



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional

De navegaciones y atraques: aportes para pensar los talleres
en ámbitos participativos y comunitarios

Diego Bogarín

Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 2, N.º 1, diciembre 2016

ISSN 2469-0910 | <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas>

FPyCS | Universidad Nacional de La Plata

La Plata | Buenos Aires | Argentina

De navegaciones y atraques: aportes para pensar los talleres en ámbitos participativos y comunitarios

Diego Bogarín

adiegobogarin@gmail.com

Comisión Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
Secretaría de Investigación y Posgrado
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Universidad Nacional del Misiones
Argentina

"[...] nuestros mapas cognitivos arriban hoy a otra figura, la del archipiélago, pues desprovisto de frontera que lo cohesione el continente se disgrega en islas múltiples y diversas que se interconectan."

Jesús Martín-Barbero (2002)

El presente texto es un reto, acaso una invitación, a pensar en las prácticas que muchas veces, como comunicadores y comunicadoras, llevamos adelante en medios comunitarios, alternativos o populares, junto con colectivos sociales que nos suelen acercar como demanda: "vos que sos comunicador/a, (o más frecuentemente, 'vos que sos periodista') podrás darnos un tallercito?" En esta situación, la respuesta más a mano suele ser "sí, claro, por supuesto". Los motivos que nos mueven a este compromiso pueden ser varios, pero generalmente pendulan entre el vínculo afectivo que tenemos con sus integrantes, la identificación política con el colectivo, la pertenencia territorial con el grupo, la expectativa de hacer un aporte "concreto" a la sociedad; por ahora, pasaremos de largo este detalle, aunque no sea nada menor. De manera inmediata, oralmente o en un papel, armamos el listadito de temas de interés que los mismos actores nos detallan.

Lo más probable es que, antes de armar la propuesta, reforcemos los saberes que ya tenemos sistematizados por haber cursado o estar cursando una carrera de Comunicación, releendo bibliografía y buscando contenidos y dinámicas en manuales específicos de comunicación alternativa y de educación popular, que gracias al trabajo de sistematización y reflexión de numerosos colectivos inscriptos en la tradición latinoamericana del campo, son vastos, enriquecedores y muy accesibles. Al llegar al lugar definido, pondremos las sillas en círculo y empezaremos a compartir conocimiento, asignando actividades que reforzarán los conceptos y evaluando el desarrollo, en los mejores casos, de manera participativa. Finalmente, luego de la experiencia, contaremos felices que hemos “dictado” un taller en tal organización, y en la mayoría de los casos, también las organizaciones contarán felices haber “recibido” un taller de un aliado “formado” en la Universidad. Asumiendo que no necesariamente por elegir una metodología *participativa* como el taller estarán intrínsecas las dinámicas que promuevan la participación y cuestionen las formas institucionales de compartir saberes, en el siguiente apartado realizaremos una exploración cartográfica sobre conceptos clave que nos permitirán delinear algunos contornos de lo que Martín-Barbero llama el “mapa nocturno”:

un mapa para indagar la dominación, la producción y el trabajo pero desde el otro lado: el de las brechas, el consumo y el placer. Un mapa no para la fuga sino para el reconocimiento de la situación desde las mediaciones y los sujetos, para cambiar el lugar desde el que se formulan las preguntas, para asumir los márgenes no como tema sino como enzima (Martín-Barbero, 1987: 229).

Llegados a este remanso y antes de salir a navegar a los siguientes apartados, les presento la analogía con la que pretendo soslayar un “pensamiento epistémico” (Zemelman, 2011) sobre nuestras prácticas: si pensamos en las instituciones formales de enseñanza (escuelas, universidades) como grandes continentes para la concreción de experiencias intencionalmente educativas basadas en una pedagogía tradicional, formalista, podemos asumir entonces que las experiencias no institucionalizadas de aprendizaje (talleres, asambleas) vendrían a ser islas que, según el tipo de relación que mantengan con aquellas plataformas continentales, podrán tener también mayor o menor autonomía.

Dentro de estos territorios metafóricos nos inscribimos, universitarios aventureros que surcamos las aguas yendo y viniendo, poniendo el cuerpo en uno y otro lugar, trayendo a los continentes informes sistematizados de nuestras experiencias en las islas, llevando a las islas pergaminos de ciudadanía y a veces negociaciones y acuerdos de independencia. Hete aquí la cuestión que les propongo pensar: cuando nos convocan en los ámbitos comunitarios, alternativos o populares para compartir

saberes, ¿somos galeones que parten de los "continentes" como emisarios que colonizan las islas o somos corsarios piratas que arrebatan los convoy para que los archipiélagos se consoliden como "zonas autónomas temporales" (Bey, 1991)? Dilema extremista, tal vez, pero hay que elegir o, como suele suceder cuando no lo hacemos, elegirán por nosotros.

Zarpar

*"Crear un problema", en el fondo es zambullirse más allá de lo observable
y para eso hay que contener la respiración*
Zemelman (2001)

1. Principios de 2016. Dialogo con colegas en la antesala de una reunión. Comento: "Estoy escribiendo sobre los talleres, me sorprende la variedad de temas que aparecen como propuestas de taller". Empieza una breve enumeración sobre temáticas vistas recientemente en carteleras y afiches dispersos en la ciudad: Taller de respiración, de permacultura interior, de canto, de reciclado de objetos, de uso de redes sociales. Cierro advirtiéndolo: "más allá de la amplitud de los temas que pueden trabajarse en los talleres, me inquieta saber si de verdad son talleres o si son clases comunes y escolarizadas". Un gesto de hombros que suben y bajan, indican que no es una inquietud compartida.

2. Abro una ventana, abro un buscador, inicio una búsqueda. Palabra clave: taller. "Cerca de 130 millones de resultados en 0,55 segundos", indica el asistente. El algoritmo ubica por encima de todo, las tres referencias que "intuye" me serán de mayor utilidad: un taller mecánico, uno de chapa y pintura y uno de reparación de techos, cada cual con su teléfono de contacto, un enlace a su sitio web y el modo más rápido de llegar en auto y en transporte público. Por debajo de este recuadro, una definición enciclopédica de la Wiki: Taller es el espacio donde se realiza un trabajo manual, sea fabril (taller fabril) o artesano (taller artesano), como el taller de un pintor o un alfarero". Por debajo de esta primera definición, una segunda, también de la Wiki: "Taller, en enseñanza, es una metodología de trabajo en la que se integran la teoría y la práctica. Se caracteriza por la investigación, el aprendizaje por descubrimiento y el trabajo en equipo". Minimizar.

3. Abro una segunda ventana, abro la versión "académica" del mismo buscador, inicio otra búsqueda. Palabra clave: taller. Esta vez, el asistente me indica que se halló "aproximadamente 1 millón de resultados en 0,04 segundos". El algoritmo, en este buscador, ubica por encima estudios sobre la incidencia del cronómetro en los

talleres para arribar hasta la producción en masa, la presencia de robots en los talleres electrónicos, algunos otros derivados y finalmente, en noveno lugar, una publicación de Ander Egg, "El taller: una alternativa de renovación pedagógica". Minimizar.

4. Abro una tercera ventana, abro un portal dedicado a publicar propuestas educativas en Misiones bajo el slogan "Elige tu futuro". En el buscador de la página, la palabra clave: taller. Encabezan los resultados: Taller Integral de Seguridad Universitaria, dictado por la Subsecretaría de Seguridad y Justicia del Ministerio de Gobierno de la Provincia de Misiones, la Policía de Misiones y la Secretaría de Extensión de una Facultad de la Universidad Nacional de Misiones, "con el objetivo de abordar inquietudes respecto a la inseguridad en la zona del campus universitario"; luego, un Taller sobre Rendición de Cuentas, dictado por el Tribunal de Cuentas de Misiones porque "es de vital importancia que quienes tienen a cargo las cuentas municipales y escolares puedan capacitarse y trabajar en conjunto, de manera colaborativa, para administrar los recursos provinciales de la mejor manera posible", con una duración de 4 horas; más abajo, un Taller gratuito sobre Proyectos y Recaudación de Fondos para ONGs, de 4 horas de duración, "dirigido a integrantes y voluntarios de Organizaciones de la Sociedad Civil, a emprendedores sociales y también a todo aquel que desee encarar un proyecto de incidencia comunitaria". Minimizar

5. Restaura la segunda ventana minimizada, descargo el archivo que ofrecía el buscador académico y encuentro un esclarecedor párrafo de "El taller: una alternativa de renovación pedagógica":

Existe una gran confusión en la utilización de la palabra "taller", como consecuencia de la moda de llamar taller a diferentes modalidades pedagógicas. En unos casos, se ha confundido el taller con el seminario y, en otros, con el trabajo de laboratorio o trabajos prácticos. [...] Esto no es extraño, en cuanto el taller participa de ciertas características de todos ellos, pero no justifica el uso indiscriminado del término (Ander-Egg, 2007: 13).

6. ¿Cómo se verían, superpuestos y a trasluz, todos los mapas que se han dibujado de un mismo territorio en los últimos 100 años? ¿Cómo se verían, superpuestas y a trasluz, las experiencias educativas que desarrollamos en nuestros territorios en los últimos años?

Navegar

¿Cómo es que todo mundo puesto patas arriba siempre termina por enderezarse?

Hakim Bey (1991)

En Argentina, el sistema educativo formal y obligatorio tuvo desde sus orígenes una marcada preponderancia de una pedagogía «de corte autoritario, formalista y con una clara tendencia a la burocratización» detalla Tiramonti (2000: 4). En la transición del siglo XX al actual, mientras se acentuaban las reconfiguraciones políticas estatales y regionales operadas en gran medida para minimizar la presencia del Estado e incrementar la incidencia de la perspectiva de Mercado en áreas estratégicas, como la Educación, las demandas sociales empezaron a asignar nuevas competencias a las instituciones educativas, que experimentaron una zozobra vertiginosa «similar a la que han padecido las economías locales por los procesos de globalización» (Díaz Barriga, 2006: 2).

Díaz Barriga, pedagogo y profesor mexicano, sugiere pensar esta situación como un tambaleo ocasionado por la incidencia de las nuevas formas de socialización que proponen los medios de comunicación y por las interpelaciones de los espacios de reconocimiento juvenil, a los que atribuye una «mayor capacidad para promover diversos patrones de comportamiento [...] [más convocantes] que los que se derivan del ambiente tradicional escolar cerrado por un aula con un pizarrón enfrente, así como del conjunto de la tradiciones que conforman la cultura escolar» (*ibid*). Sin embargo, estas crisis no llegó a poner en riesgo la preponderancia que tienen las instituciones formales como ámbitos privilegiados para la *transferencia*¹ de conocimientos, aunque hay que reconocer que si han sobrevivido a tantos cataclismos, es porque han sabido remozarse cada vez que fue necesario. «Así la tensión entre educación popular e instrucción pública aparece como una operación hegemónica cuyas hendiduras permiten la emergencia de las alternativas» (Rodríguez, 2013: 20-21)

Ander-Egg (2007) detalla que ya a comienzos del siglo pasado el pedagogo francés Célestin Freinet usaba la expresión "taller" para referirse a las formas de relacionar conocimientos áulicos con experiencias cotidianas de los estudiantes y, en esta definición, también distinguía las prácticas para desarrollar habilidades de trabajo manual, como la mecánica y la carpintería, de las actividades "intelectualizadas", como la experimentación con la flora y fauna o la creación y expresión artística. De la misma manera, en el campo de la educación latinoamericana, los "talleres"

1 Uso la palabra "transferencia" en el sentido que le dan las entidades financieras, es decir, retomando la propuesta freiriana de pensar las pedagogías escolares tradicionales como prácticas "bancarias" en las que la "enseñanza" se desarrolla como una operación que traslada linealmente los "conocimientos" de un punto a otro.

fueron designando primero varias actividades vinculadas a capacidades manuales y, luego, aprendizajes "extra-escolares" como la pintura o la fotografía.

Luego de advertir que el concepto designa experiencias muy diversas aplicadas a diferentes contextos y niveles educativos, Ander-Egg propone una definición general sugiriendo que se puede reconocer al taller como un espacio «donde se trabaja, se elabora y se transforma algo para ser utilizado. [...] Es un aprender haciendo en grupo» (*ibíd*: 14).

El educador e investigador uruguayo Cano Menoni (2012) sugiere pensar el taller «en tanto recurso metodológico de la educación popular» (: 51) y lo define como un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida (Cano Menoni, 2012: 33).

Ambas definiciones, antes que aquietar nuestras aguas, agita nuevos interrogantes que seguramente requerirán abordajes interdisciplinarios para ensayar respuestas, pero al menos nos animaremos a sugerir preguntas que podrán servir de remos para mover nuestra nave: ¿es el grupo una condición previa al desarrollo de un taller?, ¿cómo tendría que ser ese grupo?, ¿es posible también que el grupo, antes que un requisito, sea una consecuencia del taller?

Desde un punto de vista pedagógico, Ander-Egg (2007) ofrece tres coordenadas más para comprender las dinámicas que constituyen la metodología sobre la que bogamos: el taller es un aprender haciendo, que prioriza "el aprendizaje" por sobre "la enseñanza"; es una metodología participativa y, por lo tanto, un entrenamiento para el trabajo cooperativo; y es una pedagogía de la pregunta, contrapuesta a la "pedagogía de la respuesta" propia de la educación tradicional, de lo que concluye que una vez que se ha aprendido a hacer preguntas, es decir, a desarrollar "una actitud científica", se ha "aprendido a aprender".

Reconocemos entonces a los talleres como prácticas de "educación no formal", en tanto se constituyen como un conjunto de aprendizajes y procedimientos que se apartan de las formas convencionales de enseñanza reglada y que pueden complementarla (Coombs, 1968). Los reconocemos, además, como una metodología educativa "alternativa" (esto es, como una "otra" forma de educar, singular y situada, que tensiona y busca diferenciarse de la educación institucional y escolarizada) característica de la "educación popular", campo complejo de articulaciones entre diversos grupos de la sociedad civil y sujetos sociales.

El taller es, además de un ámbito de aprendizaje, un espacio de encuentro, un espacio de "interacción simbólica" en el que sus integrantes se encuentran "cara a cara" y significan sus prácticas y situaciones, que a su vez los modifica (Blumer, 1968). En la misma línea, los autores de la Escuela de Palo Alto (Watzlawick *et al.*, 1971) sugieren en los "Axiomas de la comunicación" que la comunicación reside en procesos de relación e interacción y que todo comportamiento humano tiene un valor comunicativo, reconociendo que puede haber simetrías o diferencias en la relación establecida. Estos principios cuestionan la interpretación unidireccional o lineal de la comunicación como se la entendía desde la "Teoría matemática de la comunicación" y proponen un modelo relacional, sistémico, que permite reconocer los espacios de enseñanza y aprendizaje también como ámbitos comunicativos en la medida que reconoce la dimensión comunicacional «en todos los procesos a través de los cuales la gente se influye mutuamente» (Bateson y Ruesch, 1984). Los estudios latinoamericanos de la segunda mitad del siglo XX, particularmente a partir de las miradas y propuestas conceptuales de Martín-Barbero, Orozco Gomez, Schmucler, Mata, Huergo, entre otros, permitieron ubicar y reconocer la dimensión y potencia de (reflexionar y accionar) la comunicación en el campo de las prácticas políticas y culturas populares. La comunicación interpersonal, social y pública, y de manera preponderante los proyectos de comunicación "popular" y "comunitaria", son reconocidos como ámbitos privilegiados para la disputa de sentidos en (y para) los procesos emancipatorios y se reconstituyen como «estrategia[s] dialógica[s] que potenci[an] la palabra y la praxis popular» (Huergo, 2004). Como ya sabemos que la cartografía, igual que la genealogía «es gris, meticulosa y pacientemente documentalista. Trabaja con pergaminos embrollados, borrosos, varias veces reescritos» (Foucault, 1979 :7), será necesario anudarnos la paciencia y atender minuciosamente estos mapas conceptuales para definir las tácticas y estrategias que desplegaremos en el campo, sabiendo que el mapa no es el territorio pero que de él dependerá que podamos encontrarnos y reconocernos en esas «nuevas sensibilidades, otros modos de percibir, de sentir y de relacionarse con el tiempo y el espacio; [promoviendo] nuevas maneras de reconocerse y de juntarse» (Martín-Barbero, 2011 :35) Una propuesta de interacción, enseñanza y aprendizaje que se inscribe en estos marcos conceptuales de la comunicación (popular) y la educación (no formal), podrá definir estrategias metodológicas apropiadas para cada experiencia y, a partir de ellas, dinámicas pedagógicas para organizar los encuentros. Pero estas elecciones sólo permitirán reconocer las coordenadas del puerto desde donde zarpará el navío, porque lo que suceda cuando el viento hinche las velas es lo que definirá si será una embarcación de colonizadores o de emancipadores de las islas.

Bitácora

El problema no es tanto cuál es el nombre con que designamos nuestras experiencias y prácticas, sino cómo, de qué maneras, esos nombres posibilitan el desarrollo más autónomo de ellas o, en cambio, las enclaustran y las constriñen en una zona con diversas limitaciones.

Jorge Huergo (2004)

Leía mientras esperaba en la puerta del salón: "Se entrega el presente CERTIFICADO a la Radio escolar-comunitaria A4 Voces, del barrio A4 Nueva Esperanza de Posadas, por haber realizado el Taller de Periodismo Radiofónico de 16 horas de duración, organizado por el Foro de Prensa de Misiones a los 15 días del mes de agosto de 2012". Leticia, profesora de Educación Especial, había asistido a la capacitación con un grupo de cinco jóvenes y docentes que realizaban programas en la radio que gestiona la escuela donde trabaja. El periodista terminó de guardar el proyector y la computadora y, cuando salió hacia el patio, ella lo atajó. "Hola. Mirá, yo estoy como directora de una radio comunitaria que está en la escuela del barrio Nueva Esperanza. Vine con unos compañeros que se quedaron con ganas de seguir aprendiendo a hacer radio y queremos pedirte si puedes hacer un curso más intensivo para nuestro grupo, allá en el barrio". El periodista que escuchaba el pedido es quien ahora escribe este texto. A partir de entonces, desarrollé durante dos años diferentes actividades y talleres con el grupo de la radio.

En la primera visita a la radio, una semana después, aguardaban en un salón de la escuela Leticia, una vecina del barrio, un par de jóvenes y la directora del establecimiento. "Queremos aprender a hacer programas y a hablar en la radio", coincidieron. A partir del pedido, consensuamos una agenda de trabajo para desarrollar una serie de encuentros en los que se abordarían aspectos técnicos de locución y periodismo en radio. Esa primera etapa consistió en un "taller de locución y periodismo en radio" y estuvo destinado a las 16 personas que tenían programas o participaban de diferentes maneras en la radio. Se planificaron 8 encuentros semanales que se concretarían entre septiembre y noviembre de 2012, de 16 a 18 horas. Asistieron 15 personas al primer encuentro, lo que nos hizo sonreír porque creímos que el taller sería un "éxito". Desde el primer encuentro ubicamos las sillas en ronda, usamos el pizarrón para las notas importantes y un grabador para registrar todo, pero los participantes fueron desgranándose progresivamente y a las últimas tres jornadas, asistieron cuatro personas. En el cierre del taller, evaluamos

la experiencia entre los presentes y consideramos que los que dejaron de ir habrían tenido dificultades porque las actividades se superponían con compromisos laborales. Acordamos entonces realizar una nueva serie de encuentros en los primeros meses del año siguiente.

Abril de 2013. Empezamos a reunirnos nuevamente con Leticia y los tres participantes que terminaron el recorrido del taller el año anterior. Coincidimos en la importancia de que no se repitiera el nivel de deserción de la experiencia pasada y pensamos entonces una estrategia que creíamos resolvería esa cuestión: invitamos a diversas instituciones del barrio a participar de lo que sería un taller de locución, para que luego de la capacitación, tuvieran un programa en la radio. La particularidad de esta convocatoria radicaba en la presencia de los cuatro "egresados" de la experiencia anterior asumiendo responsabilidades en el dictado del taller. Los nuevos 8 encuentros serían desarrollados entre mayo y julio, los días jueves de 14 a 16 horas, para interferir lo menos posible con las actividades laborales, pues en Misiones ese horario generalmente está destinado al descanso. Empezó el taller con una gran participación: docentes de otras escuelas del barrio, trabajadoras del Centro de Salud, dos ministros de una iglesia evangélica, integrantes del Club de Abuelas y efectivos de la policía comunitaria. Nuevamente, 15 participantes iniciaron el recorrido con sillas en ronda, con capacitadores del barrio y con un atento registro sonoro de las charlas para producir materiales radiofónicos. Terminaron el taller tres personas.

Para esta altura, se había consolidado un grupo entre quienes finalizaron el primero y el segundo taller. Se sentían interpelados por la realización radiofónica, incluso se podía reconocer un vínculo afectivo, de amistad, entre los siete. La evaluación de esta segunda experiencia fue realizada durante una cena en la casa de uno de los integrantes que participó de ambos talleres. Compartí en ese momento algunas de las notas del cuaderno de campo: me llamaba la atención que la programación de la radio se constituía con programas "mosaico" que no se relacionaban entre sí, que a dos años de funcionamiento aún se diferenciaban aquellos producidos por "la gente del barrio" de los producidos por "la gente de la escuela" y también que los programas en gran medida reproducían formatos de radios comerciales con magazines informativos, musicales y algún que otro programa religioso. A su turno, los demás manifestaron que les resultaba "un poco aburrido" participar de talleres en los que se dictaban ejercicios de locución y se charlaba de "cosas técnicas", que querían hacer algo "más divertido". A partir de este intercambio, se nos ocurrió insistir con una tercera instancia de encuentros, esta vez, para producir ficción radiofónica: sería un taller de creación y grabación de radioteatros.

La tercera serie de encuentros fue entonces una instancia de creación grupal. Los encuentros se desarrollaron por la mañana, los martes. Todos los momentos de trabajo, la definición del tema, la escritura del guión, la distribución de personajes, la grabación y la selección de música para la posproducción contó con la participación de los siete integrantes que, además, en cada encuentro iban invitando a un docente o a una vecina para que se sumara al menos un día para aportar ideas y grabar el radioteatro. No había sillas en ronda porque escribíamos mirando todos una misma pantalla, luego quedaban en el estudio los que grababan y los demás mirábamos desde afuera mientras uno o dos realizaban la operación técnica y finalmente las personas que habían llevado música hacían fila para bajar los archivos desde su pendrive a la computadora, mientras otras dos preparaban mate en la cocina de la escuela.

Finalizado el ciclo de encuentros que tuvo lugar entre septiembre y noviembre de 2013, se inició un acercamiento a radios de otras escuelas para intercambiar materiales radiofónicos, gestando lo que actualmente se define como la Red de radios escolares y comunitarias de Misiones; además, se solicitó y se consiguió que la radio universitaria emitiera los capítulos del radioteatro en programas matutino y vespertino. Este taller, en el que participé como facilitador, contó con siete participantes estables y con la integración de otras diez personas que se fueron sumando en diferentes momentos, por lo que en el registro y en los materiales pueden escucharse 17 voces diferentes.

Algo había cambiado en el recorrido que nos trajo hasta este último taller.

Atracar

Vamos donde queremos, eso es nuestro barco.

No solo es la quilla, la cubierta y unas velas,

lo que en realidad es, lo que el Perla Negra en realidad es, es libertad.

Jack Sparrow, Piratas del Caribe (2003)

Las ideas organizadas en el presente relato tuvieron como destino reflexionar sobre los talleres desarrollados específicamente en ámbitos de comunicación popular, alter(n)ativa y (¿o?) con participación comunitaria, pues de experimentar espacios así es que surgieron. Sin embargo, como todo conocimiento, podrá ser usado, actualizado, desgarrado o continuado en otros ámbitos que compartan inquietudes. Retomo aquí la zozobra con la que abría este texto: si la metodología preponderante para compartir conocimientos en los espacios de comunicación y

educación popular es el taller, ¿cuán necesario será entonces reflexionar y accionar en torno a las prácticas que organizan y constituyen estas experiencias para que no reproduzcan las didácticas lineales, asimétricas y bancarias de la "pedagogía dominante" (Freire, 2005)? Obviamente esta pregunta no busca respuesta, sino más bien generar un alerta para asumir un compromiso.

Entiendo que asumir una mirada compleja sobre las relaciones que se establecen en un territorio (Uranga, 2014) nos implica también pensarnos y mirarnos, asumirnos, como actores que inciden en esta trama compleja, incidiendo en los procesos sociales y de construcción ciudadana. En este sentido, Villamayor y Lamas (1998) remarcan que el ejercicio de ciudadanía como práctica política de apropiación de derechos y disputa de recursos es un proceso de aprendizaje al que contribuyen las diferentes instituciones presentes en la sociedad. Los educadores indican que desde los medios de comunicación -y, agrego, en toda experiencia comunicativa y, por ende, educativa- «siempre se construye ciudadanía: se puede ayudar al fortalecimiento de una ciudadanía activa y participativa o se puede fomentar una ciudadanía pasiva vinculada únicamente con el consumo» (:258). No es pretensión de este texto rescatar algún sentido puro o, acaso, el-deber-ser-del-taller desde una postura romántica o conservadora. Al contrario, me mueve en estas aguas la sospecha de que estos espacios participativos de "educación no formal" (Coombs, 1968) pueden ser ámbitos privilegiados para transformar los modos de construcción y circulación de los saberes, «una de las más profundas transformaciones que puede sufrir una sociedad» al decir de Martín-Barbero (2000: 37). Entonces, ¿son las formas de las metodologías participativas, desde una perspectiva óptica² (Cossio, 1980), suficientes para fortalecer los procesos de la educación y comunicación popular? ¿Serán acaso los talleres, junto con otras formas de educación no formal, un punto de partida, una experiencia inicial, para promover transformaciones más profundas que las que prometen sus temarios? Suponiendo que puedan valorarse las inquietudes epistémicas en torno a la metodología de los talleres, nos encontramos ante otro desafío que se relaciona estrechamente con aquellas reflexiones iniciales: así como es relevante indagar el tipo de dinámicas que son sostenidas en los talleres, así será central que los saberes liberados sean también liberadores. A riesgo de ser reiterativo, un ensayo de manifiesto: accionemos para que las dinámicas organizativas y los recursos metodológicos sean tan liberadores como los saberes liberados. Para esto, jugamos

2 Explica Carlos Cossio (1980), que "óptico" es el adjetivo de ente, que toma su significado de la existencia en sí de las cosas; esta existencia es un dato independiente de lo que se puede saber acerca de ella; en tanto, "ontológico", adjetivo de ser, corresponde a la interpretación que se da cuando se realiza el "intento" de descubrir las cosas.

un rol central los y las navegantes que surcamos las masas de agua dulce y salada:

El nuevo ecosistema comunicativo acerca como nunca antes el oficio del educador al del comunicador, y viceversa. Y no es la desaparición del educador lo que ese ecosistema está produciendo, sino la transformación de su figura, que, de mero retransmisor de saberes, pasa a convertirse en comunicador capaz de formular problemas y diseñar procesos, de provocar interrogantes y coordinar equipos de trabajo, de sistematizar experiencias y poner a conversar la memoria de los adultos con la imaginación de los jóvenes (Martín-Barbero, 2011 :37)

De entre las tantas preguntas que quedan abiertas, me interesa particularmente retomar la que se detuvo en la cuestión de la grupalidad. Coinciden los autores citados en definir al taller como un espacio de actividades grupales, sin dar demasiadas pistas sobre la ontología de ese "sujeto colectivo" que hace posible o forma parte de los talleres. En base a las experiencias del taller narrado y a otros desarrollados y participados, sugiero un texto para empezar a delinear una definición subsidiaria: "el taller es una metodología de educación no formal y un espacio de comunicación, interacción y reconocimiento que posibilita aprendizajes múltiples, simultáneos y dialógicos a partir de prácticas e intercambios que, sostenidos en el tiempo, constituyen y refuerzan grupalidad; la efectiva concreción del espacio como ámbito de aprendizajes requiere que quien organiza las dinámicas sea reconocido como parte del grupo y que las dinámicas y los recursos sean tan emancipadores como los saberes liberados, para promover progresivamente la autonomía de sus participantes".

Me parece relevante remarcar que así como la comunicación es un proceso que trasciende los actos intencionalmente comunicativos, es posible ver que también hay una dimensión educativa en prácticas que no tienen una finalidad de enseñanza. Por citar situaciones que ilustren estas advertencias: si las sillas se ponen en círculo pero quien habla es siempre el o la responsable del taller, no hay una dinámica diferente a la escolar; si los temas los definen los integrantes de un colectivo y el tallerista desconoce los sentidos que ese colectivo le da a esas inquietudes, poco podría interpretar el tallerista de esa demanda. Habrá que encontrarle la vuelta, pero seguro que los mapas que venimos trazando nos serán de gran ayuda para lograr lo que buscamos. Es importante mantenerse en alerta, como un vigía, para no colonizar los talleres de las prácticas educativas formalistas y, más bien, poder reivindicarlos como espacios de emancipación del saber.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, Ezequiel (2007). *El taller: una alternativa de renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Río de La Plata, 3era ed
- Bey, Hakim (1991). *La zona temporalmente autónoma* (trad. Guadalupe Sordo). Nueva York: Autonomedia. Recuperado de http://www.demopunk.net/sp/docs/bey_taz_sp.pdf
- Bateson, Gregory; Ruesch, Jurgen (1984). *Comunicación. La matriz social de la Psiquiatría*. Barcelona: Paidós
- Blumer, Herbert (1968). *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*. Berkeley and Los Ángeles: University of California Press
- Cano Menoni, José Agustín (2012). «La metodología de taller en los procesos de educación popular». *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales ReLMeCS*, 2 (2), pp. 22-52 [en línea]. Recuperado de <http://www.relmeecs.fahce.unlp.edu.ar/>
- Coombs, Philip Hall (1968). *The world educational crisis: A systems analysis*. New York: Oxford University Press
- Cossio, Carlos (1980). «La racionalidad del ente: lo óntico y lo ontológico». En Rodríguez García, Fausto (coord.). *Estudios en honor del doctor Luis Recaséns Sichés* (pp. 197-201). México D.F.: UNAM [en línea]. Recuperado de http://carloscossio.com.ar/wp-content/uploads/2013/03/1980_ontico_ontologico.pdf
- Díaz Barriga, Ángel (2006). «La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1), pp. 1-15 [en línea]. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>
- Freire, Paulo (2005). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Foucault, Michel (1979). «Nietzsche, la Genealogía, la Historia». En *Microfísica del poder*. Madrid: Las Ediciones de La Piqueta
- Huergo, Jorge (2004). «Comunicación popular y comunitaria: desafíos político-culturales». *Revista Nodos de Comunicación/Educación*, 4, [en línea]. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/nodos/>
- Martín-Barbero, Jesús (1987). *De los medios a las mediaciones*. Barcelona: Gustavo Gili
- (2000). «Retos culturales: de la comunicación a la educación». *Revista Nueva Sociedad*, 169, pp. 33-43
- (2002). *Oficio de cartógrafo: travesías latinoamericanas de la comunicación en la cultura*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica

- (2011). «Los oficios del comunicador». *Revista Signo y Pensamiento*, 59 (31), pp. 18-40
- Rodríguez, Lidia (2013). *Educación Popular en la Historia Reciente en Argentina y América Latina. Aportes para balance y prospectiva*. Buenos Aires: Appeal
- Tiramonti, Guillermina (2000). *La condición docente en Argentina. Proyecto alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires: El Ministerio [en línea]. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004474.pdf>
- Uranga, Washington (2014). *Conocer, transformar, comunicar: para incidir*. Buenos Aires/La Plata: Mimeo, UNLP
- Villamayor, Claudia y Lamas, Ernesto (1998). *Gestión de la radio comunitaria y ciudadana*. Quito: AMARC, Fundación Friedrich Ebert Stiftung
- Watzlawick, Paul; Beavin, Janet; Jackson, Don (1971). *Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo
- Zemelman, Hugo (2001). «Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas». Conferencia Magistral presentada en la Universidad Autónoma de México. México D.F [en línea]. Recuperado de <http://www.ipeca.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>