y el ciego”, “los animalitos”, “el juego del poder”); *de integración* (“baile colectivo”, “cualidades en la espalda”, “esculturas grupales”); *de confianza* (“el tentempié”), *de cooperación* (“las sillas cooperadas”); *juegos de planificación* (“la baraja”, “el pon”); *juegos y ejercicios de comunicación* (“el rumor”, “mensajes cruzados”, “mensaje tú y mensaje yo”, “sopa de letras”) y también *de evaluación* (“tiro al blanco”, “el trencito”, “el semáforo”, “la carta”).

Convivencia institucional

Caracteriza nuestra propuesta, compartir los espacios del taller pero también los otros más externos, como el comedor, el patio, el portal y el hospedaje, lo cual produce intensos intercambios de experiencias profesionales, laborales, personales.

El recorrido por el CMMLK, por su parte —ha sido incorporado al diseño del primer día de talleres básicos— ha propiciado el encuentro entre trabajadores y talleristas. Ello permite conocer el estilo de trabajo institucional, la coherencia entre el funcionamiento institucional y la propuesta de la educación popular, y también disponer de una mejor ubicación y apropiación del lugar donde los talleristas trabajarán durante una semana.

Coordinación colectiva

Desde el comienzo del Programa de formación, la coordinación de los talleres de educación popular ha sido en equipo, el cual ha estado conformado por dos o tres coordinadores/as y uno o dos observadores/as.

La relatoría, que es la encargada de registrar las memorias de los talleres, no es una práctica de los equipos de coordinación. Esa ha sido y es, una tarea que en determinado momento asumieron algunos de los propios talleristas, pero en la mayoría de los casos ha sido contratada a personal externo al equipo.

Ha sido otra regularidad que, a partir de 1996, los coordinadores y coordinadoras de los talleres sean personas del equipo que hayan transitado la siguiente ruta de formación: primero talleristas, luego observadores y observadoras, más adelante co-coordinadores y finalmente coordinadores o coordinadoras. Los observadores/as, por su parte, han sido: personas egresadas de los talleres, personas no egresadas pero interesadas en procesos de educación popular, educadores y educadoras populares latinoamericanos o personas del continente con experiencias afines a la nuestra. Vale aclarar, que con el decursar del tiempo, esta práctica ha sido desempeñada cada vez más por egresados/as de nuestros talleres.

En esta empresa de construcción de una coordinación colectiva hasta el presente hemos recorrido diversos caminos, que han ido desde la creación de una cultura de trabajo en equipo que trasciende el espacio de los talleres, el intercambio con los observadores y observadoras, la superación constante, la mirada a nuestra propia subjetividad, hasta la evaluación sistemática de los talleres.

El trabajo conjunto hace que nos apropiemos de códigos, referentes y representaciones compartidos sobre esta labor, que se expresan no solo durante la conducción de los talleres sino en el trabajo cotidiano.

Un momento que por su importancia merece destacarse es “el laboratorio de coordinación de grupos” —realizado en 1998— y que se constituyó en una experiencia de reflexión de nuestras concepciones y prácticas desde la revisión de nuestras subjetividades.

En un minicuestionario aplicado a coordinadores/as que vivieron la experiencia, hubo coincidencias en considerar que el desempeño de esta labor les ha hecho renunciar al protagonismo en el proceso educativo, al academicismo y al vicio profesional de considerar la racionalidad por encima de los sentimientos, gustos y el mundo afectivo; no cerrarse a la interpelación y el cuestionamiento de los propios conocimientos, entender que se es parte de un proceso conjunto de construcción de conocimientos.

Consideraron además, que la coordinación ha significado la posibilidad de incorporar el conocimiento acumulado a la práctica profesional y social, les ha desarrollado diversas habilidades tales como: leer al grupo, ir afinando el diseño y el discurso en función de las necesidades grupales, una mejor visión y sentido práctico respecto a sus lógicas, su intencionalidad, su dinámica, en función de promover la participación y el aprendizaje compartido, aprender de todos/as, aprender haciendo juntos, distinguir entre intencionalidad e imposición, mayor seguridad y nivel de confianza en el desarrollo de esta labor.

Reconocen también haber desaprendido la forma autoritaria de coordinar grupos e incorporar aprendizajes entre ellos: confiar en los/as demás, la necesidad de trabajar en equipo desde que se elabora el diseño, conocer las propias fortalezas y debilidades, la importancia de refrescar al grupo con diferentes estilos, poder atender lo temático y lo dinámico, trabajar con observadores/as, vivir la implementación de esta concepción de trabajo como tallerista.

Sostenido ha sido el interés en que los roles de los equipos de coordinación no se estereotipen:

- Los observadores han tenido una guía a disposición pero con la libertad de incluir o modificar parámetros en sus apreciaciones; asimismo, las observaciones han tenido los matices que la formación de la persona que observa le ha asignado.
- Según la responsabilidad que ocupen en el diseño, los coordinadores y coordinadoras hacen coordinación o co-coordinación alternativamente; pero desde ambos roles comparten equitativamente la responsabilidad del proceso de aprendizaje, que como hemos dicho incluye el desarrollo de los contenidos temáticos y la atención a la dinámica grupal.
- También la relatoría ha incorporado funciones que van más allá de tomar las memorias: participar en los plenarios de debate, apoyar en el manejo de los equipos electrónicos, aportar música, entre otras.

Entre los desafíos que caracterizan esta compleja labor, las personas coordinadoras identificaron: la heterogeneidad de

los participantes, empezar a trabajar con nuevos grupos, coordinar grupos grandes, nuevos compañeros/as en el equipo de coordinación, la coherencia entre la coordinación y la persona que somos en la cotidianidad, la profundización en cuestiones teóricas y prácticas de la coordinación de grupos, incorporar contenidos nuevos, trabajar grupos con costumbres diferentes de trabajo grupal.

¿Cómo diseñar los encuentros?¹³

María Isabel Romero
Martha Alejandro
Santiago Delgado

Como recurso, el diseño es una guía imprescindible pues el trabajo grupal, que nos ofrece seguridad, evita la improvisación y garantiza la necesaria organización y lógica de trabajo.

La elaboración de un diseño para una actividad educativa implica un ejercicio de abstracción y concentración previo al proceso que facilitaremos.

Ese ejercicio será el que nos permita representarnos por adelantado, con el mayor grado de detalle posible, las acciones, los momentos, los tiempos y las maneras o formas de proceder que van a darse en el proceso de aprendizaje grupal entendido como proceso de transformación.

Las siguientes preguntas nos guiarán en la elaboración del diseño.

Pregunta	¿Qué nos indica para la actividad educativa?
¿Para qué la actividad?	Objetivos de la actividad
¿Con quiénes?	Participantes
¿Cómo?	Recursos metodológicos a usar

13 Tomado de María Isabel Romero, Martha Alejandro y Santiago Delgado, *Semillas que se esparcen. Género, participación y poder*, Manual técnico-práctico de la ANAP, Ed. Caminos, La Habana, 2009, pp. 18-21. Adaptado para este módulo.

¿Cómo diseñar los encuentros?

Pregunta	¿Qué nos indica para la actividad educativa?
¿Con qué?	Requerimientos y recursos materiales de apoyo
¿Dónde?	Local de las sesiones
¿Cuándo y por cuánto tiempo?	Los tiempos y los horarios

Como vemos, las respuestas a cada una de estas preguntas nos van a proporcionar el contenido del diseño del encuentro. Es decir, esas respuestas se traducen en una especie de *guión de la actividad*, por el cual orientar y desarrollar el proceso que lleva a cabo el/la activista u organizador/a.

El grado de detalle de un diseño depende del estilo y el entrenamiento que posea cada activista u organizador/a que facilite la actividad. Sin embargo, la práctica indica que, cuando nos iniciamos en la utilización de este necesario recurso, mientras más detallado sea un diseño, mejores serán las posibilidades de conducir la actividad por nuestra parte y serán menos los imprevistos con los cuales tendremos que lidiar.

¿Qué necesitamos conocer para diseñar los encuentros?

Partimos de la premisa de que trabajamos desde una concepción dialógica y participativa que predetermina, no solo el diseño, sino el ambiente donde transcurre el proceso. Por tanto, es necesario para diseñar, por ejemplo, conocer acerca de los participantes, sus motivaciones y su relación con el tema.

También resulta imprescindible tener conocimientos sobre algunas maneras de facilitar la participación grupal. Proponemos el trabajo en subgrupos y con el grupo completo (en plenario), a partir de diversos recursos técnicos.

Por otro lado, la rotación de los roles para el trabajo en subgrupos es una vía para potenciar la participación y la integración, lo cual estimula el proceso de aprendizaje. Es fundamental tener claridad en los roles.

Entre los más importantes se encuentran:

- *Relator/a*. Anota todo lo que se dice durante el trabajo grupal (subgrupos o plenario).
- *Medidor/a del tiempo*. Controla que los tiempos previstos para cada actividad se cumplan.
- *Coordinador/a*. Organiza y conduce la actividad. Tiene la función de dar la palabra y compartir con el grupo un resumen de lo debatido.
- *Expositor/a*. Presenta el resultado del trabajo grupal y ofrece una síntesis de lo debatido.

El trabajo en subgrupos puede desarrollarse entre grupos de mujeres, de hombres o mixtos, en este último caso es recomendable que haya un número similar de participantes de ambos sexos.

¿De qué partes debe contar el diseño de los encuentros?

Por su importancia, vamos a repasar y ampliar los elementos que conforman este diseño. Veamos:

- *Los objetivos*. Como sabemos, responden al *para qué*. De modo que identificar ese *para qué* es el primer paso en la elaboración del diseño para cada encuentro.
- *El recorrido lógico*. Consta de tres aspectos fundamentales:
 - *Punto de partida y de nexos con el encuentro anterior*. Hay que diseñar un breve espacio de tiempo, al inicio, que dedicaremos a la integración o reintegración del grupo. Ahí podremos socializar las motivaciones y expectativas del grupo.

¿Cómo diseñar los encuentros?

- *Desarrollo.* Consiste en diseñar las maneras en que trabajaremos los contenidos que se proponen. Definir entonces, los ejercicios por los que optar, teniendo en cuenta, sobre todo, la composición y características del grupo.
- *Cierre.* Se trata de diseñar un tipo de actividad que nos permita, como la palabra lo indica, cerrar la sesión de trabajo, al tiempo que podamos mantener la puerta entreabierta a la continuidad. Es decir, atar cabos sueltos, en caso que sea necesario, así como motivar a los participantes para el próximo encuentro. Ejemplos de cierre, serían por solo citar algunos, una canción relacionada con el tema, un poema o una décima que exprese lo vivido o un abrazo colectivo, entre otros.

Ventajas de una adecuada elaboración y apropiación del diseño

Elaborar correctamente un diseño y apropiarnos de su lógica nos permitirá:

- Dominar los ejercicios que protagonizará el grupo y tener claridad sobre lo que se quiere de cada uno de ellos y del encuentro en general.
- Puntualizar adecuadamente las indicaciones para orientar al grupo con la mayor precisión y claridad posibles.
- Saber hasta dónde llegar, evitando trascender los contenidos, momentos y tiempos previstos.
- Enmarcar con mayor certeza las ideas, conceptos o contenidos esenciales que deben abordarse en los momentos de plenario, debate y análisis de los temas.

- Tener en cuenta los recursos materiales de apoyo, la logística, la alimentación, así como los lugares donde se desarrollarán los encuentros, el transporte, entre otros aspectos.

Les invitamos, pues, a poner en práctica los contenidos de este texto deseándoles éxitos. Esperamos que esta propuesta les resulte de utilidad y, a la vez, pueda ser enriquecida con sus saberes y conocimientos.

Pero antes de pasar a los temas de contenido les proponemos, a modo de ejemplo, el siguiente *diseño* de un encuentro.

Fecha: _____

Lugar: _____

Facilitadoras/es: Nombres.

Cantidad de participantes: _____

Mujeres: _____ *Hombres:* _____

Recursos: Pizarras o papelógrafos, plumones, equipo de música, objetos a utilizar en místicas u otros ejercicios.

Duración: Tres horas.

Tema: Las prácticas propias.

Objetivo: Develar en las prácticas personales la presencia de actitudes, valores y antivalores de propios de las relaciones de poder autocráticas.

Hora	Actividad	Facilita
9:00-9:10	Bienvenida y presentación de las coordinadoras.	Nombre de coordinadores
9:10-10:10	I. Integración. <i>El círculo:</i> se invita a todos y todas a ponerse en pie y formar un círculo y, caminando, con una música instrumental de fondo, la coordinadora va enunciando las ventajas de agruparnos así,	

¿Cómo diseñar los encuentros?

al tiempo que se va invitando a hacer lo que anuncia. La otra coordinadora va escribiendo en papelógrafo lo que va saliendo.

- En este grupo todos estamos al mismo nivel.
- Nadie es superior o inferior que nadie.
- Por momentos podemos caminar delante de alguien, pero enseguida podemos caminar detrás de esa misma persona.
- Podemos agruparnos de distintas formas: de la manera más distanciada posible, pero tomados de las manos. Y podemos ubicarnos unos muy cerca de los otros, y finalmente volver a ubicarnos en la distancia en que estemos más cómodos unos respecto a otros/as.

En esta posición “cómoda”, vamos a solicitar algunas cosas:

- que pasen al centro del círculo los hombres;
- ahora pasan al centro las personas menores de 35 años;
- ahora, las personas que les gusta leer;
- las personas mestizas;
- pasen también, quienes tienen experiencias prácticas en educación popular;
- ahora, los cubanos;
- pasen también, los que han trabajado en sistematizaciones de experiencias;
- pasen, las mujeres;
- ahora, las personas involucradas en proyectos de trabajo comunitario;
- pasen al centro las personas negras;
- las cubanas;
- las personas blancas; las personas que conocen de evaluación.

10:10-11:40

II. Partir de la práctica

Las prácticas propias

Vamos a reflexionar sobre cuáles de los proble-

	<p>mas que vimos en la conferencia, están presentes en nosotros mismos/as, en lo que hacemos cotidianamente. Insistir en que ya no se trata de lo que se nos hace o hacen otros, sino de las cosas de este tipo que tenemos introyectadas y que nos hacen actuar de maneras que en otros criticamos.</p> <p>Se les invita a recordar alguna situación en la que actuaron de manera similar a la criticada en la conferencia.</p> <p>Se les invita formar subgrupos grupos utilizando la técnica de los ritmos (pilón-cha-cha-chamambo-rumba-ballet). Luego de conformados se les invita a socializar las situaciones recordadas y seleccionar una para dramatizar.</p>
11:40-11:50	Evaluación: se le pide al grupo que con una palabra evalúe el encuentro (se pueden utilizar otras técnicas evaluativas).
11:50-12:00	Cierre.

Las místicas¹⁴

Marcel Lueiro

Son pequeñas puestas en escena. Mínimas puestas de sentidos, en la que nos acercamos a un estadio superior. Vale lo mismo para los budistas zen, para los sacerdotes del candomblé brasileño, que para los educadores y educadoras populares. Las místicas nos permiten ser otros, dejar de ser o entrar a otra condición (mejor y más consciente), o simplemente ser aquello que nunca hemos podido por las adversidades del entorno.

Las místicas también son misterios, y cuando entramos al recinto sagrado de la actuación, la inseguridad se nos queda tirando del pantalón. Es esa inseguridad y no otra la que permite que nos exponamos finalmente, que el juego de la actuación nos ilumine o que al final tengamos mayor conciencia —paradójicamente, a través de nuestra subjetividad— de nuestras propias opciones de vida.

En educación popular las místicas cumplen determinados funciones en sí mismas, en tanto teatros, detonantes o pequeñas revoluciones. La primera, precisamente, tiene que ver con la política. Poner en común sentimientos ideológicos a través de la subjetividad, dar por sentado que todos los hombres y

14 Tomado de Jesús Figueredo, *Ecología política y educación popular ambiental: cuaderno para coordinadores y coordinadoras de grupo*, Ed. Caminos, La Habana, 2011.

mujeres implicados en la experiencia grupal —ya sea a través de una canción, un poema, un drama, una comedia, un cortometraje, o de otros símbolos específicos— comulgan con un ideal o un propósito político definido, es una oportunidad extraordinaria que brindan las místicas. El MST ha escrito que “[...] la mística debe impulsar a las personas para un cambio de vida. No basta con que sea una causa justa. Es necesario que la justicia penetre en nosotros. Nosotros necesitamos ser justos”. Y en efecto, no se puede prescindir de las místicas a la hora de prefigurar lo que seremos y la experiencia netamente socialista que queremos para el futuro.

La otra cara mística tiene que ver con el juego. El juego retoma una y otra vez el placer de la niñez, la creatividad que nos conduce a desmontar todos los prejuicios, estereotipos y hábitos que han ido conformando nuestra adultez. Jugar en educación popular, por tanto, no es un llamado al vacío, sino a ser tremendamente políticos a través del divertimento y el desmontaje permanente de nuestras prácticas.

Otro rostro posible es el de la mística como orientación espiritual. La espiritualidad, siempre asociada a la fe, refuerza la vocación de pertenencia y servicio. Uno se sumerge en sus creencias y acorta la distancia siempre tensa entre la esperanza y la cotidianidad. Esa espiritualidad resaltada en las místicas necesita además, de un nuevo enfoque tempo-espacial que las haga trascender el espacio mínimo del taller y las lleve a una práctica más sostenida y cultural en nuestras vidas.

Por último, me gustaría anotar que la mística no solo se mueve en varios planos, sino que refuerza comportamientos grupales a la vez que individuales. Acelera en minutos la comunión que al grupo le tardaría días tal vez, mediante otras tareas. Pero también abre grietas insospechadas en el aprendizaje individual, que no deberían dejarse a un lado. Todas las

combinaciones aquí condensadas, más otras que de seguro pudieran estar, dan como resultado eso que hoy llamamos místicas y que se resiste a ser un divertimento mecánico y “participativo” más.

Procesos evaluativos en educación popular¹⁵

Álvaro Pantoja

Las prácticas o trabajos que se desarrollan en el campo de la educación popular pueden abordarse como tipos de prácticas sociales “de construcción de personas”, trabajos que desarrollan tipos de procesos “de socialización de las personas”, o sea, procesos de construcción y reconstrucción de individuos sociales. Tales prácticas se desarrollan en torno al acto de aprender, o al proceso de “[...] crear condiciones específicas para que las personas aprendan”.

De acuerdo con este punto de vista, la evaluación debería tener como perspectiva la construcción colectiva de una manera de “re-ver”, en la que se busca aprender a comprender significados de lo que cada persona involucrada está aprendiendo y del modo como lo está aprendiendo.

Los aprendizajes con los cuales lidia la educación popular tienen que ver con el desarrollo de la capacidad de las personas para “[...] una intervención crítica en su propia socialización”. Para pensar este proceso es preciso tomar como referencia una perspectiva alternativa a la dominante de las socializaciones a las que todos estamos sometidos.

15 Mimeografiado. Reproducido en *Concepción y metodología de la educación popular. Selección de lecturas*, t.II, Ed. Caminos, 2004, pp. 621-626.

Estamos tratando, pues, de prácticas o trabajos volcados hacia:

- (desde el punto de vista cultural) *fortalecer la creatividad cultural* de las personas, grupos, organizaciones y movimientos, “[...] para la reinención solidaria de la sociedad y para la construcción concreta de una vida más digna para todos”;
- (desde el punto de vista político) *reforzar el ejercicio de la ciudadanía*, en la perspectiva de refundar la “cosa pública” y las relaciones entre “lo público” y “lo privado”;
- (desde el punto de vista ético) *reforzar la autonomía* de todas y cada una de las personas involucradas como “[...] condición básica de participación efectiva en un proceso social fundante y fundado en relaciones igualitarias”.

La perspectiva político-pedagógica de la evaluación en trabajos populares es la de “[...] crear condiciones para que las personas sean más sujetos de la propia práctica”. Buscamos la realización de la evaluación como *dimensión integradora del proceso educativo*, esto es: que pueda traducirse en una vivencia integradora e integrativa del sentir-pensar-actuar de las personas involucradas.

La evaluación está ligada íntimamente al proceso de transformación de las personas, de las prácticas y de la sociedad.

Como la evaluación no es solo un proceso técnico sino que configura una cuestión política, puede constituirse en un proceso y un proyecto en el que todos los sujetos involucrados busquen y sufran un cambio cualitativo.

Uno de los contenidos propios de la cualidad política es la participación. La falta de participación es pobreza: en la elaboración de la propuesta, en la conducción del proceso, en la apreciación de los resultados. Es por eso que la *evaluación*

cualitativa debe tener en cuenta, principalmente, la calidad de vida lograda (en los más variados aspectos) y el involucramiento de las personas.

En este sentido, la evaluación se constituye también en “[...] un espacio de apreciación de resultados”, en un “[...] proceso colectivo de atribuir significados, así como de conferir «pesos y medidas»”. En general, se trata de *buscar una nueva mirada* (renovar la manera de ver) sobre la propuesta de trabajo, su contexto, el proceso y los resultados. Pero, ¿de qué resultados estamos hablando?:

- (desde el punto de vista práctico) se trata de la *concreción de los derechos* por los cuales se lucha;
- (desde el punto de vista político) se trata del *fortalecimiento del poder* de las personas y sus organizaciones en la sociedad;
- (desde el punto de vista educativo) se trata de *los aprendizajes y sus significados* para los sujetos involucrados; y también de *los significados de las relaciones sociales creadas y/o reforzadas* en el proceso del trabajo.

Desde el punto de vista metodológico, la perspectiva que parece más adecuada como referencia general para la evaluación de los procesos educativos en trabajos populares es la que intenta verificar en qué medida, a través de las actividades desarrolladas, se están construyendo formas concretas de solidaridad y de eficacia en los objetivos que se proponen, de forma que se garantice la creación de una trama de significados nuevos para lo que hacen, de modo que puedan ganar una expresión visible en tanto señales de una nueva propuesta en construcción.

A continuación indicamos algunas referencias y criterios más específicos que consideramos adecuados para abordar,

en la actualidad y en nuestras sociedades latinoamericanas, la cuestión de la evaluación en el contexto de trabajos populares:

- Evaluación como “rescate de la memoria” (confección de la línea del tiempo del grupo, del proyecto, del trabajo) con contextualización de los acontecimientos y hechos.
- Evaluación dirigida a “generar nuevas comprensiones” a partir de referencias y puntos de vista de los diferentes sujetos involucrados.
- Evaluación como repensamiento del significado del propio trabajo para los diferentes sujetos.
- Evaluación como búsqueda individual y colectiva de “aprendizaje/comprensión de los procesos de socialización” implicados en el trabajo mediante sus reflejos en el cotidiano de las personas, de los grupos, de la comunidad.
- Evaluación como canal de “crecimiento de las personas y de los grupos” en responsabilidad y autonomía con respecto a lo que se hace.
- Evaluación como “verificación del enraizamiento y de la participación” en aquello que se hace.
- Evaluación como “desarrollo de la comprensión” sobre los límites y las posibilidades de lo que se hace.
- Evaluación como “autocapacitación” en la teoría y la práctica de la evaluación.

Entendemos que en los tiempos actuales, con su fuerte componente de desagregación de los individuos y de las sociedades, “nuevos conocimientos han pasado a ser vitales” en la búsqueda de un nuevo entendimiento, de un nuevo descubrimiento de nuestra condición humana. De hecho, este proceso requiere una nueva educación. Y, ciertamente, esta nueva educación requiere un modo nuevo de pensar-ver-hacer evaluación.

Con la intención renovada de, a partir de la dimensión educativa, “[...] contribuir a la refundación cultural, política y ética del mundo” o “[...] contribuir a la colocación de los soportes éticos de una nueva cultura política para el desarrollo de una ciudadanía humanizada de sujetos conscientes” la educación popular, como propuesta político-pedagógica, “[...] choca directamente con la uniformidad, el burocratismo y la impersonalidad de programas y sistemas de evaluación tradicionales”.

Por eso mismo, teniendo en cuenta el desafío de la diversidad cultural presente en los “procesos de construcción de pensamientos e intenciones”, las prácticas de educación popular se proponen como “espacios alternativos de socialización”, es decir, de encuentro de personas y de interacción constructiva en el colectivo.

El mirar educativo que se ejerce sobre el “hacer educación” en el contexto de los trabajos populares se continúa preguntando: ¿en qué medida la vivencia de todo ese proceso se está traduciendo en iniciativas concretas y formas más eficaces de realizar los objetivos del trabajo?

Pero hoy se pregunta también con igual énfasis: ¿en qué medida todo eso posibilita la construcción de significaciones nuevas para el mundo en que vivimos y el que buscamos construir?

Evaluación y educación popular¹⁶

Elza M. Falkembach

Cada manera de entender la educación y de vivir un proceso educativo requiere instrumentos adecuados para evaluarlo.

En la educación popular la evaluación ha sido un problema. Existe una dificultad muy grande para convertirla en parte del proceso educativo, coherente con las prácticas vividas. Para ello, la evaluación tiene que ser coherente con la teoría y con la concepción metodológica que orientan esas prácticas.

Podemos distinguir, en el proceso de evaluación, cuatro grandes momentos: *decidir sobre el foco de la evaluación, construir el diseño de la evaluación, realizar la evaluación y reorientar la práctica.*

Decidir sobre el foco y sobre los momentos de la evaluación

Antes de construir nuestro diseño de evaluación es importante tener claros los puntos que referiremos a continuación.

¿Cuál es nuestra concepción de la educación popular?

Entendemos la educación popular como un proceso de creación, recreación y apropiación de conocimientos. Un proceso que tiene lugar en el desarrollo de una práctica social.

¹⁶ Mimeografiado. Reproducido en *Concepción y metodología de la educación popular. Selección de lecturas*, t.II, Ed. Caminos, 2004, pp. 597-610.

La educación popular intenta acompañar y reflexionar sobre la práctica en su movimiento histórico, captando su sentido e interviniendo conscientemente sobre ella. De esta forma, trata de reorientar la práctica y fortalecer la conciencia y la organización de los grupos sociales que involucra.

En la medida en que parte del conocimiento del grupo, de su modo de ver el mundo y enfrentar el día a día, en tanto va al encuentro de la cultura y de las necesidades del grupo, también rescata y refuerza su identidad.

¿Y nuestra concepción de evaluación?

Para ser coherentes, nuestro concepto y nuestra práctica de evaluación tienen que ser tan amplios como nuestra concepción y nuestras prácticas de educación popular.

Por tanto, entendemos la evaluación como un proceso de reflexión de la práctica. Tiene como finalidad acompañar el desarrollo de la práctica para intentar conocerla con mayor profundidad, criticarla y decidir sobre sus rumbos. Supone la comparación de su desarrollo y sus resultados con algunos indicadores sugeridos o contruidos por sus agentes. De esta comparación y análisis surgirán elementos para la realimentación de la práctica.

Un indicador es un punto de referencia o término de comparación. Podemos tomar como indicadores nuestros objetivos, nuestras expectativas, o los momentos de nuestra práctica. Todo depende del objeto que estamos evaluando y de por qué estamos evaluando.

¿Para qué evaluar?

Esta pregunta es fundamental. Es necesario decidir lo que esperamos de la evaluación y para qué servirá. Tal vez resulte interesante pensar también para qué no servirá. La definición

de los objetivos de la evaluación nos dará mayor claridad y objetividad para planificarnos y realizar la evaluación.

Tipos de evaluación

Hay tipos de evaluación que se preocupan por acompañar el desarrollo de la práctica (evaluación de proceso); y otros que ponen más énfasis en los resultados (evaluación de resultados). En nuestra concepción de evaluación damos importancia al proceso y a los resultados.

¿Cuándo evaluar?

Como en nuestra concepción de evaluación damos importancia no solo a los resultados, sino que también enfatizamos el proceso, en la medida en que se va desarrollando nuestra experiencia educativa debemos privilegiar algunos momentos para evaluarla y reordenarla. No existe una regla general para el establecimiento de esos momentos. El propio grupo debe definirlos en la planificación. El desarrollo del trabajo puede también señalar la necesidad de evaluación. Un problema, un cambio en la coyuntura, un nuevo desafío, una crisis interna del grupo, el paso de una etapa de la práctica a otra son situaciones que pueden crear la necesidad de la evaluación. También el fin de una actividad o evento, el cumplimiento de una meta, el final de un año lectivo, de un año agrícola o incluso, la interrupción o clausura de un proyecto o programa son momentos que exigirán una evaluación.

Los resultados de una evaluación tienen un carácter coyuntural. Son reflexiones del grupo en un momento dado, que pueden ser recreadas (profundizadas, continuadas) en otros momentos. La posibilidad de recreación es consecuencia de las condiciones en las cuales ocurre la práctica y de la capacidad de reflexión que el grupo desarrolle en cada momento.

¿Quién evalúa?

Hay procesos educativos en los cuales la evaluación no la realizan todos los sujetos involucrados en ellos. Solamente los educadores o los agentes externos son los que evalúan.

En la educación popular resulta fundamental que el colectivo que vive la experiencia participe en la evaluación. La evaluación pasa a ser un momento de reflexión y provee elementos que ayudan a enfrentar contradicciones, corregir errores, reforzar aciertos, recolocar lo que puede estarse escapando. Por eso tanto los educadores como los educandos deben ser agentes del proceso de evaluación.

Ser agente es participar con poder de decisión: autoevaluar es decidir sobre el encaminamiento de la práctica.

Si los agentes de la práctica son los mismos que la evalúan, se van apropiando de las informaciones y las enseñanzas que el proceso proporciona; pasan a ver con más claridad su desarrollo y su sentido. Por consiguiente, se van capacitando para tomar decisiones sobre los rumbos de su práctica.

El proceso de evaluación contribuye a elevar el nivel de conciencia de los agentes de la práctica.

En las prácticas educativas de los movimientos sociales quienes deben evaluar son las bases, los líderes, las coordinaciones y direcciones (sus agentes internos) y los asesores (sus agentes externos), cuando los haya.

En las instituciones de asesoría la dinámica puede ser la misma: los agentes de evaluación deberán ser los técnicos, los educadores, los coordinadores de proyectos, las direcciones y los educandos que integran los proyectos.

Tanto en los movimientos sociales como en las instituciones de asesoría, los agentes deben realizar la evaluación en los colectivos en los cuales participan.

Pueden integrarse al proceso de evaluación agentes que no tengan relación con la experiencia educativa. El hecho de estar “afuera” puede ayudar a plantear preguntas que los integrantes de la experiencia no se plantean. Pero no bastan solo los agentes externos para evaluar una práctica de educación popular.

Hay quien afirma que la presencia de agentes de “afuera” contribuye a una mayor objetividad de la evaluación. Creemos que no es eso lo que garantiza la objetividad del proceso, sino que depende de la manera en que se prepara y realiza la evaluación (claridad de los objetivos, diseño, participación).

Evaluación como proceso colectivo

La evaluación que estamos proponiendo no debe ser una suma de reflexiones individuales. Debe ser una reflexión conjunta, integrada y compartida, que le permita al grupo que está evaluando su práctica: decidir sobre el diseño de la evaluación; participar en todas las fases del proceso; confrontar las percepciones y posiciones divergentes sobre la experiencia educativa en cuestión; tomar decisiones sobre los rumbos de la práctica; plantear sugerencias para el futuro.

Como proceso colectivo de toma de decisiones la evaluación facilita la vivencia de la democracia en la experiencia educativa.

Relación con el contexto

Como la evaluación en la educación popular conduce a plantear sugerencias para el futuro, no se limita a la práctica en sí. Requiere un análisis de la relación de la experiencia educativa con el contexto donde se realiza. ¿Produjo la experiencia algún impacto sobre el contexto social e institucional en el cual se desarrolla? ¿Qué tipo de impacto? ¿Sufrió alguna interferencia del contexto? ¿La experiencia caminó en el sentido de facilitar o de dificultar el desarrollo de la práctica?

El análisis de la relación de la experiencia educativa con el contexto puede posibilitar que sus agentes perciban el grado de eficacia de su práctica.

No obstante, resulta importante recordar que la relación de un proceso educativo con el contexto en el cual se desenvuelve no es mecánica y determinista. Está mediada por agentes sociales cuya relación con el contexto configura diferentes vivencias y saberes. El proceso educativo interfiere en estos saberes y vivencias que, a su vez, van a posibilitar a estos agentes un actuar nuevo en el contexto. De la misma forma, existen en el contexto fuerzas que facilitan o dificultan este nuevo actuar. Por tanto, no resulta tan simple sacar conclusiones sobre la eficacia de una práctica educativa a partir de su impacto sobre el contexto, pero se trata de un desafío que los educadores necesitan plantearse, si bien relativizándolo.

Construyendo el diseño de la evaluación

Al elaborar nuestro diseño o “modelo” de evaluación es importante partir de la diversidad de percepciones y posiciones de los agentes de la experiencia educativa e ir construyendo consensos sobre:

- Concepción de evaluación.
- Objetivos de la evaluación.
- Tipo de evaluación.
- Agentes de la evaluación.
- Manera de incorporar a la práctica los resultados de la evaluación.

Este procedimiento asegura la objetividad y la coherencia de nuestro diseño con la práctica o evento a ser evaluado.

El diseño de evaluación que proponemos presupone la delimitación y al mismo tiempo la descomposición del objeto a evaluar (práctica o evento); el acompañamiento a su desarrollo (metodología, métodos, técnicas); la definición de indicadores o parámetros de evaluación; la verificación de los resultados del proceso (de la práctica o evento); la comparación del objeto y de los resultados del proceso con los indicadores definidos y la producción de insumos para el perfeccionamiento de la práctica.

Nuestro diseño prevé, además, la verificación de las relaciones entre los resultados de la práctica y el contexto en el cual esta se desenvuelve: si provocó impactos sobre el contexto; qué influencias sufrió de ese mismo contexto, en el sentido de facilitar o dificultar su desarrollo.

En el caso de que estemos evaluando un evento, propone también el análisis de las relaciones del mismo con la práctica del cual forma parte.

Nuestra propuesta de evaluación se sintetiza en el cuadro 1.

El diseño de evaluación que sugerimos fue construido a partir de experiencias reales vividas por educadores y educandos. Su uso implica su reconstrucción a partir de lo específico de las nuevas experiencias a ser evaluadas.

Realizando la evaluación

Para realizar la evaluación de una práctica social o de un evento utilizando el diseño que proponemos o alguna reconstrucción de este precisamos, en primer lugar, definir el objeto de la evaluación, descomponiéndolo en los elementos que lo constituyen:

- Sus agentes y los papeles que desempeñan en el contexto de la experiencia.

Cuadro 1. Sugerencia de diseño para la evaluación de prácticas sociales

O B J E T I V O S	OBJETIVO DE LA EVALUACIÓN	
	OBJETO	<i>Práctica a evaluar:</i> Contenido Agentes sociales de la práctica
	PROCESO	<i>Cómo se desarrolla la práctica:</i> Metodología
	INDICADORES	- Objetivos estratégicos y operativos - Expectativas de los agentes - Etapa de la práctica
	RESULTADOS	<i>De lo previsto:</i> - qué se logró - qué no se logró - problemas y tensiones <i>De lo no previsto:</i> - lo que se consiguió sin estar previsto - avances y retrocesos - sugerencias
	IMPACTOS SOCIALES E INSTITUCIONALES	

- Los contenidos teóricos trabajados en la práctica social o evento.
- Su proceso, esto es, cómo se desarrolla la práctica, su metodología o los métodos y técnicas utilizados en los eventos.
- Cómo se da la relación entre los agentes, los contenidos y el proceso; la participación de esos agentes, la relación entre la teoría trabajada en la experiencia y la práctica de los agentes.

Vamos a hacer un análisis de este objeto.

En segundo lugar, es necesario decidir cuáles serán los indicadores a utilizar para emprender nuestro análisis, y comparar nuestro objeto de evaluación y los resultados del proceso con esos indicadores.

Sugerimos los siguientes indicadores:

- Objetivos estratégicos y operativos de la práctica o evento.
- Expectativas de los agentes.
- Momento o etapa de la práctica como, por ejemplo, el inicio de la experiencia (captado mediante un diagnóstico); un período (que puede tener una planificación como punto de referencia).

¿Cuáles de estos indicadores utilizaremos?

Vamos a ver los resultados del proceso, lo que se logró, lo que no se pudo lograr, si hubo cambios en los objetivos, en las expectativas y por qué; los problemas y las tensiones. También lo que no se previó y sí se logró, los cambios ocurridos en el proceso.

En tercer lugar, están los impactos de nuestra práctica en relación con el contexto.

¿Qué impactos puede haber producido?

1. *Impactos institucionales:* ¿La práctica provocó alguna modificación en nuestra organización? ¿Abrió nuevos contactos y relaciones? ¿Provocó algún cambio en las relaciones entre dirección y bases? ¿Hubo alguna modificación en la producción del grupo? ¿El grupo abandonó alguna actividad y adoptó otra? ¿Se abrieron nuevos frentes de actuación?
2. *Impactos sociales:* ¿La práctica ayudó al grupo a construir nuevas alianzas? ¿Reforzó la organización del campo popular en la región o el municipio? En el ámbito de la producción, ¿hubo cambios significativos que afectaran la estructura de producción de la región? ¿La práctica provocó alguna modificación en las relaciones entre las personas? ¿Entre hombres y mujeres? ¿Entre sindicato y movimiento social? Y el contexto, ¿favoreció o dificultó el desarrollo de la práctica? ¿Aguzó las contradicciones o favoreció el enfrentamiento de estas?

Si nuestro objeto de evaluación fue un evento (curso, seminario, taller, manifestación) o material de apoyo (video, folleto, texto) resulta interesante analizar también su relación más amplia con la práctica de la cual forma parte. ¿Contribuyó a la realización de sus objetivos? ¿El método utilizado fue coherente con la metodología de la práctica?

Las preguntas que van a orientar la comparación de la práctica o evento (su proceso y sus resultados) con los indicadores de evaluación deben ser claras y objetivas. Deben ayudar a adaptar el diseño de la evaluación al momento y al tipo de experiencia que estamos viviendo.

¡Observación importante!

Para recuperar el proceso y los resultados de nuestra práctica necesitamos informaciones. Estas pueden estar registradas en textos, libros, actas, videos, casetes de audio o en las cabezas de las personas que están viviendo la experiencia.

Podemos trabajar ambas cosas: recoger, debatir, criticar y seleccionar las informaciones que ya están registradas, y buscar, entre nosotros mismos que hemos vivido la experiencia, la forma de llenar las lagunas que vayamos detectando.

El registro de nuestra práctica puede darse de forma individual y colectiva. En la medida en que registramos ya vamos construyendo síntesis parciales de nuestras observaciones y nuestros análisis. No obstante, la evaluación presupone un tipo de análisis específico: la comparación del proceso y el resultado de la práctica con indicadores previamente determinados, como hemos venido afirmando. Así, estas observaciones registradas sirven solo como insumo para este análisis comparativo, pero nunca lo sustituyen.

Tras obtener las informaciones, los agentes de la evaluación deben organizarlas, tomando como referencia los indicadores que definieron para comparar su práctica y procesar la evaluación de acuerdo con el diseño construido.

Reorientando la práctica

Realizada la evaluación, es fundamental reflexionar sobre lo siguiente: ¿Logramos lo que esperábamos con el proceso de evaluación? ¿Qué tipo de enseñanzas nos produjo el proceso? ¿Qué elementos nos brindó para alimentar nuestra práctica?

Las informaciones que nos brindó el proceso de evaluación también necesitan organizarse para que se reviertan en beneficio de nuestra práctica. Los problemas identificados deben

retomarse para un análisis más profundo que nos brindará elementos para la construcción de una secuencia de prioridades. A partir de esas prioridades estaremos en condiciones de tomar decisiones en cuanto a nuestra práctica y tomar decisiones concretas. No solo aprendemos de los problemas y errores de nuestra experiencia. También aprendemos de nuestros aciertos, de los saltos experimentados por la práctica, de nuestras conquistas. Es importante entender la causa de esos aciertos y conquistas para reforzar los aspectos de la práctica que nos llevaron a ellos. Así estaremos realimentando el perfeccionamiento de la práctica. Si se ha tenido cuidado de que el proceso sea verdaderamente colectivo, con la evaluación estaremos reforzando también la vivencia de la democracia en las relaciones entre los agentes de la experiencia.

Inquietudes e interrogantes¹⁷

Paulo Freire

Evaluación

Creo que hay entre nosotros una especie de mito de la aprobación, de mito de la reprobación. Yo encuentro que no hay práctica que no deba ser evaluada. Toda práctica exige de un lado, su programación, del otro, su evaluación. La práctica tiene que ser pensada constantemente. La planificación de la práctica tiene que ser permanentemente rehecha y es rehecha en la medida en que es permanentemente evaluada.

La cuestión de la aprobación y la reprobación, a mí me parece que tiene en sí una especie de distorsión un poco malvada de la evaluación. De tal modo que a veces una profesora solo se considera competente en la medida en que reprueba 30 % de sus alumnos. No sé en la Argentina, pero en Brasil hay profesores, por ejemplo, que miran en el primer día de clases y dicen “ya sé cuántos pasan”. Esto es una irresponsabilidad, es una amenaza. Porque los niños escuchan y ¿qué van a preguntar?, ¿soy yo el que no pasa? Esto es una ofensa. Pasar o no pasar no es fundamental. Lo fundamental es saber, es trabajar dura y seriamente con los educandos para que ellos aprendan a aprender, y no para que ellos memoricen transmisiones

17 Tomado de www.psicologiasocial.esc.edu.ar-freire.

mecánicas y después hagan pruebas sobre la memorización mecánica de un saber falso a partir del cual serán aprobados o reprobados. ¡Eso ya está tan superado en el ámbito de la comprensión científica de la evaluación del saber!; y lo seguimos haciendo.

Yo creo que a partir de la aceptación de que no hay práctica sin ser evaluada, hay que discutir incluso democráticamente con los educandos caminos de aprobación y reprobación, métodos de evaluar cada día más democráticos.

Anexos

Para reflexión y debate

Animarse a volar¹

Jorge Bucay

Y cuando se hizo grande, su padre le dijo:

—Hijo mío, no todos nacen con alas. Y si bien es cierto que no tienes obligación de volar, opino que sería penoso que te limitaras a caminar teniendo las alas que el buen Dios te ha dado.

—Pero yo no sé volar —contestó el hijo.

—Ven —dijo el padre.

Lo tomó de la mano y caminando lo llevó al borde del abismo en la montaña.

—Ves hijo, este es el vacío. Cuando quieras podrás volar. Solo debes pararte aquí, respirar profundo, y saltar al abismo. Una vez en el aire extenderás las alas y volarás...

El hijo dudó.

—¿Y si me caigo?

—Aunque te caigas no morirás, solo algunos machucones que te harán más fuerte para el siguiente intento —contestó el padre.

El hijo volvió al pueblo, a sus amigos, a sus pares, a sus compañeros con los que había caminado toda su vida.

Los más pequeños de mente dijeron:

—¿Estás loco?

¹ Tomado de *26 cuentos para pensar*, en www.slideshare.net

—¿Para qué?

—Tu padre está delirando...

—¿Qué vas a buscar volando?

—¿Por qué no te dejas de pavadas?

—Y además, ¿quién necesita?

Los más lúcidos también sentían miedo:

—¿Será cierto?

—¿No será peligroso?

—¿Por qué no empiezas despacio?

—En todo caso, prueba tirarte desde una escalera.

—... O desde la copa de un árbol, pero... ¿desde la cima?

El joven escuchó el consejo de quienes lo querían.

Subió a la copa de un árbol y con coraje saltó...

Desplegó sus alas.

Las agitó en el aire con todas sus fuerzas... pero igual... se precipitó a tierra...

Con un gran chichón en la frente se cruzó con su padre:

—¡Me mentiste! No puedo volar. Probé, y ¡mira el golpe que me di! No soy como tú. Mis alas son de adorno... —lloriqueó.

—Hijo mío —dijo el padre— para volar hay que crear el espacio de aire libre necesario para que las alas se desplieguen.

Es como tirarse en un paracaídas... necesitas cierta altura antes de saltar.

Para aprender a volar siempre hay que empezar corriendo un riesgo.

Si uno no quiere correr riesgos, lo mejor será resignarse y seguir caminando como siempre.

El elefante encadenado²

Jorge Bucay

Cuando yo era chico me encantaban los circos, y lo que más me gustaba de los circos eran los animales.

También a mí como a otros, después me enteré, me llamaba la atención el elefante. Durante la función, la enorme bestia hacía despliegue de su tamaño, peso y fuerza descomunal... pero después de su actuación y hasta un rato antes de volver al escenario, el elefante quedaba sujeto solamente por una cadena que aprisionaba una de sus patas clavada a una pequeña estaca que había en el suelo. Sin embargo, la estaca era solo un minúsculo pedazo de madera apenas enterrado unos centímetros en la tierra.

Y aunque la cadena era gruesa y poderosa me parecía obvio que ese animal capaz de arrancar un árbol de cuajo con su propia fuerza, podría, con facilidad, arrancar la estaca y huir. El misterio es evidente: ¿Qué lo mantiene entonces? ¿Por qué no huye?

Cuando tenía 5 o 6 años yo todavía creía mucho en la sabiduría de los grandes. Pregunté entonces a algún maestro, a algún padre, o a algún tío por el misterio del elefante. Alguno de ellos me explicó que el elefante no se escapaba porque estaba amaestrado.

² Tomado de *26 cuentos para pensar*, en www.slideshare.net

Hice entonces la pregunta obvia:

—Si está amaestrado, ¿por qué lo encadenan?

No recuerdo haber recibido ninguna respuesta coherente. Con el tiempo me olvidé del misterio del elefante y la estaca... y solo lo recordaba cuando me encontraba con otros que también se habían hecho la misma pregunta.

Hace algunos años descubrí que, por suerte para mí, alguien había sido lo bastante sabio como para encontrar la respuesta: el elefante del circo no se escapa porque ha estado atado a una estaca parecida desde muy, muy pequeño. Cerré los ojos y me imaginé al pequeño recién nacido sujeto a la estaca.

Estoy seguro de que en aquel momento el elefantito empujó, tiró, sudó, tratando de soltarse. Y a pesar de todo su esfuerzo, no pudo. La estaca era ciertamente muy fuerte para él. Juraría que se durmió agotado, y que al día siguiente volvió a probar, y también al otro y al que le seguía... Hasta que un día, un terrible día para su historia, el animal aceptó su impotencia y se resignó a su destino.

Este elefante enorme y poderoso, que vemos en el circo, no se escapa porque cree —pobre— que *NO PUEDE*. Él tiene registro y recuerdo de su impotencia, de aquella impotencia que sintió poco después de nacer. Y lo peor es que jamás se ha vuelto a cuestionar seriamente ese registro. Jamás... jamás... intentó poner a prueba su fuerza otra vez...

La alegoría del carruaje³

Jorge Bucay

Un día de octubre, una voz familiar en el teléfono me dice:

—*Salí* a la calle que hay un regalo para vos.

Entusiasmado, salgo a la vereda y me encuentro con el regalo. Es un precioso carruaje estacionado justo, justo frente a la puerta de mi casa. Es de madera de nogal lustrada, tiene herrajes de bronce y lámparas de cerámica blanca, todo muy fino, muy elegante, muy “chic”. Abro la portezuela de la cabina y subo.

Un gran asiento semicircular forrado en pana y unos visillos de encaje blanco le dan un toque de realeza al cubículo. Me siento y me doy cuenta que todo está diseñado exclusivamente para mí, está calculado el largo de las piernas, el ancho del asiento, la altura del techo... todo es muy cómodo, y no hay lugar para nadie más.

Entonces miro por la ventana y veo “el paisaje”: de un lado el frente de mi casa, del otro el frente de la casa de mi vecino... y digo: “¡Qué bárbaro este regalo! ¡Qué bien, qué lindo...!” Y me quedo un rato disfrutando de esa sensación.

Al rato empiezo a aburrirme; lo que se ve por la ventana es siempre lo mismo.

3 Tomado de *26 cuentos para pensar*, en www.slideshare.net

Me pregunto: “¿Cuánto tiempo uno puede ver las mismas cosas?” Y empiezo a convencerme de que el regalo que me hicieron no sirve para nada.

De eso me ando quejando en voz alta cuando pasa mi vecino que me dice, como adivinándome:

—¿No te das cuenta que a este carruaje le falta algo?

Yo pongo cara de qué-le-falta mientras miro las alfombras y los tapizados.

—Le faltan los caballos —me dice antes de que llegue a preguntarle.

Por eso veo siempre lo mismo —pienso—, por eso me parece aburrido.

—Cierto —digo yo.

Entonces voy hasta el corralón de la estación y le ato dos caballos al carruaje. Me subo otra vez y desde adentro les grito:

—¡Eaaaaa!

El paisaje se vuelve maravilloso, extraordinario, cambia permanentemente y eso me sorprende.

Sin embargo, al poco tiempo empiezo a sentir cierta vibración en el carruaje y a ver el comienzo de una rajadura en uno de los laterales.

Son los caballos que me conducen por caminos terribles; agarran todos los pozos, se suben a las veredas, me llevan por barrios peligrosos.

Me doy cuenta que yo no tengo ningún control de nada; los caballos me arrastran a donde ellos quieren.

Al principio, ese derrotero era muy lindo, pero al final siento que es muy peligroso.

Comienzo a asustarme y a darme cuenta que esto tampoco sirve.

En ese momento veo a mi vecino que pasa por ahí cerca, en su auto. Lo insulto: —¡Qué me hizo!

Me grita:

—¡Te falta el cochero!

—¡Ah! —digo yo.

Con gran dificultad y con su ayuda, sofreno los caballos y decido contratar un cochero. A los pocos días asume funciones. Es un hombre formal y circunspecto con cara de poco humor y mucho conocimiento.

Me parece que ahora sí estoy preparado para disfrutar verdaderamente del regalo que me hicieron. Me subo, me acomodo, asomo la cabeza y le indico al cochero adonde ir.

Él conduce, él controla la situación, él decide la velocidad adecuada y elige la mejor ruta.

Yo... yo disfruto el viaje.

“Hemos nacido, salido de nuestra casa y nos hemos encontrado con un regalo: nuestro cuerpo”.

A poco de nacer nuestro cuerpo registró un deseo, una necesidad, un requerimiento instintivo, y se movió.

Este carruaje no serviría para nada si no tuviera caballos; ellos son los deseos, las necesidades, las pulsiones y los afectos.

Todo va bien durante un tiempo, pero en algún momento empezamos a darnos cuenta que estos deseos nos llegaban por caminos un poco arriesgados y a veces peligrosos, y entonces tenemos necesidad de sofrenarlos.

Aquí es donde aparece la figura del cochero: nuestra cabeza, nuestro intelecto, nuestra capacidad de pensar racionalmente.

El cochero sirve para evaluar el camino, la ruta. Pero quienes realmente tiran del carruaje son tus caballos.

No permitas que el cochero los descuide. Tienen que ser alimentados y protegidos, porque... ¿qué harías sin los caballos? ¿Qué sería de vos si fueras solamente cuerpo y cerebro? Si no tuvieras ningún deseo, ¿cómo sería la vida?

La alegoría del carruaje

Sería como la de esa gente que va por el mundo sin contacto con sus emociones, dejando que solamente su cerebro empuje el carruaje. Obviamente tampoco *podés* descuidar el carruaje, porque tiene que durar todo el proyecto.

Y esto implicará reparar, cuidar, afinar lo que sea necesario para su mantenimiento. Si nadie lo cuida, el carruaje se rompe, y si se rompe se acabó el viaje...

El maestro Sufi⁴

Jorge Bucay

El maestro Sufi contaba siempre una parábola al finalizar cada clase, pero los alumnos no siempre entendían el sentido de esta...

—Maestro —lo encaró uno de ellos una tarde—, tú nos cuentas los cuentos pero no nos explicas su significado...

—Pido perdón por eso —se disculpó el maestro—. Permíteme que en señal de reparación te convide con un rico durazno.

—Gracias maestro —respondió halagado el discípulo.

—Quisiera, para agasajarte, pelarte tu durazno yo mismo. ¿Me permites?

—Sí. Muchas gracias —dijo el discípulo.

—¿Te gustaría que, ya que tengo en mi mano un cuchillo, te lo corté en trozos para que te sea más cómodo?...

—Me encantaría... Pero no quisiera abusar de tu hospitalidad, maestro...

—No es un abuso si yo te lo ofrezco. Solo deseo complacerte...

—Permíteme que te lo mastique antes de dártelo...

—No maestro. ¡No me gustaría que hicieras eso! —Se quejó, sorprendido el discípulo.

El maestro hizo una pausa y dijo:

—Si yo les explicara el sentido de cada cuento... sería como darles a comer una fruta masticada.

4 Tomado de *26 cuentos para pensar*, en www.slideshare.net

Un paseo por la tierra de los anamitas

(Fragmento⁵)

José Martí

Cuenta un cuento de cuatro hindús ciegos, de allá del Indostán de Asia, que eran ciegos desde el nacer, y querían saber cómo era un elefante. “Vamos dijo uno, donde el elefante manso de la casa del rajá, que es príncipe generoso, y nos dejará saber cómo es”. Y a casa del príncipe se fueron [...]. “Venimos, señor rajá, a que nos deje ver con nuestras manos, que son los ojos de los pobres ciegos, cómo es de figura un elefante manso”. “Los ciegos son santos”, dijo el rajá, “los hombres que desean saber son santos: los hombres deben aprenderlo todo por sí mismos, y no creer sin preguntar, ni hablar sin entender, ni pensar como esclavos lo que les mandan pensar otros: vayan los cuatro ciegos a ver con sus manos el elefante manso”. Echaron a correr los cuatro, como si les hubiera vuelto de repente la vista [...]. El secretario del rajá los llevó adonde el elefante manso estaba, comiéndose su ración de treinta y nueve tortas de arroz y quince de maíz, en una fuente de plata con el pie de ébano; y cada ciego se echó, cuando el secretario dijo ¡ahora!, encima del elefante, que era de los pequeños y regordetes: uno se le abrazó por una pata; el otro se le prendió a la trompa, y subía en el aire y bajaba, sin quererla soltar; el otro le sujetaba la cola; otro tenía agarrada un asa de la fuente del arroz y el

5 Tomado de José Martí, *La Edad de Oro*, 1962, pp. 217-219.

maíz . “Ya sé”, decía el de la pata: “el elefante es alto y redondo, como una torre que se mueve”. “¡No es verdad!”, decía el de la trompa: “el elefante es largo, y acaba en pico, como un embudo de carne”. “¡Falso y muy falso!”, decía el de la cola: “el elefante es como un badajo de campana!” “Todos se equivocan, todos; el elefante es de figura de anillo y no se mueve”, decía el del asa de la fuente. Y así son los hombres, que cada uno cree que solo lo que él piensa y ve es la verdad, y dice en verso y en prosa que no se debe creer sino lo que él cree, lo mismo que los cuatro ciegos del elefante, cuando lo que se ha de hacer es estudiar con cariño lo que los hombres han pensado y hecho, y eso da gusto grande, que es ver que todos los hombres tienen las mismas penas, y la historia igual, y el mismo amor, y que el mundo es un templo hermoso, donde caben en paz los hombres todos de la tierra, porque todos han querido conocer la verdad, y han escrito en sus libros que es útil ser bueno, y han padecido y peleado por ser libres, libres en su tierra, libres en el pensamiento. [...].

El hombre ideal de tiempos pasados⁶

Bertolt Brecht

Conservar la cabeza, cuando todos la pierden; confiar en sí mismo, cuando los demás dudan de uno, pero también dar cabida a esa duda; esperar y no cansarse de la espera; oír que alrededor de uno se miente, pero no participar en la mentira; o ser odiado y no dar motivo para serlo, y a pesar de todo no parecer demasiado bueno ni hablar con excesiva sabiduría; poder soñar y no dejarse envolver por los sueños; poder pensar y no hacer de los pensamientos un objetivo; enfrentarse con el triunfo y el desastre, y dar a esos dos impostores el mismo trato; ser capaz de soportar que la verdad enunciada por uno sea distorsionada por infames para convertirla en trampa de incautos; ver que las cosas a las que se ha consagrado la vida están rotas, y agacharse y reconstruirlas con herramientas gastadas; ser capaz de hacer un motón con las ganancias y arriesgarlas a cara o cruz, y perder otra vez y volver a empezar desde el comienzo y nunca decir una palabra sobre sus pérdidas. (No pudo hallarse la continuación).

6 Citado por Marcelino Pérez en *Valores humanos y métodos de trabajo del dirigente popular*, Editorial CEASPA, El Dorado, Panamá, 1986, p. 51.

Los rasgos del hombre nuevo

(Fragmento⁷)

Pedro Casaldáliga

[...]

Los rasgos del hombre nuevo serían, a mi modo de ver:

1. La lucidez crítica

Una actitud de crítica “total” frente a supuestos valores, medios de comunicación, consumo, estructuras, tratados, leyes, códigos, conformismo, rutina...

Una actitud de alerta, insobornable.

La pasión por la Verdad.

2. La gratuidad admirada, deslumbrada

La gratuidad contemplativa, abierta a la Trascendencia y acogedora del Espíritu.

La gratuidad de la Fe, la vivencia de la Gracia.

Vivir en estado de Oración.

La capacidad de asombrarse, de descubrir, de agradecer Amanecer cada día.

La humildad y la ternura de la Infancia Evangélica.

El perdón mayor, sin mezquindades y sin servilismos.

3. La libertad desinteresada

Ser pobres, para ser libres frente a los poderes y a las educaciones.

7 Citado por Marcelino Pérez en *Valores humanos y métodos de trabajo del dirigente popular*, Editorial CEASPA, El Dorado, Panamá, 1986, pp. 49-50.

La libre austeridad de los que peregrinan siempre.

Una morigerada vida de combate.

La libertad total de los que están dispuestos a morir por el Reino.

4. *La creatividad en fiesta*

La creatividad intuitiva, desembarazada, humorada, lúcida, artística.

Vivir en estado de alegría, de poesía y de ecología.

La afirmación de la Autoctonía.

Sin repeticiones, sin esquematismos, sin dependencias.

5. *La conflictividad asumida como milicia*

La pasión por la justicia, en espíritu de lucha, por la verdadera Paz.

La terquedad incansable.

La denuncia profética.

La política, como misión y como servicio.

Estar siempre definido, ideológica y vivencialmente, del lado de los más pobres.

La revolución diaria.

6. *La fraternidad igualitaria*

O la igualdad fraterna.

El Ecumenismo, por encima de razas y de edades y de sexos y de credos.

Conjugar la más generosa comunión con la salvaguarda de la propia identidad étnica, cultural y personal.

La Socialización, sin privilegios.

La real superación, económica y social, de las clases que están ahí, con vistas al surgimiento de la sola "Clase" Humana.

7. *El testimonio coherente*

Ser lo que se es. Hablar de lo que se cree. Creer lo que se predica. Vivir lo que se proclama. Hasta las últimas consecuencias y en las menudencias diarias.

La disposición habitual para el Martirio.

8. *La esperanza utópica*

Histórica y Escatológica. Desde el Hoy para el Mañana.

La Esperanza creíble de los testigos y constructores de la Resurrección y del Reino.

Se trata de Utopía, la Utopía del Evangelio.

El Hombre Nuevo no vive solo de pan. Vive de Pan y de Utopía.

Solamente Hombres Nuevos pueden hacer el Mundo Nuevo.

Pienso que estos rasgos corresponden a los rasgos del Hombre Nuevo, Jesús.

Así, de utópicamente, vivió Él; esto enseñó en Belén, en la Montaña y en la Pascua.

La abuela⁸

Eduardo Galeano

La abuela Bertha Jensen murió maldiciendo. Ella había vivido toda su vida en puntas de pie, como pidiendo perdón por molestar, consagrada al servicio de su marido y de su prole de cinco hijos, esposa ejemplar, madre abnegada, silencioso ejemplo de virtud: jamás una queja había salido de sus labios, ni mucho menos una palabrota.

Cuando la enfermedad la derribó, llamó al marido, lo sentó ante la cama y empezó. Nadie sospechaba que ella conocía aquel vocabulario de marinero borracho. La agonía fue larga. Durante más de un mes, la abuela vomitó desde la cama un incesante chorro de insultos y blasfemias de los bajos fondos. Hasta la voz le había cambiado.

Ella, que nunca había fumado ni bebido nada que no fuera agua o leche, blasfemaba con voz ronquita. Y así, blasfemando, murió; y hubo un alivio general en la familia y en el vecindario. Murió donde había nacido, en el pueblo de Dragor, frente a la mar, en Dinamarca. Se llamaba Inge. Tenía una linda cara de gitana. Le gustaba vestir de rojo y navegar al sol.

8 Tomado de Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*, Casa de las Américas, La Habana, 1997, p. 220; reproducido en *Concepción y metodología de educación popular, Selección de lecturas*, t. I, 2004, p. 139.

Celebración de las bodas de la razón y el corazón⁹

Eduardo Galeano

¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia la educación nos des-cuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón.

Sabios doctores de Ética y Moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra *sentipensante* para definir al lenguaje que dice la verdad.

9 Tomado de Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*, Casa de las Américas, La Habana, 1997, p. 107; reproducido en *Concepción y metodología de educación popular, Selección de lecturas*, t. I, 2004, p. 140.

Preguntitas a mí¹⁰

Eduardo Galeano

¿Cuántas veces he sido un dictador? ¿Cuántas veces un inquisidor, un censor, un carcelero? ¿Cuántas veces he prohibido a quienes más quería la libertad y la palabra?

¿De cuántas personas me he sentido dueño? ¿A cuántas he condenado porque cometieron el delito de no ser yo?

¿No es la propiedad privada de las personas más repugnante que la propiedad de las cosas? ¿A cuánta gente usé, yo que me creía tan al margen de la sociedad de consumo?

¿No he deseado o celebrado secretamente la derrota de otros, yo que en voz alta me cagaba en el valor del éxito?

¿Quién no reproduce dentro de sí al mundo que lo genera? ¿Quién está a salvo de confundir a su hermano con un rival y a la mujer que ama con la propia sombra?

10 Mimeo; reproducido en *Concepción y metodología de educación popular, Selección de lecturas*, t. II, 2004, p. 301.

Ventana a la utopía¹¹

Eduardo Galeano

Ella está en el horizonte, dice Fernando Birri. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso: sirve para caminar.

11 Tomado de www.flakocitas.com.ar/biografias/galeano; reproducido en *Concepción y metodología de educación popular, Selección de lecturas*, t. II, 2004, p. 301.

Diez consejos para los militantes de izquierda¹²

Frei Betto

1. *Mantenga viva la indignación.*

Verifique periódicamente si usted es realmente de izquierda. Adopte el criterio de Norberto Bobbio: la derecha considera la desigualdad social tan natural como la diferencia entre el día y la noche. La izquierda lo enfrenta como una aberración que debe ser erradicada.

Cuidado: usted puede estar contaminado por el virus social-demócrata, cuyos principales síntomas son usar métodos de derecha para obtener conquistas de izquierda y, en caso de conflicto, desagradar a los pequeños para no quedar mal con los grandes.

2. *La cabeza piensa donde los pies pisan.*

No se puede ser de izquierda sin “ensuciar” los zapatos allá donde el pueblo vive, lucha, sufre. Alégrate y comparte sus creencias y victorias. Teoría sin práctica es hacer el juego a la derecha.

3. *No se avergüence de creer en el socialismo.*

El escándalo de la Inquisición no hizo que los cristianos abandonaran los valores y las propuestas del Evangelio. Del mismo modo, el fracaso del socialismo en el este europeo no debe inducirlo a descartar el socialismo del

12 Tomado de www.cubaperiodistas.cu

horizonte de la historia humana. El capitalismo, vigente hace 200 años, fracasó para la mayoría de la población mundial. Hoy, somos 6 billones de habitantes. Según el Banco Mundial, 2,8 billones sobreviven con menos de US \$ 2 por día y 1,2 billones, con menos de US \$ 1 por día. La globalización de la miseria no es mayor gracias al socialismo chino que, a pesar de sus errores, asegura alimentación, salud y educación a 1,2 billones de personas.

4. *Sea crítico sin perder la autocrítica.*

Muchos militantes de izquierda cambian de lado cuando comienzan a buscar piojo en cabeza de alfiler. Apartados del poder, se tornan amargos y acusan a sus compañeros/as de errores y vacilaciones. Como dice Jesús, vemos el polvo en el ojo del otro, pero no la viga en el propio ojo. Tampoco se enganchan para mejorar las cosas. Quedan como simples espectadores y jueces y, algunos, son captados por el sistema. La autocrítica no es solo admitir los propios errores. Es admitir ser criticado por los/as compañeros/as.

5. *Sepa la diferencia entre militante y “militonto”.*

“Militonto” es aquel que se jacta de estar en todo, participar en todos los eventos y movimientos, actuar en todos los frentes. Su lenguaje está lleno de explicaciones y los efectos de sus acciones son superficiales.

El militante profundiza sus vínculos con el pueblo, estudia, reflexiona, medita; valora de forma determinada su área de actuación y actividades, valoriza los vínculos orgánicos y los proyectos comunitarios.

6. *Sea riguroso en la ética de la militancia.*

La izquierda actúa por principios. La derecha, por intereses. Un militante de izquierda puede perder todo, la libertad, el empleo, la vida. Menos la moral. Al des-

moralizarse, desmoraliza la causa que defiende y representa. Le presta un inestimable servicio a la derecha. Hay arribistas disfrazados de militantes de izquierda. Es el sujeto que se engancha apuntando, en primer lugar, a su ascenso al poder. En nombre de una causa colectiva, busca primero sus intereses personales.

El verdadero militante como Jesús, Gandhi, Che Guevara es un servidor, dispuesto a dar la propia vida para que otros tengan vida. No se siente humillado por no estar en el poder, u orgulloso al estar. Él no se confunde con la función que ocupa.

7. *Aliméntese en la tradición de la izquierda.*

Es preciso la oración para cultivar la fe, el cariño para nutrir el amor de la pareja, “volver a las fuentes” para mantener encendida la mística de la militancia. Conozca la historia de la izquierda, lea (auto)biografías, como el *Diario del Che en Bolivia*, y romances como *La Madre*, de Gorki, o *Las uvas de la Ira*, de Steinbeck.

8. *Prefiera el riesgo de errar con los pobres a tener la pretensión de acertar sin ellos.*

Convivir con los pobres no es fácil. Primero, hay la tendencia de idealizarlos. Después, se descubre que entre ellos existen los mismos vicios encontrados en las demás clases sociales. Ellos no son mejores ni peores que los demás seres humanos. La diferencia es que son pobres, o sea, personas privadas injusta e involuntariamente de los bienes esenciales de la vida digna.

Por eso, estamos al lado de ellos. Por una cuestión de justicia. Un militante de izquierda jamás negocia los derechos de los pobres y sabe aprender con ellos.

9. *Defienda siempre al oprimido, aunque aparentemente ellos no tengan razón.*

Son tantos los sufrimientos de los pobres del mundo que no se puede esperar de ellos actitudes que tampoco aparecen en la vida de aquellos que tuvieron una educación refinada.

19. En todos los sectores de la sociedad hay corruptos y bandidos. La diferencia es que, en la élite, la corrupción se hace con la protección de la ley y los bandidos son defendidos por mecanismos económicos sofisticados, que permiten que un especulador lleve una nación entera a la penuria.

La vida es el don mayor de Dios. La existencia de la pobreza clama a los cielos. No espere jamás ser comprendido por quien favorece la opresión de los pobres.

10. *Haga de la oración un antídoto contra la alienación.*

Orar es dejarse cuestionar por el Espíritu de Dios. Muchas veces dejamos de rezar para no oír el llamado divino que nos exige nuestra conversión, esto es, el cambio del rumbo en la vida. Hablamos como militantes y vivimos como burgueses, acomodados en una cómoda posición de jueces de quien lucha.

Orar es permitir que Dios subvierta nuestra existencia, enseñándonos a amar así como Jesús amaba, libremente.

Lo que no es preciso para ser feliz

(Fragmento¹³)

Frei Betto

Al viajar por el Oriente, mantuve contacto con los monjes del Tibet, en Mongolia, Japón y China.

Eran hombres serenos, solícitos, reflexivos y en paz con sus mantos de color azafrán.

El otro día, observaba el movimiento del aeropuerto de San Pablo: la sala de espera llena de ejecutivos con teléfonos celulares, preocupados, ansiosos, generalmente comiendo más de lo que debían.

Seguramente, ya habían desayunado en sus casas, pero como la compañía aérea ofrecía otro café, todos comían vorazmente.

Aquello me hizo reflexionar: “¿Cuál de los dos modelos produce felicidad?”

Me encontré con Daniela, de 10 años, en el ascensor, a las 9 de la mañana, y le pregunté: “¿No fuiste a la escuela?” Ella respondió: “No, voy por la tarde”.

Comenté: “Qué bien, entonces por la mañana puedes jugar, dormir hasta más tarde”.

“No”, respondió ella, “tengo tantas cosas por la mañana...”

“¿Qué cosas?”, le pregunté.

“Clases de inglés, de baile, de pintura, de natación”, y comenzó a detallar su agenda de muchachita robotizada.

13 Tomado de www.upec.cu

Me quedé pensando: “Qué pena, que Daniela no dijo: «¡Tengo clases de meditación!»”.

Estamos formando superhombres y supermujeres, totalmente equipados, pero emocionalmente infantiles.

Una ciudad progresista del interior de San Pablo tenía, en 1960, seis librerías y un gimnasio; hoy tiene sesenta gimnasios y tres librerías.

No tengo nada contra el mejoramiento del cuerpo, pero me preocupa la desproporción en relación con el mejoramiento del espíritu. Pienso que moriremos esbeltos: “¿Cómo estaba el difunto?”. “Oh, una maravilla, no tenía nada de celulitis!”.

Pero ¿cómo queda la cuestión de lo subjetivo? ¿De lo espiritual? ¿Del amor?

Hoy, la palabra es “virtualidad”. Todo es virtual. Encerrado en su habitación, en Brasilia, un hombre puede tener una amiga íntima en Tokio, ¡sin ninguna preocupación por conocer a su vecino de al lado! Todo es virtual. Somos místicos virtuales, religiosos virtuales, ciudadanos virtuales. Y somos también éticamente virtuales...

La palabra hoy es “entretenimiento”; el domingo, entonces, es el día nacional de la imbecilidad colectiva.

Imbécil el conductor, imbécil quien va y se sienta en la platea, imbécil quien pierde la tarde delante de la pantalla.

Como la publicidad no logra vender felicidad, genera la ilusión de que la felicidad es el resultado de una suma de placeres: “¡Si toma esta gaseosa, si usa estas zapatillas, si luce esta camisa, si compra este auto, usted será feliz!”

El problema es que, en general, ¡no se llega a ser feliz! Quienes ceden, desarrollan de tal forma el deseo, que terminan necesitando un analista. O de medicamentos. Quienes resisten, aumentan su neurosis.

El gran desafío es comenzar a ver cuán bueno es ser libre de todo ese condicionamiento globalizante, neoliberal, consumista. Así, se puede vivir mejor. Para una buena salud mental son indispensables tres requisitos: amistades, autoestima y ausencia de estrés.

Hay una lógica religiosa en el consumismo posmoderno.

En la Edad Media, las ciudades adquirían status construyendo una catedral; hoy, en Brasil, se construye un *shopping-center*.

Es curioso, la mayoría de los *shopping-center* tienen líneas arquitectónicas de catedrales estilizadas; a ellos no se puede ir de cualquier modo, es necesario vestir ropa de misa de domingo. Y allí dentro se siente una sensación paradisíaca: no hay mendigos ni chicos de la calle ni suciedad...

Se entra en esos claustros al son gregoriano posmoderno, aquella *musiquinha* de esperar dentista.

Se observan varios nichos, todas esas capillas con venerables objetos de consumo, acolitados por bellas sacerdotisas.

Quienes pueden comprar al contado, se sienten en el reino de los cielos.

Si debe pagar con cheque posdatado, o a crédito se siente en el purgatorio.

Pero si no puede comprar, ciertamente se va a sentir en el infierno...

Felizmente, terminan todos en una eucaristía posmoderna, hermanados en una misma mesa, con el mismo jugo y la misma hamburguesa de Mac Donald...

Acostumbro a decirles a los empleados que se me acercan en las puertas de los negocios: "Solo estoy haciendo un paseo socrático". Delante de sus miradas espantadas, explico: "Sócrates, filósofo griego, también gustaba de descansar su cabeza recorriendo el centro comercial de Atenas. Cuando vendedores como ustedes lo asediaban, les respondía: «Solo estoy observando cuántas cosas existen que no preciso para ser feliz»".

Técnicas

Prólogo¹

Alicia Minujin

*El profesional debe ir ampliando sus conocimientos en
torno al hombre, su forma de ser en el mundo,
y sustituir por una visión crítica la visión ingenua de la
realidad, deformada por los especialismos estrechos.*

Paulo Freire²

Un nuevo libro con una rica recopilación de técnicas participativas es, sin duda, un valioso regalo para los docentes inquietos, deseosos de erradicar la monotonía, el aburrimiento, la pasividad, en suma, de alcanzar un más alto nivel profesional y elevar la calidad de sus clases.

El empleo adecuado de las técnicas que aquí encontrarán requiere algunas reflexiones para evitar errores “tecnocráticos” y poder aprovecharlas en sus más amplias dimensiones.

Ante todo, como muy bien aclaran los autores en los “comentarios necesarios”, no se trata de añadir algunas técnicas para hacer más entretenida la clase, ni de organizar actividades extradocentes con juegos de animación para que los grupos se cohesionen. Se trata de algo mucho más profundo y complejo: comprender el lugar y el valor de las técnicas participativas en el contexto de la teoría pedagógica de donde proceden: la educación popular.

La educación popular, dialógica y participativa, ideada por Paulo Freire y enriquecida por sus seguidores, se propone

1 Tomado de *Concepción y metodología de la educación popular, Selección de lecturas*, t. II, Ed. Caminos, 2004, pp. 401-409.

2 P. Freire, *Educación y cambio*, Editorial Paz e Terra, Brasil, 1986.

devolver al alumno el protagonismo y la palabra, estimular la conciencia crítica, la adaptación activa a la realidad, la capacidad de ser un agente de cambio y de construir sus conocimientos acerca del mundo para transformarlo. Con estos propósitos se idearon las técnicas participativas mal llamadas por algunos autores “dinámicas de grupo”.

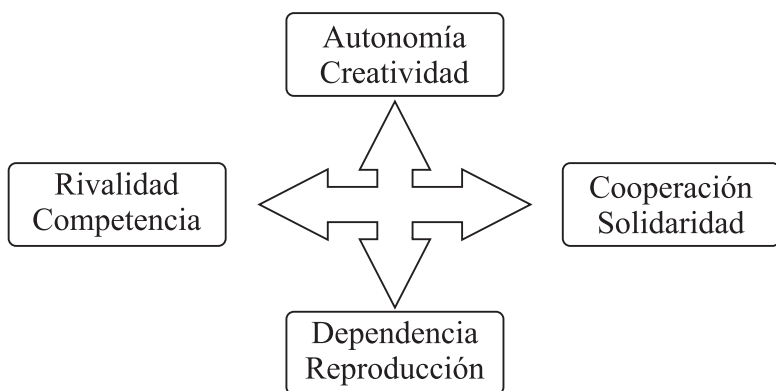
La aplicación irreflexiva de las técnicas aquí propuestas puede caer en el eclecticismo y no conducir a resultados satisfactorios, si no está respaldada por una concepción pedagógica clara acerca del papel del alumno y el profesor, los procesos de aprendizaje individual y grupal, los objetivos educativos y las estrategias para alcanzarlos.

Hace ya muchos años que el modelo escolar proveniente del positivismo enciclopedista del siglo XIX y del pragmatismo funcionalista de comienzos del XX está en crisis. La elaboración de nuevas concepciones que respondan no solamente a las necesidades de la época actual, sino también a las características de nuestro desarrollo histórico y la idiosincrasia de nuestra población es una tarea urgente. Paulo Freire marca, sin duda, un camino en esa dirección, y nuestra misión, como docentes responsables, debería ser continuar reflexionando para colaborar en la construcción de una pedagogía cubana y latinoamericana.

La elaboración de estas nuevas concepciones ha de partir de la práctica analizada a la luz de la teoría para retornar a ella enriquecida. Como decía Gramsci “[...] la teoría sin práctica es hueca y la práctica sin teoría es ciega”. Por tanto, tener claros los objetivos que queremos lograr en la formación de las nuevas generaciones, soñar con el hombre nuevo y la sociedad futura, estudiar los nuevos aportes de las ciencias sociales, confrontar la validez de las teorías en la solución de los problemas prácticos y engarzar las técnicas novedosas en una con-

cepción educativa clara y coherente, son tareas insoslayables de los docentes de hoy.

Deseo y esperanza, imagen anticipada del hombre y de la sociedad que quisiéramos formar, sueños y utopías, son el trasfondo del pensamiento pedagógico innovador, aunque no siempre se concientizan ni se explicitan. Tránsito asentado en una base ética que pudiera simplificarse en dos ejes cartesianos fundamentales: autonomía-dependencia y rivalidad-cooperación, como pares antagónicos que definen los objetivos educacionales, el proyecto sociocultural que se proponen construir y la estrategia a trazar para alcanzarlos.



Por supuesto, la concepción educativa válida para el desarrollo de nuestra sociedad se ubicará en el cuadrante superior derecho: autonomía en la conciencia de la interdependencia. Pensamiento crítico y creativo capaz de engarzarse en proyectos colectivos que apunten al bienestar de todos. Capacidades de cada uno desarrolladas hasta su máxima potencialidad para ayudarse, entre todos, a construir un mundo más humano. Solo si las técnicas presentadas en este libro se articulan con esta concepción podrán adquirir su verdadero sentido.

Pero esto no basta. El profesor que las emplee deberá resignificar su papel, asumir que él es, ante todo, un coordinador de un grupo de aprendizaje y, por tanto, necesita comprender los procesos grupales, saber vincular los aspectos temáticos y dinámicos, descodificar los implícitos, los emergentes, el imaginario grupal, evitar que se estereotipen los roles, analizar los múltiples juegos especulares, atender, a la vez, a los individuos, las interacciones y la pertinencia al tema, en suma, aprovechar las inmensas potencialidades del grupo para provocar el desarrollo de cada uno de los integrantes y el cumplimiento cabal y creativo de las tareas asignadas.

No cabe, en el breve espacio de un prólogo, profundizar en el vasto terreno de los desarrollos actuales de la psicología dinámica de grupos, por tanto, baste con provocar al lector para documentarse acerca de esta tema apasionante que le proporcionará una herramienta indispensable para su trabajo y una fundamentación sólida para el empleo adecuado de las técnicas propuestas en el presente libro.

Una última acotación: hay que tener claro el concepto de participación para lograr que esta sea real, efectiva y no aparente. Participar no es solo estar en una actividad, moverse o hablar, sino que es, básicamente, incidir en la realidad, tomar decisiones, elaborar proyectos y ponerlos a funcionar, ser un agente activo en la determinación de los procesos sociales, laborales, políticos, productivos o culturales en los que uno está inserto.

Díaz Bordenave dice que la necesidad de participación es tan básica como la de alimento, autoexpresión o comunicación, pero que la educación actual propicia una participación formal que no desarrolla las habilidades necesarias para alcanzar

altos niveles de participación.³ Establece la siguiente graduación para esos niveles:

- 0 Se ofrece información para que se ejecuten tareas.
- 10 Se hacen consultas facultativas (según decisión de los dirigentes y profesores)
- 25 La consulta sobre las decisiones es obligatoria.
- 50 Se permite la elaboración de recomendaciones.
- 65 Cogestión.
- 85 Delegación de poder.
- 100 Autogestión.

“La participación real supone modificaciones en la estructura de poder, en quién decide y qué decide”, explica María Teresa Sirvent,⁴ y señala que existen complejas representaciones colectivas que la obstaculizan, a saber:

- Reproducción de experiencias autoritarias y de subordinación.
- Conservación de ideas deterministas, fatalistas, mágicas.
- Pervivencia de hábitos paternalistas, asistencialistas y voluntaristas.
- Distorsión ideológica al concebirla como patrimonio de una élite o como una concesión y no como un derecho.

Ambos autores enfatizan la necesidad de educar para la participación, que “[...] puede ser aprendida por la práctica y la reflexión”⁵

3 J. Díaz Bordenave, *Participación y sociedad*, Buenos Aires, Ed. Búsqueda, 1985.

4 M. T. Sirvent, “Educación y formación del ciudadano”, en *Educo*, no. 6, Buenos Aires, 1987.

5 N. Díaz Bordenave, *op. cit.*, p. 68.

Sus ideas se pueden sintetizar en el cuadro siguiente:

Participar = incidir en la realidad

Aprender a:

- Conocer la realidad
- Cooperar
- Investigar problemas
- Escuchar
- Reflexionar
- Tolerar divergencias
- Anticipar consecuencias
- Respetar opiniones
- Elaborar y valorar proyectos
- Resolver conflictos
- Usar métodos y técnicas de comunicación
- Aclarar sentimientos y comportamientos

Distinguir:

- Efectos de causas
- Observaciones de inferencias
- Hechos de juicios de valor
- Coordinar debates
- Postergar gratificaciones

Impedir:

- Manipulación
- Autoritarismo
- Paternalismo
- Formalismo
- Burocratismo

Rechazar lo inadecuado
Superar los obstáculos
Responsabilizarse
Buscar alternativas
Organizar tareas conjuntas

Para finalizar, algunas recomendaciones prácticas para el buen uso de las técnicas participativas:

- Todo curso debería comenzar por la presentación del profesor, el encuadre —explicación de las normas de funcionamiento, los objetivos, el temario y la bibliografía— y la aplicación de una a dos técnicas de presentación. Esto permite disminuir la ansiedad de los estudiantes, crea un clima adecuado al aprendizaje y garantiza que comiencen a conocerse y a saber sus nombres para facilitar el paso de la sociabilidad sincrética a la de interacción.
- En las tres o cuatro primeras clases es conveniente emplear otras técnicas de presentación —hasta que los alumnos aprendan bien los nombres— y algunas de animación o integración grupal.
- La sección más importante de este libro es la de técnicas de análisis, porque facilitan el tratamiento reflexivo de los temas, la construcción colectiva de conocimientos y el aprendizaje gozoso en un ambiente de fraternal camaradería.
- La secuencia de una clase que aplique estas técnicas podría ser: planteamiento del tema, técnicas de animación, integración o formación de grupos, técnicas de análisis, síntesis grupal y precisión de conceptos básicos.

- Hay que tener en cuenta que las técnicas son solo armas que se utilizan en una táctica —es el método— el cual responde a una estrategia —es la concepción pedagógica.
- Cada técnica que se selecciona debe estar justificada en función de la estrategia, la táctica, el tema y el nivel de desarrollo del grupo.
- Es importante el orden, la secuencia y el nivel de complejidad de las técnicas usadas en clase, así como el ajuste al tiempo. No se trata de hacer muchas cosas, sino de cumplir determinadas tareas cognoscitivas y objetivos concretos.
- En grupos que ya han logrado un alto grado de integración, compromiso con el aprendizaje, concientización y reflexión; la comunicación, la creatividad y la realización de tareas colectivas pueden fluir sin necesidad de aplicar técnicas que, en esta situación, resultan artificiales.
- Las técnicas de evaluación pueden utilizarse al concluir una clase, un tema, una unidad o un curso, en dependencia de las necesidades del grupo y del programa.
- Aunque una cuidadosa y meditada preparación de las clases y selección de las técnicas es indispensable, hay que tener suficiente flexibilidad para alterar lo planificado, si la dinámica del grupo así lo requiere.

Es deseable que los profesores encuentren en este libro una fuente de inspiración, no solo para aplicar lo que aquí se ofrece, sino para crear sus propias técnicas.

Sin más, los invito a adentrarse en esta guía para la aventura de resignificar la enseñanza, toda vez que no se trata de un libro para leer sino para trabajar.

Técnicas de participación

Técnicas de presentación

La telaraña

Se colocan de pie, en forma de círculo, y se le entrega una bola de hilo a uno de los participantes. Este debe decir su nombre y otros datos, luego toma la punta del cordel y lanza el ovillo a otro que hace lo mismo, y así sucesivamente. El que quedó último con el ovillo debe regresarlo al que se lo envió inicialmente, presentándose.

El pastel

Permite que la persona reflexione sobre sí misma antes de hablar. Se forman grupos de seis con personas que no se conozcan bien. Cada una dibuja en 5 o 10 minutos un círculo y lo subdivide en piezas, que expresen los por cientos que ocupan las diferentes cualidades o características que forman la personalidad de cada uno o diferentes aspectos de sus vidas.

Previamente, el/la coordinador/a da un ejemplo de cómo debe hacerse. Para compartir los resultados individuales se utiliza el mismo procedimiento de la técnica de presentación por dibujos.

Presentación por dibujos

Se forman grupos de cinco o seis entre desconocidos. Se dan 10 o 15 minutos para que cada uno dibuje algo que represente una experiencia pasada que haya influido en el tipo de persona que es.

Luego cada uno se presenta al resto del grupo explicando su dibujo. Si el plenario es menor de cuarenta personas se le indica a cada uno que presente a un miembro de su grupo pequeño al grupo general. Esta presentación debe durar un minuto por persona.

Si el grupo es muy grande, puede exponerse en las paredes los dibujos con el nombre del autor y dar unos minutos para que de forma libre se intercambie entre los presentes.

Presentaciones rápidas

Útil para que profundizar en el conocimiento del grupo. Después de las presentaciones en grupos pequeños usando “La jornada de mi vida”, “El pastel” o el “Dibujo”, se le pide a cada uno que se prenda su papel en el pecho y camine por el salón buscando un desconocido, que se presente y comparta lo que ha escrito o dibujado. Si no se ha tenido tiempo para las técnicas de pequeños grupos, que cada uno ponga en un papel en letras grandes cosas como su trabajo, el lugar donde vive, entre otras, y se hace el mismo procedimiento.

Presentación cruzada

Se le indica al grupo que intercambie información en pareja durante 3 o 4 minutos. Luego cada miembro de cada pareja presenta al plenario al otro integrante de esta.

Presentaciones en grupos

Da una idea de quiénes forman el grupo y de dónde provienen.

Pasos:

Pedirles a ciertos grupos que se reúnan para conocerse mejor. Se debe seleccionar uno como portavoz. Después de un tiempo, el grupo general se reúne y cada portavoz presenta a las personas de su grupo.

Puede seleccionarse un símbolo (o símbolos) que identifique a cada grupo.

Variante:

Las personas forman grupos de cinco. Cada una comparte su historia y se les anima a conocerse mejor. Luego cada grupo crea una obra de teatro, canción, baile o dibujo que refleje la realidad del grupo.

Después cada grupo presenta su obra en plenario.

Mientras dure el fósforo

Se reparte un fósforo a cada participante y se hace pasar de mano en mano la caja de cerillas con el objetivo de que enciendan por turno su fósforo.

En el tiempo en que esté encendida la llama, cada uno se presenta y explica algunos datos sobre sí mismo.

Presentación por grupos afines

Entregar una tarjeta de tamaño regular a cada uno y plantearle que, resumida en una palabra, recojan en ella su expectativa en esa actividad (o su color preferido, o una característica personal, por ejemplo).

Se indica que se coloquen en el pecho las tarjetas, se paseen por el local y se unan a aquellos cuyas tarjetas sean afines.

Se presentan en el pequeño grupo y luego un representante los presenta al plenario.

El bazar

Se colocan fuera del local objetos variados (artesanías, libros, discos, pinturas y otros) y se indica a los participantes que los observen todos y se coloquen junto al objeto que deseen.

Luego de formados los grupos junto a los objetos se presentan entre ellos y un representante los presenta al plenario.

¿Cómo estás?

El grupo debe estar sentado en círculo.

El/la coordinador/a se sitúa detrás de alguien y le pregunta: ¿cómo estás?

Este contesta: “Bien gracias”. Se levanta y ambos comienzan a caminar alrededor de la rueda (en sentido contrario).

Cuando se cruzan el/la coordinador/a pregunta: ¿cómo te llamas? ¿de dónde vienes? La otra persona responde las preguntas.

Luego, siguen caminando hasta llegar a la silla desocupada. El primero en llegar se sienta.

La otra persona sigue jugando, se dirige a otro participante y vuelve a comenzar.

Si la misma persona queda varias veces sin asiento, puede preguntar al grupo si alguien quiere cederle el lugar.

Pasado, presente y futuro

Esta técnica puede aplicarse a grupos que ya se conocen para profundizar en sus relaciones.

Cada participante busca tres objetos: uno que represente su pasado, otro su presente y el tercero su futuro.

Se conceden diez minutos para buscar los objetos.

Luego, se hacen pequeños grupos de cinco o seis personas.

Cada uno presenta los objetos seleccionados y explica qué significan para sí.

Ejemplo: “Yo traigo esta botella porque mi esposo era bolo”, “Yo traigo esta piedra porque dicen que soy algo pesado”.

Cada grupo elige la experiencia más llamativa y la presenta en un plenario.

¿Quién es?

Se entregan hojas de papel donde cada persona escribirá aspectos que la identifiquen. Las hojas serán anónimas.

Se redistribuyen los papeles y cada uno debe leer en voz alta los datos de la persona que le correspondió y tratará de identificar quién pudo haberlo escrito.

El que escribió los datos leídos debe hacer todo lo posible para no ser descubierto.

Lo importante no es descubrir a los autores, sino revelar para cada uno aquello que el grupo percibe sobre sus miembros.

Luego se puede conversar sobre las diferentes imágenes y percepciones que todo el grupo hace sobre cada participante.

Técnicas para animación

Cuento vivo

Todos los participantes están sentados en círculo. El/la coordinador/a empieza a contar un relato sobre cualquier argumento que incorpore personajes en determinadas actitudes y acciones. Cuando la coordinación señale cualquier compañero, este debe continuar el relato y aportar su versión personal.

Se designarán tantos participantes como se desee para que continúen el mismo cuento.

¿Qué pasarla si...?

Se hacen preguntas que comiencen con “¿qué pasaría si...?”. Por ejemplo, si cada uno de los presentes, luego de un naufragio, quedara solo en una isla, donde se encontrarán cien tumbadoras, ¿qué harían con ellas?

Desarrolla la creatividad y permite dinamizar el trabajo.

La llave

Se divide al grupo en subgrupos de cuatro o cinco y se les pide que pasen a las esquinas del local que serán las celdas.

Cada subgrupo escogerá un compañero, que actuará como robot.

Se les dice que están prisioneros y tienen que lograr que los robots los liberen; se les sugiere a los robots que se imaginen que pueden ver, oír y reaccionar como seres humanos, pero no pueden hablar. Deben estar fuera de la celda esperando órdenes.

El/la coordinador/a dirige la atención de todos a una enorme llave que abre la celda.

Los robots no pueden entrar a las celdas. Para usarlos hay que “programar” sus memorias con un máximo de diez órdenes. Cada orden solo puede tener dos palabras y no puede tener significado en español.

Salen los robots del local y se esconde la llave, los primeros pasan y empieza el juego.

Gana el subgrupo que logre que su robot encuentre la llave y abra la celda.

Sigue lo inesperado

El/la coordinador/a relata una historia donde se sitúa al personaje principal en una situación inesperada. En ese momento

cede la palabra a un miembro del grupo que debe resolver la situación.

El/la coordinador/a resume la continuación del relato, una vez que fue solucionada la situación y repite esta operación con otro personaje.

El último participante debe concluir la historia con el restablecimiento del equilibrio.

Póngale título

El/la coordinador/a lee al grupo un cuento y pide que sugieran títulos creativos.

Se debe realizar varias rondas de títulos a fin de despertar la creatividad del grupo.

Frases concisas

Se les pide a los miembros del grupo que escriban y digan frases de tres palabras que comiencen con determinada letra.

Quien no pueda cumplir la tarea es “castigado” y pasa a dirigir el juego.

Palabra al por mayor

La coordinación le dice al grupo que coloquen 25 letras en 25 ventanillas de un cuadro para formar palabras de dos, tres, cuatro o cinco letras, tanto horizontal como verticalmente.

Cada letra se emplea solo una vez y se utilizan todas en veinte minutos sin usar abreviaturas. Gana el que sea capaz de formar el máximo de palabras.

Por cada letra que entra en la formación de una palabra se dan cinco puntos.

El principio de formación de palabras es el mismo que el del ejercicio “sopa de letras”.

Inventos de la naturaleza

Se le da al grupo dos listados: uno de nombres de animales y otro de inventos que pueden estar asociados a ellos. Posteriormente se le pide que traten de unir al animal con el invento.

Un hombre de principios

Todos se sientan en círculo. El/la coordinador/a en el centro narra la historia de un hombre de principios tan rígidos que todo lo que hace, dice y le gusta comienza con la misma inicial de su nombre; asigna nombre al personaje y señala a uno del grupo que debe continuar la historia con esa letra. El que se equivoca pasa al centro.

Identificación táctil

La coordinación le propone al grupo reconocerse entre sí por el tacto (con los ojos vendados).

Se forma un círculo, se coloca en el centro a un participante, se le vendan los ojos y se le da vueltas para desorientarlo. Tiene que tocar e identificar a quien tocó. Si lo logra, el identificado pasa al centro, si no continúa el mismo hasta que logre identificar a alguien.

Al teparle los ojos al del centro, pueden cambiar de posición en el círculo los que lo forman, pero una vez comenzada la identificación nadie puede moverse de su puesto.

Imanes

Se escogen parejas. Se les pide que se coloquen de frente y que vean las palmas de las manos como imanes que no llegan a tocarse.

Se da la orden de que uno de ellos mueva sus manos y el otro lo siga sin apartarse ni tocarlas.

Después se invierte: el que dirige sigue al otro.

No debe prolongarse por mucho tiempo el uso de la técnica para evitar la pérdida de interés.

La cola de la serpiente

El/la coordinador/a dice una palabra y cada participante debe decir otra que comience con la última letra de la palabra anterior. Pueden registrarse las palabras en la pizarra para demostrar las asociaciones logradas o para tratar de darles sentidos de frases.

Pasando el aro

Materiales: un aro (hula-hula).

Se hace una rueda tomados de las manos y se coloca el aro dentro de los brazos unidos de dos personas.

Hay que pasar el aro sin soltar las manos.

Pasando el aro (otra vez)

Otra vez en rueda, pero ahora cada participante coloca su mano derecha hacia atrás entre las piernas y así agarra la mano izquierda del participante que le sigue.

La mano izquierda se la da al que está delante.

Igualmente, hay que pasar el aro por todo el círculo sin soltarse las manos.

Lluvia de cariños

Puede utilizarse para premiar a un ganador, recibir a un nuevo integrante del grupo, por ejemplo.

Se le dice al grupo que se va a entregar un premio a uno o varios miembros. Para ello, estos últimos deben situarse en el centro del grupo. El resto del grupo o los que se seleccionen (pueden ser autopropuestos) dan el “afecto grupal”.

Este consiste en diferentes formas: lloviznita de cariños (moviendo los dedos de las manos se roza ligeramente el cuerpo de los del centro, de la cabeza a los pies y de los pies a la cabeza); lluvia de cariños, de igual forma que la llovizna, pero más fuerte; aguacero de cariños, un poquito más fuerte, como pequeños empujoncitos.

Pueden emplearse otras formas surgidas de la propia creatividad de la coordinación o del grupo.

Técnicas para formar grupos

Pareja refranera

Se buscan varios refranes conocidos y se escriben en tarjetas de la siguiente forma:

La primera parte de cada refrán en una tarjeta.

Ejemplo.: “Camarón que se duerme [...]”

La segunda parte del refrán en otra tarjeta. Ejemplo: “[...] se lo lleva la corriente”.

Si el grupo es de veinte personas, se buscan diez refranes (para hacer veinte tarjetas).

Las tarjetas correspondientes a la primera parte estarán marcadas para que se distingan.

Se mezclan y se reparte al azar una a cada participante.

Se le pide a alguien que tenga una primera parte que la lea, y a continuación quien considere tener la segunda parte de ese refrán lo lee. Si es correcto se forma la pareja. Así hasta que se formen todas las parejas.

Una vez formadas, se les da la consigna en cuestión, que puede ser la de conocerse entre ellos y luego presentarse al plenario u otra que la coordinación considere.

Algunos refranes:

“El que nace para tamal del cielo le caen las hojas”.

“Dime con quién andas y te diré quién eres”.

“El que con lobos anda a aullar aprende”.

Caminando

Se les pide a los participantes que caminen rápido en todas las direcciones del salón y sin tropezar con nadie.

El/la coordinador/a cuenta esta historia y los participantes irán actuando según lo que dice:

“Hoy me levanté temprano y salí apresurado al trabajo. Ya era tarde. Por el camino me encontré un amigo y lo saludé: Hola, ¿cómo estás? Seguimos caminando tomados del brazo de nuestro amigo, vamos conversando cosas muy importantes y de repente vemos a otros dos amigos, nos presentamos y seguimos caminando los cuatro amigos juntos, tomados del brazo”.

La historia puede continuar aumentando a ocho personas o restando dos, para que queden grupos de seis.

El número final depende de la cantidad que se quieran hacer, para continuar trabajando.

Las estatuas de marfil

Todos los participantes giran en círculo tomados de las manos y cantando: “Las estatuas de marfil son allá y son aquí: 1, 2 y 3”.

Se sueltan rápidamente y forman grupos de grupos de tres.

Entonces, se entrega una pregunta sobre el tema de análisis.

Se repite: “Las estatuas de marfil son allá y son aquí 1, 2, 3, 4 y 5”. Y se hacen grupos de cinco personas.

Se repite igual, cantando los números según el número de personas que se desee en cada grupo y según la cantidad de veces que sea necesario cambiar los participantes de cada grupo.

Mercado agropecuario

Se prepara un buzón para depositar pares de tarjetas con productos del agromercado. Cada participante elige un papequito en el buzón, con lo cual le corresponde un producto específico.

Se dan unos minutos para que cada uno piense cómo va a promover la venta de su producto. Cuando se indique, todos empiezan a moverse dentro del salón vendiendo y anunciando su producto.

No se puede decir directamente el nombre del producto sino utilizar de forma creativa alguna de sus características. Por ejemplo: color, sabor contenido proteico...

Moviéndose de esta manera, cada uno ubicará cuál es su pareja.

Grupitos

Se trata de jugar a formar grupos según criterios cambiantes (puede hacerse con música).

Los grupos se pueden constituir según el color de los zapatos, el tipo de prenda de vestir, el lugar de procedencia, el número determinado de integrantes, los de pelo largo y los de pelo corto...

Los cambios deben hacerse rápido y no deben ser más de cuatro rondas.

Formando grupos

Formar grupos al azar según diferentes criterios. Pueden ser:

- Busquen a alguien cuya fecha de cumpleaños sea como la de ustedes (par o impar) y formen parejas.
- Piensen en mangos, fruta bombas, guayabas y mameyes ¿cuál te gustaría comer? Cada grupo será un equipo.

- Hagan dos grupos: los que cumplen años entre enero y junio, y los que cumplen entre julio y diciembre

Rompecabezas

Materiales: cuatro o más rompecabezas preparados previamente según el número de participantes y de grupos. Cada rompecabezas debe tener un dibujo o color diferentes.

Se reparte un pedazo de los rompecabezas a cada participante. Después cada uno busca las otras partes para formar la figura.

Cada grupo hace su rompecabezas.

Luego, dialogan las preguntas del tema de análisis.

Se termina con un plenario para compartir lo que cada grupo piensa.

Los rompecabezas no tienen que ser difíciles.

Once

Útil para iniciar un trabajo grupal.

Se forman grupos de tres integrantes que se reúnen con las manos ocultas a la espalda. A una voz de la coordinación, cada persona muestra en una mano cierta cantidad de dedos (desde cero, con el puño cerrado, hasta cinco, con la mano abierta).

El objetivo es que la suma de las tres manos sea de once dedos.

No pueden ponerse de acuerdo. Se repite varias veces.

El trencito

Materiales: objetos.

Su número varía de acuerdo con el número de participantes.

Por ejemplo: si hay sesenta participantes deben prepararse *10 flores, 10 semillas de maíz, 10 hojas, 10 piedritas, 10 semillas de frijol y 10 palitos.*

Si en el lugar no hay estos materiales se buscan otros. También se necesita una grabadora y un casete con músicaailable.

Se colocan en el suelo todos los objetos, mezclados.

Los participantes hacen un trencito alrededor, colocando las manos sobre los hombros de la persona que está delante. Se dan vueltas bailando mientras suena la música.

Al parar la música, cada uno recoge un objeto. Los que tienen el mismo objeto se unen.

Se puede repetir varias veces, según las demandas del tema de estudio.

Los animales

Materiales: se preparan previamente papelitos con los nombres de algunos animales (gata, vaca, gallo, perro u otros).

Se hacen tantos papeles como participantes haya en la reunión.

Se repiten. Por ejemplo, cinco que digan “vaca” si queremos hacer-grupos de cinco personas.

Se reparte un papelito a cada participante y al contar 1, 2 y 3 se debe imitar el sonido del animal que le ha tocado. Se reúnen los que tienen el mismo sonido.

Cuando ya estén hechos los grupos, se entregan las tareas o preguntas del tema de estudio.

Hilos de colores

Materiales: hilos de varios colores.

A cada participante se le entrega un hilo de color.

Se pide que todos los participantes que tienen el hilo de un mismo color formen un grupo.

Y la coordinación da las indicaciones sobre el trabajo a realizar en cada grupo.

Después, si se quieren hacer nuevos grupos, se le pide que cada uno cambie su hilo con alguien que tenga otro color. Y se vuelve a empezar.

Técnicas de análisis

La pesca de los clichés

Se utiliza para reflexionar sobre los estereotipos y concepciones simplistas (clichés).

Se dibujan círculos concéntricos en el piso, donde se colocan peces de cartón que en el dorso tendrán escritos los clichés con los que se quiere trabajar. Se divide el grupo en dos equipos y se organiza “la pesca” en forma competitiva.

Cada participante reflexiona en su equipo sobre el cliché y valora si lo comparte o no.

Discusión. Después de las conclusiones de cada equipo se discute: ¿cómo y por qué se aceptan los clichés?, ¿por qué los repetimos?, ¿cómo y con qué interés se impone el estereotipo?

Las llaves mágicas

Se utiliza para detectar las necesidades y valorarlas.

Se emplea un cofre con “dinero” y cinco llaves para abrirlo. Se designan cinco papeles o roles (jefe, dirigente partidista, estudiante, por ejemplo) y quienes los ejecutan abrirán el cofre para coger dinero y explicarán para qué cosa lo usarán.

Luego en equipo se analiza la fundamentación del dinero tomado por su representante y la importancia de aquello en que lo invirtió.

Se discute en plenaria: ¿cómo varían las necesidades en dependencia del rol?, si son necesidades reales o no, ¿en qué otra cosa podía invertirse?...

La noticia

Útil para buscar el trasfondo de determinados mensajes.

Se analizará en equipo una noticia reportada por diferentes órganos de prensa, la orientación que cada uno le aporta, los argumentos que se utilizan, la visión de la realidad que dan, a fin de comprender el por qué de sus diferentes enfoques.

Posteriormente, pudiera intentarse la redacción de una noticia sobre los hechos que se reportan desde el ángulo en que lo observa el grupo.

El salvavidas

Se utiliza para provocar la reflexión sobre el papel que juegan en la sociedad ciertos personajes y a partir de aquí analizar diferentes tipos de roles o sectores de clase.

Se eligen cuatro participantes que jugarán roles diferentes. Se crea la situación de que van en un bote que se está hundiendo y solo hay un salvavidas que se entregará a aquel que argumente ser el más importante para la sociedad o el grupo.

Discutirán entre ellos, durante unos minutos, para argumentar por qué es a él a quien se debe salvar.

El resto del grupo discute los argumentos planteados a fin de sacar conclusiones sobre el papel real de cada rol.

Los pueblos

Para intercambiar conocimientos sobre los distintos pueblos.

Los participantes se sientan en círculos y se les da una tarjeta con el nombre de un país o pueblo. Esta tarjeta se colocará en el pecho de cada uno.

El/la coordinador/a dará una característica o dato de un país o pueblo y el participante que considere que “su país” lo posee dirá el nombre de este. Si la identificación es correcta, todos cambiarán de silla.

Se anotarán en un papelógrafo las características de cada país o pueblo, que posteriormente se generalizarán en plenaria.

Más allá de mi pueblo

Ayuda en la comprensión de los procesos sociales y de los nexos que se establecen entre procesos aparentemente aislados.

Se seleccionan países o bloques de ellos, de acuerdo con el interés del tema, y se reparten al azar entre los equipos. Estos deben localizarlos en el mapa y averiguar los datos que se pidan. Los datos deben colocarse en un papelógrafo para utilizarlos en el análisis del tema en el plenario.

Las flechas

Útil para reconocer cómo las apariencias nos conducen a errores y cómo debemos cuidar nuestras posiciones.

Antes de la dinámica hay que escoger dos compañeros que puedan lograr el liderazgo del grupo a fin de confundir el análisis.

A través de una ilusión óptica. Ejemplo: ¿Cuál es más larga? Se trata de confundir al grupo. Para ayudar a este propósito se “prepara” previamente a un participante para que introduzca valoraciones que inspiren confianza y a la vez confundan a los demás.

Posteriormente se analizará la vivencia, qué nos llevó a elegir determinada opción, cómo pesó la opinión de los demás, la confiabilidad de la información recibida.

Las frases

Para analizar las distintas acciones de respuestas ante los problemas que se presentan.

Se preparan juegos de tarjetas con frases que enuncian problemas para resolver y se les entregan a los equipos, con la instrucción de ¿qué hacer?

Se discute en equipo y se decide qué solución darle. En plenario se lee cada frase y se explica el plan de acción para solucionarla; se analiza además si son o no viables y por qué.

Pueden entregarse a los equipos frases relacionadas con un mismo problema a resolver y en el trabajo en plenaria elegir cuál será la forma de actuar del grupo.

El dominó analítico

Se utiliza para profundizar en un hecho o problema, y para buscar sus posibles causas y consecuencias.

Cada uno tiene una ficha en blanco y partiendo del problema inicial (ficha) que pone la coordinación deberá, por turno, llenar su media ficha con un dato, hecho o comentario personal relacionado con el presentado.

Si es anterior en tiempo al inicial, se coloca a la izquierda; si es posterior, a la derecha. Si son simultáneos, el de mayor importancia se coloca arriba y el de menos importancia, abajo.

Cada participante explicará la razón de su ficha y de su ubicación. Si el plenario está de acuerdo se deja. Si no, se retira.

Se debe propiciar una discusión profunda y siempre presionar con el tiempo.

Sociodrama

Permite mostrar elementos para el análisis.

Se puede utilizar para diagnosticar, profundizar o retroalimentar. Pasos:

- Escoger un tema.

- Conversar sobre el tema, cómo se vive, cómo se entiende, cuáles son los razonamientos más importantes en relación con él.
- Hacer la historia con argumentos y hechos: ¿En qué orden se sitúan los argumentos? ¿Cómo se va a abordar la situación?
- Definir personajes.
- En qué momento actúa cada uno.
- Dejar un margen para la creatividad individual y la improvisación.
- Realizar la dramatización del tema elegido.
- Discutir por equipos o en plenario sobre lo que se ha visto buscando mayores niveles de profundidad.

Se puede obviar la elaboración de la versión y comenzar por la dramatización, aunque se corre el riesgo de alcanzar menores niveles de profundidad.

Juego de roles

Se utiliza para analizar actitudes y reacciones de las personas. Exige defender roles a partir de otras posiciones, lo que implica preparación.

Se asignan roles a los participantes que deben representar a partir de una situación dada.

Ejemplo: jefe, profesor, alumno, técnico, especialista.

Cada participante asumirá su rol según su visión personal y con completa independencia, lo que exige de la coordinación mucha atención y flexibilidad.

Luego de la dramatización se pasa a la discusión en plenario. La discusión debe basarse no en la situación representada, sino en el comportamiento individual ante los roles asumidos.

Cuento dramatizado

Para dar elementos de análisis sobre un tema. Es útil para profundizar y dar la visión histórica de un problema.

Se elige un tema general y se lee un cuento; mientras tanto, parte del grupo lo ejecuta.

Se discute el tema presentado a través del cuento, acercándose cada vez más a cómo se produciría esa situación en las condiciones particulares en que desarrolla su actividad el grupo en cuestión.

Lluvia de ideas

Permite buscar un conjunto de ideas o conocimientos y llegar a síntesis, conclusiones o acuerdos comunes.

A partir de un tema o problema se recogen, en un papelógrafo o en un pizarrón, todas las ideas dadas por el plenario, en el orden en que aparezcan. No importa su lógica aparente, ni su relación directa con el tema. Cuantas más ideas, mejor.

Luego se discute cada una de las ideas o soluciones, eliminándolas o aceptándolas según el consenso grupal.

El/al coordinador/a debe hacer una síntesis final del resultado del trabajo y cuidar no desmeritar las ideas eliminadas, sino resaltar las más acertadas.

Técnicas de evaluación

La pecera

Se forman tres grupos y se pone uno rodeando al otro. El primer grupo discute un tema y llega a una conclusión en 15 minutos. El segundo grupo da opinión sobre la respuesta del primero en 5 minutos. El tercer grupo observa y da la opinión sobre los restantes equipos.

La piñata

Se divide el grupo en dos equipos.

Se hace una piñata a la que se añaden tarjetas con ideas. Se pone alta y se rompe con un bate y los ojos vendados.

Los integrantes de cada equipo deben coger la mayor cantidad de tarjetas posibles. Luego en trabajo grupal se ordenan las tarjetas y se presentan al plenario.

Si se utiliza para evaluar, las tarjetas deben ser elaboradas previamente por los equipos.

La carta pre-escrita

Se entrega una carta ficticia en forma de relato con espacios a llenar en blanco de acuerdo con los objetivos a evaluar. Debe ser completada por todos los participantes de forma individual.

Si se dispone de tiempo suficiente se pueden formar pequeños grupos y completar una carta por grupo y luego elaborar una aceptada por todos los participantes.

La carta

Cada uno escribirá una carta dirigida a una amiga o un amigo y le cuenta:

- Lo que más le gustó de la actividad que han realizado.
- Lo que menos le gustó.
- Las cosas nuevas que aprendió.

Al final algunos participantes leen sus cartas ante el grupo, o se intercambian las cartas.

Los/as coordinadores/as recogen todas las cartas, para apoyar la evaluación que ellos hagan.

Doble rueda

Se hacen dos grupos iguales. El grupo 1 hace un círculo tomados de la mano y mirando hacia fuera. El grupo 2 hace otro círculo tomados de la mano y mirando hacia adentro. Así quedan uno frente al otro.

Mientras se oye la música, los dos grupos giran hacia la derecha. Cuando esta cesa, los grupos se detienen.

Cada uno tendrá frente a sí a una nueva pareja, con quien conversar la pregunta que haga el/la coordinador/a. Se sigue bailando hasta completar todas las preguntas de evaluación.

Al cabo de 2 o 3 minutos algunas parejas dan su opinión.

El cuerpo

Variante 1: La coordinación presenta el dibujo de un cuerpo humano grande, dibujado en papelógrafo y se solicita a los participantes que escriban lo siguiente.

A la altura de los *oídos*: algo que escuchó durante la actividad que se esté evaluando y que no olvidará jamás.

A la altura de la *mano*: algo que hizo en el taller y no repetiría.

A la altura del *pie izquierdo*: alguna metida de pata de los/as coordinadores/as o algo que afectó la calidad del taller.

A la altura de la *cabeza*: tres nuevos aprendizajes que recibió en el taller sobre investigación.

A la altura de los *ojos*: cómo vimos la participación y cohesión grupal.

A la altura del *corazón*: algo que sentimos y queremos compartir con nuestros compañeros.

A la altura del *pie derecho*: algo que me llevo del taller que me servirá en el futuro.

Variante 2: Cada participante dibujará una figura de un cuerpo humano, y escribirá en cada parte lo que se solicita en

la variante anterior y luego en subgrupos dibujarán una figura humana que sintetice lo que cada uno expresó.

Las expresiones

Se entrega a cada participante una hoja con distintas expresiones de rostros humanos (sonriente, pensativo, confundido, disociado...).

Cada uno marca con una X el dibujo que refleje su estado de ánimo durante la jornada. Al reverso de la hoja escribe por qué ha elegido esta expresión y añade alguna sugerencia.

Cuando terminan todos y todas, se pueden leer algunas hojas en voz alta.

La temperatura grupal

Se solicita a cada participante que exprese con una palabra cómo se ha sentido en la actividad que se desea evaluar.

Motivograma

Se solicita a los participantes que, al final de cada día, evalúen la actividad realizada marcando con una X según corresponda.

Evaluación	Días						
	L	M	M	J	V	S	D
Muy alta							
Alta							
Media							
Baja							
Muy baja							

La botella

La coordinación presenta (3 o 4) botellas dibujadas en un papelógrafo y cada una representa una categoría que se desee evaluar. Se solicita a los participantes que marquen hasta dónde se llenó cada botella a partir de la valoración que hagan de cada categoría. A continuación debaten: ¿Qué hizo que no se llenara la botella? y escriben una síntesis de lo debatido en el papelógrafo. Cada subgrupo socializa en plenario sus valoraciones.

El barco

La coordinación presenta el dibujo de un barco en un papelógrafo con flechas que representan *vientos en contra* y *vientos a favor* y dos bolsitas de papel debajo de cada flecha. Se entrega a los participantes dos tiras de papel, y se les solicita que en una escriban lo que estuvo a favor y en la otra, lo que estuvo en contra de lo que se esté evaluando. A continuación las colocan en las bolsitas y se leen en plenario 4 o 5.

Una variante de este ejercicio es presentar el dibujo de un tren con dos flechas lo que le hizo avanzar y lo que le hizo retroceder.

Mi casa

La coordinación coloca en el salón, escritas en hojas independientes, las partes de una casa, por ejemplo: sala, portal, cuarto, jardín... A continuación se invita a los participantes a ubicarse en aquella parte donde más les guste estar. Luego de que cada persona se ubique, se les solicita evaluar la actividad realizada.

En plenario cada subgrupo expresa sus valoraciones y el resto complementa.

Glosario

CLASES SOCIALES: Grandes conjuntos de seres humanos que comparten un mismo modo de vida y una misma condición de existencia. Se diferencian, se enfrentan entre sí, construyen su propia identidad social y se definen tanto por su posesión como no posesión de los medios de producción como por sus intereses, su relación con el consumo, su cultura política, su experiencia de lucha, sus tradiciones y su conciencia de clase (de sí mismo y de sus enemigos). Las clases explotadoras viven a expensas de las explotadas, las dominan y las oprimen, por eso están en lucha y conflicto permanente a lo largo de la historia.

COMUNICACIÓN POPULAR: Tiene como horizonte contribuir a la emancipación humana por la vía de reconocer y respetar el derecho de cada persona a pensar, decir lo que piensa y tomar parte en la determinación de su vida y de su época. Tiene en el modelo dialógico su referente esencial.

COMUNIDAD: Es una asociación de personas que conforman una forma de comunicación, una historia común, tradiciones, sentido de pertenencia y sobre todo, que identifican intereses que intentan satisfacer de forma colectiva. Hay una tendencia a colocar el énfasis en la residencia de los seres humanos en

un espacio geográfico determinado y otra que los coloca en las identidades, los intereses, las costumbres, las tradiciones, entre otros aspectos psicosociales y culturales que los conforma y cohesionan. La comunidad está atravesada por múltiples dimensiones que las condicionan: económica, ecológica, psicológica, política, cultural. Las personas pertenecemos a múltiples comunidades, es decir podemos sentirnos pertenecientes a una comunidad familiar, laboral, profesional, de amigos, territorial. Desde la educación popular apostamos porque la comunidad sea sujeto de sus propios procesos de transformación en un sentido emancipatorio.

CONCEPCIÓN DEL MUNDO: Constituyen visiones integrales del ser humano, que presuponen un punto de vista totalizante sobre la sociedad, la historia y el sentido de la vida. Cada una forma un conjunto articulado, sistemático, crítico y coherente de ideas, conceptos, valores y normas de conducta práctica que nos guían en nuestra vida cotidiana. No existe una sino muchas.

CULTURA: Es toda la producción material y espiritual de los seres humanos. Es una matriz generadora de comportamientos, actitudes, valores, códigos del lenguaje, hábitos y creencias. Es el sistema de significantes mediante el cual un orden o formación social se comunica y se reproduce. Son los valores y significados que emergen entre los grupos y clases sociales diferenciados sobre la base de sus condiciones y relaciones históricas dadas. Es un terreno de disputa política. De ahí que se hable de cultura hegemónica y cultura popular, la primera se refiere a la que generan y reproducen las clases dominantes y la segunda como aquella subalterna y en resistencia a esa cultura dominante.

DIÁLOGO: No es el mero intercambio de palabras, sino la relación de estas con las experiencias vitales de quienes intervienen en él. Hacerlo implica amor y esperanza, la humildad de no considerarnos dueños de la verdad y de reconocer el valor de lo que nos dicen, un nuevo tipo de relaciones sociales —no bancarias, no autoritarias—, en las que ambos polos estén en posibilidad de proponer y crear. Es praxis social, es decir, acción-reflexión sobre la realidad para transformarla.

DOGMATISMO: Culto ciego a la obediencia. Cerrazón. Negación de todo pensamiento crítico. Canonización de una verdad como si fuera sagrada e inamovible.

DOMINACIÓN: Proceso de sujeción y subordinación que se da a nivel individual, grupal y de clase social. La dominación presupone relaciones de poder y explotación, de imposición de la voluntad del individuo, grupo y clase opresoras sobre los oprimidos. Hay formas diversas de dominación: económica, de género, racial, territorial, políticas, de saberes, ecológicas, entre otras.

ECOLOGÍA: Relación entre todas las formas sociales y naturales de existencia, desde una perspectiva sistémica, que incluye las cualidades y esencias de sus partes. Como movimiento político es muy heterogéneo. De un lado están los que defienden la visión naturalista desconectada de las relaciones sociales. De otro los que defienden que solo se podrá lograr una nueva manera de vincularse con la naturaleza cuando se ponga fin a la lógica del lucro, el valor, la ganancia y la acumulación capitalista.

EDUCACIÓN: Conjunto de procesos de socialización e individuación de las personas. Se asocia con los términos instrucción,

formación, enseñanza, aprendizaje, pero su impacto fundamental apunta a valores, percepciones del mundo, hábitos, sentimientos. Una tendencia enfatiza en el papel de la enseñanza en la trasmisión de conocimientos y en los cambios de comportamientos de las personas, apoyado en la posición pasiva, receptiva y repetitiva de estas. Otra posición apunta la relación dinámica, dialógica entre los sujetos que participan en el proceso de aprendizaje (docentes y estudiantes, padres/madres e hijos/as, dirigentes y dirigidos, pastores y comunidad eclesial, entre otros). Aquí existe un alcance humano liberador, más allá de lo cognoscitivo puntual.

EDUCACIÓN POPULAR: Es una corriente pedagógica, político, ética y cultural construida histórica y contextualmente en América Latina, en el escenario sociopolítico e intelectual en los años 60 del siglo xx, cuya figura central fue Paulo Freire. Propone romper las jerarquías y divisiones en el conjunto de la sociedad; se plantea descubrir los códigos y actuaciones que subyacen en la cultura de la dominación y apuesta al desarrollo de los poderes populares y a la emancipación, donde el diálogo y la participación son indispensables.

EMANCIPACIÓN: Independencia, soberanía, liberación de las múltiples formas de dominación. La ética emancipadora tiene como centralidad la vida humana enlazada con el respeto a los derechos de la naturaleza, a la vida plena de todos los seres humanos sin exclusión ni discriminación y la diversidad con un sentido inclusivo y de justicia social.

ENAJENACIÓN (ALIENACIÓN): Expresa el desgarramiento, la escisión y la fragmentación del ser humano. Algo está alienado o enajenado cuando ya no nos pertenece.

EQUIDAD: Igualdad de oportunidades y de accesos de las personas a los espacios y beneficios de la sociedad, reconociendo las condiciones o características de cada persona o grupo humano para el desarrollo de una vida plena y feliz.

ÉTICA: Es la reflexión sistemática sobre normas, principios o valores que guían o deberían guiar la conducta humana, y como tal, se distingue de la moralidad, que es práctica, conducta o comportamiento. Es el estudio racional y sistemático del conjunto de valores morales, constructores del sujeto moral, que obligan a un deber actuar con responsabilidad, siendo esos valores constructores de conductas justas y armoniosas de convivencia social y de equilibrio ecosistémico.

FETICHISMO: Proceso derivado de las relaciones sociales mercantiles capitalistas. Genera la personificación de las cosas —vueltas autónomas y hostiles a sus creadores— y la cosificación de los seres humanos.

GRUPO: Es una asociación de dos o más personas que se nuclean en torno a objetivos comunes. Sus integrantes sostienen interacciones sistemáticas y sienten que necesitan ayudarse mutuamente para lograr propósitos. Es, al mismo tiempo, una realidad psicosocial compleja, dinámica, que da lugar a la aparición del sentido de pertenencia e identidad grupal, a una entidad propia que supera la suma de los individuos.

HEGEMONÍA: Es la supremacía, preponderancia, dominio, influjo de unos grupos sociales sobre otros. Es el ejercicio de un liderazgo intelectual y/o moral que deviene en un proceso de dirección política, ideológica y cultural de un sector social sobre otro. Se emplean diferentes mecanismos para garantizar

ese dominio, la coerción mediante la fuerza (ejército, policía, cárcel) y el convencimiento (escuela, medios de comunicación, iglesia). Ambas formas se complementan. La dimensión cultural y subjetiva es nuclear para el mantenimiento y reproducción de la hegemonía. Todo proceso de ejercicio de hegemonía lleva implícito el intento de generalizar los valores, sentidos comunes que legitiman a un sector social sobre el conjunto de la sociedad. La hegemonía enfrenta a intentos contrahegemónicos por parte de los sectores subordinados.

IDENTIDAD: Es el conjunto de características propias de un sujeto individual o colectivo, que lo convierte en alguien distinto a los demás. Sujeto que en determinado momento y contexto es y tiene conciencia de ser el mismo, y que esa conciencia de sí se expresa (con mayor o menor elaboración) en su capacidad para diferenciarse de otros, identificarse con determinadas categorías, desarrollar sentimientos de pertenencia, mirarse reflexivamente y establecer narrativamente una continuidad a través de las transformaciones y los cambios. El entorno ejerce influencia en la conformación de la especificidad de cada sujeto.

IDEOLOGÍA: Es una visión del mundo. Es el conjunto de ideas sobre los sistemas existentes en la práctica de la sociedad respecto a lo económico, lo científico, lo político, lo moral y lo religioso. Pretende la conservación, transformación o restauración de un sistema social. Las ideologías suelen constar de dos componentes: una representación del sistema (proporciona un punto de vista propio sobre la realidad desde un determinado ángulo, creencia, preconcepción, bases intelectuales) y un programa de acción (tiene como objetivo acercar en lo posible el sistema real existente al sistema ideal). Caracteriza a diversos grupos, sean una institución, o un movimiento político, social, religioso o cultural.

MÍSTICA: Son momentos vivenciales, de representación, de puestas en escena que nos fortalecen y animan, que contribuyen a poner en común opciones de vida, visiones y sentimientos y desarrollar la creatividad, desmontar prejuicios y reforzar comportamientos mediante juegos, canciones, poemas, dramatizaciones, entre otros. Es el momento de fundir el sentir y el pensar y de enfatizar los sentidos y valores emancipadores.

PODER: Es la capacidad de un individuo, grupo o clase social para hacer valer sus intereses, los que pueden ser de contenido opresivo o liberador. El poder nunca es fijo sino un conjunto de relaciones dinámicas que se encuentran en todos los ámbitos de la sociedad.

PODER POPULAR: No solo es poder político, sino también cultural, es una nueva concepción del ser humano y la sociedad. Tiene un sentido emancipador y enfatiza en la participación, la articulación de poderes, la confianza en las capacidades creadoras de los sectores populares, la comunicación horizontal y la relación entre lo personal y lo colectivo. Los procesos de construcción de sentidos son necesarios para completar una visión crítica de la realidad y para pasar a un horizonte útil para la acción. No puede haber un poder popular si no se constituye en una alternativa a la hegemonía dominante.

POLÍTICA: Es un instrumento de organización y acción social y expresión del poder de los actores sociales. Abarca, sin agotar, todas las dimensiones de la vida social (económica, cultural, racial, de género, por ejemplo). Expresa la continuidad, mantenimiento y preservación del poder. Puede intentar la colonización de las subjetividades, la manipulación de la opinión pública. Es importante el desarrollo de la capacidad de los sujetos de percibir su

realidad críticamente, en relación con su praxis política, para que sea una política humana y humanizadora.

POPULAR: Implica a los sectores, grupos y clases sociales subalternos que sufren asimetrías de cualquier tipo: opresión, discriminación, exclusión, explotación, u otras, respecto a la praxis económica, política y cultural hegemónicas. Al tiempo que concierne a cualquier sector que lucha por eliminar esas asimetrías.

POSITIVISMO: Es una corriente filosófica fundada en el siglo XIX por Auguste Comte y Herbert Spencer. Cree en la evolución lineal de la sociedad y mantiene una fe absoluta en las ciencias naturales y en la objetividad como única forma de acceder al conocimiento válido.

PRAXIS: Como concepto expresa la unidad de la teoría y la práctica. Actividad humana que transforma la sociedad y la naturaleza transformando, al mismo tiempo, al sujeto que la ejerce. Ya sea en la política, en el arte, en la ciencia o en el trabajo productivo.

RELACIONES SOCIALES DE PRODUCCIÓN. Vínculos sociales que se establecen entre los seres humanos para producir y reproducir su vida material y espiritual. Los diversos tipos de relaciones de producción permiten diferenciar una época histórica de otra. En las sociedades de clase, toda relación de producción es al mismo tiempo una relación económica, una relación de poder y una relación de fuerza entre las clases.

SENTIDO COMÚN: Visiones, concepciones, opiniones cotidianas de la realidad. Es contradictorio. Nunca es ajeno a las ideologías. Es un campo de batalla sobre diferentes visiones

del mundo y escala de valores. Desde la educación popular se usa el término buen sentido, que refiere una conciencia crítica del lugar que ocupas en el mundo y el reconocimiento de la capacidad transformadora.

SOCIALISMO: Es un proyecto social emancipador que implica relaciones socializadoras del poder y la política que entrañan equidad, dignidad y felicidad. Se propone crear una sociedad futura de hombres y mujeres nuevos liberados de la explotación económica, pero también de la dominación política, de la alienación y el fetichismo mercantil, de la burocracia, del patriarcado, del racismo, del etnocentrismo, del antropocentrismo y la xenofobia. Es un proyecto esencialmente político, pero también ético y cultural con contenido participativo, democrático, liberador, popular, creador, inclusivo, ecológico, ético, sentipensante y amoroso.

SUBJETIVIDAD: Es el conjunto de capacidades, modos de pensar, sentir y actuar de las personas que mediatizan su relación con el mundo y su perspectiva de análisis con respecto a sí mismas y los demás. Se refiere a las interpretaciones y a los valores específicos que marcan cualquier aspecto de la experiencia de cada persona. Las actitudes, los intereses, los valores, las motivaciones y los conocimientos son componentes de la subjetividad.

TEOLOGÍA DE LA LIBERACIÓN: Corriente filosófica y teológica que intenta fusionar al marxismo con el cristianismo revolucionario. Aunque originariamente tuvo ideólogos franceses, la mayor parte de sus seguidores es latinoamericana. Retoma el humanismo de Marx y lo interpreta desde el mensaje profético del cristianismo.

VALORES: Orientaciones que surgen del convivir diario y en las relaciones humanas. Impulsan comportamientos y dejan su huella en la subjetividad. Influyen en las maneras de interpretar la realidad y de pensar. Los valores no son universales, tienen expresiones históricas particulares.

De los autores

ACANDA, JORGE LUIS: Pensador cubano, destacado especialista en el pensamiento de Gramsci. Entre sus libros se encuentra *Sociedad civil y hegemonía*.

ALEJANDRO, MARTHA: Psicóloga y educadora popular cubana. Máster en Psicología Comunitaria. Trabaja en el programa de educación popular y acompañamiento a experiencias locales del CMMLK. Es coautora de los libros *El trabajo grupal* y *Coordinación de grupos: miradas múltiples* y del módulo de la FEPAD sobre *Comunicación y educación popular*.

BETTO, FREI: Fraile dominico, teólogo de la liberación y educador popular brasileño.

BOFF, LEONARDO: Teólogo brasileño. Uno de los fundadores de la teología de la liberación. Profesor emérito de la Universidad del Estado de Río de Janeiro. Imparte cursos en universidades brasileñas y extranjeras. Posee una extensa obra.

BRECHT, BERTOLT: Poeta, dramaturgo y teórico alemán.

BUCAY, JORGE: Escritor, psiquiatra y psicoterapeuta argentino.

CASALDÁLIGA, PEDRO: Teólogo y poeta español radicado en Brasil. Obispo de la Diócesis de Félix de Araguaia.

- CASTELLS, MANUEL: Sociólogo español, especialista en sociología urbana. Autor de la importante trilogía *La era de la información: economía, sociedad y cultura*.
- CASTRO SOTO, GUSTAVO: Sociólogo mexicano, fundador y director de Otros Mundos, AC - San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México.
- DACAL, ARIEL: Historiador y educador popular cubano. Miembro del Programa de Educación Popular del CMLK.
- DE LA TORRE, CAROLINA: Psicóloga cubana. Centro de Investigaciones y de Desarrollo de la Cultura Cubana "Juan Marinello".
- DELGADO, SANTIAGO: Pastor y educador popular cubano. Licenciado en pedagogía. Coordina el Programa de Promoción del Desarrollo Humano de la Iglesia Bautista del Camino. Coautor de *En clave de género, un análisis desde la familia*.
- DÍEZ CANSECO, JAVIER: Estudió Derecho en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Sociología en la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- FALKEMBACH, ELZA M. Educadora e investigadora brasileña. Profesora del departamento de Pedagogía en la Universidad regional del nordeste del Estado de Río Grande del sur. Ha publicado numerosos trabajos sobre temas pedagógicos.
- FREIRE, PAULO (1921-1997): Educador y pensador brasileño, considerado el padre de la educación popular latinoamericana. Entre sus libros más difundidos se encuentran: *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*.
- FOUCAULT, MICHEL (1926-1984): Filósofo y sociólogo francés, creador de la escuela genealógica en Sociología. Uno de los más influyentes pensadores de la segunda mitad del siglo

- xx. Autor de *Historia de la clínica, Arqueología del saber, Vigilar y castigar, Historia de la sexualidad, Las palabras y las cosas*, entre otras.
- GALEANO, EDUARDO: Escritor y periodista uruguayo, mundialmente conocido por una obra clásica de los estudios latinoamericanos: *Las venas abiertas de América Latina*. Autor, entre otros, de *Memoria del fuego* y *El libro de los abrazos*.
- GARCÍA CANCLINI, NÉSTOR: Influyente culturólogo y comunicador argentino. Autor, entre otros, de *Las culturas populares en América Latina* y *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*.
- GIROUX, HENRY: Estudiante norteamericano. Ha contribuido a integrar a la teoría pedagógica los enfoques provenientes de los Estudios Culturales (*Cultural Studies*). Autor, entre otros, de *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*, así como *Pedagogía y las políticas de la esperanza*.
- GRAMSCI, ANTONIO (1891-1937): Filósofo italiano, renovador del pensamiento marxista. Fundador del Partido Comunista italiano, fue encarcelado por el fascismo en 1926. En prisión escribió su obra capital: *Cuadernos de la cárcel*. Sus aportes fundamentales están referidos a la filosofía de la praxis, el papel de la cultura en el cambio social y la teoría de la hegemonía.
- GUTIÉRREZ, GERMÁN: Investigador colombiano radicado en Costa Rica. Trabaja en el Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI), en San José.
- JARA, OSCAR: Educador popular y sociólogo peruano, radicado en Costa Rica. Durante años fue director de la red centroamericana de educadores populares (ALFORJA).

- KOROL, CLAUDIA: Educadora popular argentina. Coordina el Equipo de Educación Popular Pañuelos en Rebelría.
- LÓPEZ VIGIL, MARÍA: Escritora y periodista cubano-nicaragüense radicada en Managua. Redactora jefa de la revista *Envío* de la Universidad Centroamericana de Managua. Autora de *Un tal Jesús, Monseñor Romero: piezas para un retrato* y de numerosos trabajos sobre Cuba.
- LUERIO, MARCEL: Educador popular cubano y editor de la revista *Caminos* del CMLK.
- MARTÍ, JOSÉ (1853-1895): Héroe nacional cubano. Poeta, escritor, posee una extensa obra.
- MEJÍA J., MARCO RAÚL: Educador popular colombiano de Fe y Alegría.
- MINUJIN, ALICIA: Psicóloga y pedagoga argentina. Autora de numerosos artículos trabajos sobre pedagogía, psicología y educación popular.
- MORO, WENCESLAO: Educador, militante de la agrupación barrial “La dignidad rebelde”, de Buenos Aires.
- NÚÑEZ, CARLOS: Educador popular mexicano. Fue Presidente de la cátedra Paulo Freire de la Universidad de Guadalajara y autor de numerosos estudios sobre educación popular.
- NÚÑEZ, MARÍA GRACIA: Uruguaya. Licenciada en Filosofía y Letras y Máster en Filosofía y Sociedad. Estudiosa de la obra de José Luis Rebellato.
- PANTOJA, ÁLVARO: Educador popular brasileño. Ha trabajado en centros de Recife, en el nordeste de Brasil.
- REBELLATO, JOSÉ LUIS: Psicólogo, teólogo y educador popular uruguayo. De su extensa obra se destacan la *Ética de la autonomía*, *La encrucijada de la ética* y *Ética de la liberación*.
- ROMERO, MARÍA ISABEL: Psicóloga y educadora popular cubana. Máster en psicología comunitaria. Miembro del equipo de educación popular del CMMLK. Coautora de

los libros *Coordinación de grupos: miradas múltiples*, así como del módulo de la FEPAD sobre *Concepción y metodología de la educación popular*.

TORRES, ALFONSO: Profesor del Departamento de Ciencias Sociales, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

VALDÉS GUTIÉRREZ, GILBERTO: Filósofo cubano. Licenciado en Letras. Doctor en Ciencias Filosóficas. Coordina el grupo América Latina, Filosofía Social y Axiológica (Gal-fisa) del Instituto de Filosofía.