

DE LA PRÁCTICA A LA TEORÍA. CONDICIONES DE UNA EDUCACIÓN DEMOCRÁTICA.

Carlos Núñez Hurtado

1. [INTRODUCCION](#)
2. [CONSIDERACIONES ÉTICAS](#)
3. [LOS ASPECTOS METODOLÓGICOS](#)
4. [EL MARCO EPISTEMOLÓGICO](#)
5. [LA PROPUESTA METODOLÓGICA DIALÉCTICA](#)
6. [LOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS](#)
7. [LAS TÉCNICAS O HERRAMIENTAS EDUCATIVAS. LOS ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LA PROPUESTA](#)
8. [EL TEMA GENERADOR](#)
9. [EL EJE TEMÁTICO](#)

10. [EL ROL DEL COORDINADOR\(A\) Y/O EDUCADOR\(A\)](#)

1. INTRODUCCION.

A partir de un intenso y extenso trabajo personal de formación y de múltiples experiencias más de trabajo directo, de capacitación y asesoría en muchos lugares de nuestro continente, hemos podido comprobar la enorme importancia que adquiere, en la práctica real, el problema **metodológico**. Sin pretender presentar este aspecto como "la solución" y/o la "llave maestra" para lograr el verdadero interés de los participantes de un proceso de formación, y para conseguir eficientemente el logro de objetivos que nos planteamos, sin duda su desconocimiento o manejo superficial, sí ha constituido con frecuencia un callejón sin salida de muchas buenas intenciones.

El conocer los contenidos y manejarlos a profundidad, no garantiza el éxito de nuestros programas formativos. Efectivamente, si éstos solo son considerados como elementos teóricos a ser "transmitidos" por el profesor a los alumnos del programa educativo, estamos dejando de lado la otra parte - tan importante o más - que el **qué decir**: el **cómo hacerlo**. Y esto refiere justamente a los aspectos metodológicos, pedagógicos y didácticos que intervienen en el proceso educativo. Normalmente acudimos al modelo más tradicional de mera "transmisión" de conocimientos por parte del maestro que sí sabe, ante los alumnos que no saben.

Quizá el resultado inmediato pueda ser satisfactorio, si lo medimos en términos de "asimilación" de contenidos. Los exámenes o fórmulas similares de evaluar, pueden darnos cuenta de logros medidos en términos de eficiencia. Pero muy lejos estamos de conocer qué pasó realmente con la asimilación personal, profunda y comprometida que los "alumnos" hicieron de dichos contenidos, que sin embargo, sí son capaces - al menos en el corto plazo - de repetir correctamente para los exámenes. Tampoco suele preocuparnos si esos contenidos han sido incorporados por los alumnos en términos de habilidades, competencias y - sobre todo - valores y actitudes que los ayuden a ser mejores personas. Y tampoco, si se han capacitado para "retransmitirlos" crítica, contextual y creativamente.

Muchas veces, el resultado puede ser impregnado de una gran incoherencia entre **"el decir"** y **"el hacer"**. El caso que nos ocupa, relacionado con formación para la democracia y la participación ciudadana, es especialmente delicado. No podemos fortalecer la democracia ni

propiciar la verdadera "participación" en la práctica socio política real, si nos contentamos con "hablar" de ello a partir de las teorías y de los autores que las generan, de sus matices, enfoques etc., al margen de prácticas pedagógicas democráticas y participativas. Solo se podrán conseguir los resultados que nos proponemos, si logramos la articulación coherente entre contenidos y formas. Si a la democracia y a la participación que proponemos, la "revestimos" pedagógicamente de valores y métodos realmente democráticos y participativos.

La búsqueda de coherencia entre contenidos y métodos, es siempre algo substancial. Pero lo es más tratándose de temáticas y de objetivos como los que este diplomado persigue. Abordar el tema no es algo simple. Por el contrario, implica rompimientos de enfoques, marcos éticos, epistemológicos, metodológicos, pedagógicos y didácticos muy fuertes. De ello, aunque sea en forma inicial, trataremos de dar cuenta en las siguientes líneas.

[| REGRESAR INICIO DE PÁGINA |](#)

2. CONSIDERACIONES ÉTICAS.

Vivimos frecuentemente en la incoherencia. Y esta afirmación no implica necesariamente un juicio de valor. Somos "víctimas" (aunque a veces también un poco cómplices) de una sociedad nacional y mundial que se ha caracterizado por valorar la competencia, el individualismo y el egoísmo. Por despreciar en los hechos, valores como la solidaridad, la participación, la autogestión y el compromiso. Por anteponer los intereses individuales, a los sociales y comunitarios. Por atentar de esa manera individualista, al desarrollo personal de fondo; tanto al propio, como al de los demás. No es lo mismo hablar de crecimiento personal, que de desarrollo individual. Y esto, al margen de nuestro propio beneficio social.

Todas las campañas a favor del "éxito" enfatizan la lógica del "crecimiento individual" y de la "competencia", sin valorar o importar lo que pasa - o pase - con el entorno y/o con los demás. Los enfoques de la llamada "sociedad del conocimiento" magnifican al triunfador que "sabe", independientemente de que "sea". Y el que no sabe lo que esta sociedad reclama y requiere para su desarrollo excluyente, es convertido efectivamente, no ya en un "marginado social", sino en un verdadero "excluido" condenado al fracaso, a la miseria y hasta la muerte. Y esto, frente a la indiferencia de todos los demás que ya no tienen tiempo ni interés para considerar esta tragedia humana y social, pues están ocupados frenéticamente en tratar de sobrevivir compitiendo y cerrando los ojos a la realidad y a los otros(s). Estamos volviéndonos ciegos todos, como dramáticamente nos lo hace ver José Saramago en su *Ensayo sobre la Ceguera*.

En cada propuesta educativa hay - implícita o explícitamente - un marco ético que la sostiene. Y esto al margen de "buenas intenciones", tan ingenuas muchas veces en sus declaraciones, como en sus supuestas intenciones. No estamos hablando necesariamente de intencionalidades perversas. No al menos en nuestro medio o en nuestras iniciativas. Pero la fuerza de la "ética neoliberal" también llamada "ética del mercado", se manifiesta con fuerza en nuestra vida cotidiana y profesional. Y es desde ahí que debemos reflexionar sobre las implicaciones éticas de un modelo social, político y económico que "educa" en y desde "esos" valores; y que al hacerlo, "des-educa" en relación a las propuestas de la ética humanista - la "ética de la vida" - con la que normalmente acordamos - al menos en intención y declaración - la mayoría. La que sustenta los valores más nobles de la humanidad, como la solidaridad, la justicia, la libertad, la fraternidad, la tolerancia etc. etc.

Por ello, la afirmación referida líneas arriba respecto a las implicaciones que en términos de valores y actitudes conllevan nuestros métodos pedagógicos, no se basa en un problema de intencionalidad perversa. Por el contrario, señala fundamentalmente el aspecto de la "incoherencia inconsciente" en la que caemos por ingenuidad, por soberbia o por posiciones profesionales basadas en modelos igualmente competitivos y deshumanizantes a los que la

mayoría de las veces adherimos, sin percatarnos de sus implicaciones francamente contradictorias con las intenciones y objetivos que declaramos y buscamos.

Hablar entonces del marco ético de nuestra propuesta educativa, no se refiere solamente al tipo de valores que referimos y "enseñamos", sino también a la coherencia que guardan (o no) dichos valores con aquellos que expresan en los hechos nuestros contenidos, nuestras actitudes y nuestros métodos pedagógicos. Si basamos nuestro proceso educativo en la sola transmisión "vertical" de contenidos, hecha autoritariamente por un profesor que "lo sabe todo" y todo lo dice, pero que es incapaz de escuchar. Si negamos el diálogo y cancelamos la interacción, le estamos negando la palabra al alumno y le estamos mandando un mensaje autoritario, pues le estamos diciendo (aún sin palabras) que no aceptamos más palabra que la nuestra. Y si lo hacemos para "enseñar" "democracia participativa", estamos en realidad atrapados en una paradoja absurda.

Es obvio que la mayoría pensará que esto que señalamos ya no existe como práctica pedagógica y que es una exageración. Y es posible que en nuestro particular campo esto sea cierto en términos generales. Pero hay que tomar en cuenta que nosotros debemos ser además educadores de educadores, lo que implica garantizar no solamente la asimilación de contenidos, sino también la incorporación de valores, actitudes y métodos consecuentes con los contenidos que predicamos.

Ante la conciencia de los vicios que aquí referimos, es muy común encontrar ahora medidas que permiten a los alumnos "reaccionar" frente a lo que el maestro dice. O la incorporación de procesos de investigación bibliográfica para presentar diferentes posiciones frente al tema tratado. O la incorporación de métodos activos en la clase. Pero en general, éstas siguen siendo medidas de excepción dentro el sistema educativo, pues están más referidas a escuelas con un modelo de pedagogía crítica y activa, que son las menos presentes. Y si nos salimos del marco educativo institucional, encontraremos en las normas y costumbres sociales la reproducción de los métodos del autoritarismo. En la familia, en la vida social, en la política, en el ejercicio del gobierno, en el concepto y uso del poder (desde la burocracia más simple hasta los altos puestos), en la práctica religiosa etc. Efectivamente, nos encontraremos con la reproducción del autoritarismo, de la educación de una sola vía y del saber como un patrimonio individualista para uso y beneficio de uno mismo y al margen de los demás.

En síntesis, cuando hablamos de tener en cuenta consideraciones éticas en el proceso educativo, no nos referimos solo a "enseñar o transmitir" valores. Los valores no se pueden "enseñar", pues no son "contenidos" al margen de "continentes". Contenido y forma son inseparables siempre, si buscamos la coherencia. Y tratándose de valores, no puede haber más posición que la de la "intransigencia" Freiriana que lo llevó a ser radical con sus principios y en la forma de vivirlos. Pero como también creía y era tolerante, la intransigencia la entendía como la búsqueda de la coherencia, respetando tolerantemente, sin embargo, al diferente. No se trata de ceder gratuita o pusilánimemente en nuestras posiciones, sino de estar abiertos siempre a la búsqueda, a la incorporación honesta de la crítica; a ejercer la autocrítica como una actitud que, desde la verdadera humildad, permite la frescura de nuestras mentes y sentimientos para dejar entrar lo que la vida, los otros y las otras, y las circunstancias, nos ofrecen día a día. Pero la fórmula para no hacer de las ideas un mercado y de nuestra mente una subasta, es tener una sólida e intransigente posición y una actitud de verdad tolerante.

Difícil equilibrio dialéctico, sin duda. Pero único parámetro para poder intentar ser - de verdad - buscadores incansables de la coherencia. Esta posición ético-pedagógica debería conducir - a mi juicio - toda actividad humana y toda práctica educativa. Pero adquiere mucho más relevancia al comprometernos en un proyecto como éste, cuyos objetivos son el fortalecimiento de los valores democráticos de fondo que implican la participación consciente de los educandos en todo el proceso. Solo así habremos de lograr apoyar la construcción y el fortalecimiento de una ciudadanía crítica y - por tanto - de un México verdaderamente democrático.

[| REGRESAR INICIO DE PÁGINA |](#)

3. LOS ASPECTOS METODOLOGICOS.

En la introducción de este trabajo señalamos claramente el "cuello de botella" que representa el "cómo" lograr, más allá de las honestas buenas intenciones, la aplicación del paradigma ético y pedagógico señalado. Es un tarea difícil, sin duda. Primero, porque hay que convertir en convicción lo señalado. Y eso no es fácil en un mundo que nos conduce, nos orienta y nos "premia" si trabajamos en función y de acuerdo al "otro" paradigma.

Segundo, porque lo que hemos vivido y recibido como presupuestos, herramientas y prácticas formales y cotidianas en todas las esferas de nuestro quehacer individual, familiar, social, religioso, político, educativo y académico, corresponde de hecho a ese "otro" modelo. El problema se centra entonces en buscar los métodos y las herramientas que nos permitan trabajar de acuerdo a los valores y presupuestos señalados. Y de que estos métodos y herramientas nos ayuden a conseguir los objetivos planteados, mismos que se derivan de un marco teórico a su vez impregnado de valores y presupuestos éticos y políticos que ya conocemos y compartimos. Es decir, requerimos de una propuesta **metodológica** diferente.

Pero aclaremos que por metodología entendemos no solamente "el conjunto de los métodos" (como suele entenderse comúnmente), sino la forma como se articulan coherentemente el marco teórico, los objetivos que formulamos, las metas a conseguir, los métodos que aplicaremos y la herramientas didácticas de que echaremos mano para activar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Detengámonos un poco en explorar cada uno de dichos elementos.

Por "marco teórico" entendemos los principios y valores que sustentamos, en función del análisis de la realidad que elaboramos. No son por tanto solamente el conjunto de elementos teóricos o meramente "doctrinales" que sustentan la propuesta, sino ellos en relación dialéctica con la sociedad real en la que vivimos. Se trata entonces de un "marco referencial" que sustenta, interpreta, soporta y propone lo que creemos; desde dónde y por qué creemos eso; cómo lo aplicamos a una visión de la realidad en forma coherente; y qué posición asumimos en consecuencia.

Es en síntesis, la compleja relación dialéctica entre los valores que sustentamos, y el pensamiento vivo que dichos valores nos generan al observar, analizar e interpretar el mundo concreto en el que inter-actuamos. Desde esa perspectiva ética y desde los aportes que las ciencias sociales nos ofrecen, debemos construir armónicamente nuestro "marco teórico" desde una perspectiva coherente y dialéctica. Dicho de otra manera, no se trata de afirmar una serie de valores humanos por una parte, y por otra, analizar e interpretar la sociedad basados en teorías, aportes, herramientas y métodos provenientes de paradigmas científicos que son contradictorios con los valores que sustentamos.

Desde ese "marco teórico" (y no al margen de él) debemos saber formular los objetivos que queremos lograr, que son - como bien sabemos – aquellas condiciones diferentes y mejores que queremos generar y alcanzar a través de las acciones que diseñaremos para el caso. Los objetivos, por principio, son aspiración y camino. Son voluntad expresada y guía para no perder el rumbo. Suelen ser generales, pero también se expresan en ocasiones con carácter de "específicos". En todo caso, lo específico solo ayuda a visualizar lo expresado en términos generales y algunas veces pueden confundirse con las "metas". Estas – las metas - deben ser inequívocamente formuladas en términos posibles de ser "medidos". Son la cuantificación prevista de aquellos resultados a lograr a través de las acciones que realicemos, según lo que nos mandan los objetivos. "Dar tres cursos"; "atender a cien personas"; "cubrir todos los municipios" etc., son ejemplos de "metas" u "objetivos específicos" que "aterrizan" el mandato de algún objetivo formulado en términos, por ejemplo, de "fortalecer la conciencia democrática de los ciudadanos(as).." Y es de suponer que si formulamos esos objetivos, es porque en el marco teórico ya hemos expresado nuestra convicción de que es necesario hacerlo, porque creemos en ello como elemento sustantivo para alcanzar el tipo de sociedad que anhelamos. Y

también, porque en nuestros análisis hemos constatado que nuestra sociedad todavía adolece de ello.

Para alcanzar los objetivos y lograr las metas previstas, es necesario realizar acciones que nos conduzcan a ello. Y esas acciones, al igual que los otros elementos del proceso, no pueden ser de "cualquier" tipo. Deben, por su naturaleza y forma de realizarse, ser consecuentes en sí mismas y favorecer el alcance de las metas y el logro de los objetivos. Una vez más, el proceso general debe desarrollarse en ese "*continuum* metodológico" del que venimos hablando; o dicho de otra manera, las formas y los procedimientos - los cómo - deben expresar coherentemente la cadena de elementos ya descritos.

Por ejemplo: es absurdo tener como objetivo el promover en los ciudadanos(as) la toma de conciencia de la importancia y de la responsabilidad de participar en la vida de la sociedad. ¿usando métodos NO participativos! Es decir, basándose en métodos meramente discursivos y expositivos donde el contenido vuelve a ser algo ya establecido que el maestro (que es el que sabe, aunque quizá no participe) entrega al alumno (que no sabe, aunque quizá sí participe) como un mero conocimiento, pero desligado de la vida, la experiencia, los conceptos, prejuicios etc. del educando. Los métodos, entendidos como los procedimientos (los "cómo" generales y particulares) que habrán de diseñarse y aplicarse para realizar el proceso educativo, también deben ser coherentes con el marco teórico y los objetivos que se han formulado. Para nuestro caso, deben ser igualmente generadores de análisis crítico, de reflexión individual y socialmente contextualizada y por lo tanto, generadores de participación, entendida no sólo como un contenido importante o un valor abstracto, sino como una convicción evidenciada en los beneficios que en el propio proceso educativo está demostrando que se pueden lograr.

Pero los métodos requieren obviamente de mediaciones para aplicarse. Son las llamadas "herramientas" ó "técnicas" que dicen al conjunto metodológico desde el ámbito de la didáctica.

Si seguimos la misma línea de pensamiento, un método que quiere ser participativo, requiere obligadamente de herramientas propiciadoras de participación. No podemos generar participación mediante el uso de herramientas expositivas, verticales y de mera entrega de un conocimiento. Requerimos herramientas que por su propia naturaleza, su diseño, sus contenidos implícitos o explícitos, y su desarrollo, provoquen en forma activa y participativa el análisis, el manejo contextualizado, la referencia subjetiva y la apropiación crítica del contenido que efectivamente el maestro tiene la obligación de ofrecer a sus alumnos.

Así, mediante el uso de "técnicas participativas", el educando se apropia crítica y creativamente de los contenidos, que sin desnaturalizarlos, el profesor propone, conduce y garantiza su correcto y riguroso desarrollo. Para eso es el maestro. Esa es su responsabilidad. Pero en lugar de imponer los contenidos, los propone, los insinúa, los presenta para la discusión participativa de los alumnos. Es obvio, como veremos más adelante, que hay momentos del proceso pedagógico en los que el peso de los contenidos obliga a mayor aporte por parte del maestro. Pero eso tampoco significa la inhibición del diálogo y la reflexión compartida.

En resumen, en esta propuesta, hablar de **metodología** es sinónimo de hablar de **coherencia**. Coherencia con que se articulan pedagógicamente el marco teórico, los objetivos, las metas, los contenidos, los métodos y procedimientos, las herramientas o técnicas, los dispositivos, los espacios físicos, las jornadas de trabajo y las actitudes y valores del educador o educadora. Es también sinónimo de **lógica**. Pero la lógica que articula coherentemente los elementos del proceso, no es cualquier lógica. Efectivamente, desde la perspectiva de la lógica formal quizá podamos lograr la articulación coherente de los elementos formales del proceso, pero entraríamos en contradicción con el contenido del marco teórico, de los objetivos a lograr y sus implicaciones. Tendríamos un "salto al abismo" entre la concepción de cambio formulada, y la articulación formal y domesticadora que expresarían los otros elementos articulados desde una lógica formal y un marco epistemológico positivista.

De hecho, muchas veces encontramos mucho mayor coherencia metodológica en programas educativos formales y tradicionales que expresan 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 utilizando técnicas o herramientas de la misma intención. Y ello no causa problemas ni genera tensiones, precisamente porque no existen contradicciones en el proceso. Es por ello que los sistemas educativos existentes (formales o no), funcionan eficientemente, pues no hay incongruencias entre objetivos, contenidos y formas.

Esta coherencia no está sin embargo tan presente en muchos programas de "educación alternativa" bien orientados (y mejor intencionados) porque, ó plasman contenidos ajenos a la práctica de los grupos; ó porque sus métodos son igualmente bancarios (aunque los contenidos sean transformadores y liberadores); o porque los métodos y las técnicas utilizadas son las tradicionales "clases", las charlas, el discurso, etc. que son técnicas para la transmisión de contenidos. Y este fenómeno no obedece a un hecho consciente o a intencionalidades perversas. Es sencillamente que no se es consciente de la incoherencia en que se encuentran atrapados.

Eventualmente, ante la fuerza de los hechos y el impacto de los debates y los aportes de las corrientes críticas en la educación, esquemas como el anterior pretenden "renovarse" mediante la aplicación de algunos instrumentos o técnicas propias de la llamada "educación popular" (dinámicas, audio-visuales, etc.) pero sin modificar nada substancial. Son buenos intentos de renovación, que sin embargo, no modifican los elementos de fondo del proceso pedagógico.

[| REGRESAR INICIO DE PÁGINA |](#)

4. EL MARCO EPISTEMOLÓGICO

Hemos ya referido en varias ocasiones en este trabajo, el problema que representa la intelección del tema del conocimiento, es decir, el marco epistemológico. Según la mayoría de las prácticas referidas, se parte de una concepción de conocimiento entendido éste como algo ya existente, inamovible, listo para ser entregado por los que lo conocen (los maestros) a los que no lo conocen (los alumnos). Es un acumulado de elementos teóricos que, al haber sido ya pensados y elaborados por determinados autores en ciertas épocas y circunstancias, son dignos de enseñarse a los que no los conocen.

Por supuesto, muchas veces, cuerpos particulares de conocimientos conforman una determinada concepción o interpretación de algún fenómeno o hecho, dando lugar así a las diferentes "escuelas" o "corrientes" de interpretación, que muchas veces entran en serias contradicciones entre sí. En todos los campos de las ciencias se da este fenómeno, pues nuevos hallazgos matizan, niegan, superan o integran otras construcciones teóricas, dando lugar al dinamismo de la propia ciencia. Pero también son construidos cuerpos de conocimiento a partir o con gran influencia de interpretaciones éticas e incluso, ideológicas. En el campo de las ciencias sociales, este fenómeno es más frecuente, pues a diferencia de las llamadas "ciencias exactas" cuya validez depende de la comprobación empírica de lo que se afirma como principio o ley, en las ciencias llamadas sociales, las leyes y/o el estudio de los fenómenos que tratan de explicar, están sin duda impregnadas de posiciones éticas e ideológicas. Sirva la reciente teoría del "fin de la historia" de Francis Fukuyama como ejemplo de lo afirmado. O las diferentes interpretaciones de hechos históricos, dependiendo del bando en que se participó o al que se adhiere. La actual "guerra contra el terrorismo" que impulsan los "aliados", está cargada de una fuerte dosis de interpretaciones francamente ideológicas, sustentadas en principios éticos y hasta religiosos, que para muchísimos, están muy lejos de constituir razones justificadoras de sus pretendidos actos de justicia.

En todo caso, el conocimiento - la teoría - elaborada en determinada época y circunstancia se convierte en un conocimiento a ser transmitido y enseñado en los sistemas educativos. Pero también a ser divulgado en forma ideologizada, cuando así conviene. Casi nunca ese

conocimiento es trabajado en el aula en forma crítica, analítica y relacional con el contexto circundante. Es el maestro que conoce y domina el tema, el encargado de recitarlo expositivamente a los alumnos, que por supuesto, no lo conocen. Es de nuevo, "el maestro que sabe", quien enseña "al alumno que no sabe". Y lo que enseña es esa porción del conocimiento que su profesión o especialidad - a su vez - le ha proporcionado.

Indudablemente, el maestro posee un conocimiento que el alumno no conoce. Por ello, el rol del maestro no desaparece. El maestro tiene que "enseñar" y el alumno tienen que aprender, como dice bien claramente Paulo Freire. Pero además de la pedagogía con que lo haga, debe entender que "nadie lo sabe todo, ni nadie desconoce todo", como también nos recuerda Freire. Pero para asumir esto, debe aceptarse que el marco epistemológico debe cambiar.

El conocimiento no existe *per se* y al margen de la realidad histórica y contextual. Fue elaborado por algún o algunos que, en su propia época y contexto, tuvieron la capacidad de ofrecernos una elaboración teórica, interpretativa, formulada justamente desde su propia posición y ubicación. Y por tanto es un insumo importante, sin duda; pero para ser re-elaborado siempre a partir de las nuevas circunstancias e intelecciones.

Por ello, en nuestra propuesta, el conocimiento no es entendido en forma cerrada, acabada, sino como una construcción social permanente. No se trata de vulgarizar las ciencias o de pensar que cada uno es capaz de elaborar teorías novedosas. Se trata de lograr un proceso de diálogo crítico y analítico con las propuestas teóricas que se proponen para su conocimiento y estudio. Es la apropiación activa y crítica de aquellos elementos que se nos ofrecen, y no la asimilación memorística y pasiva frente al conocimiento ofrecido.

El currículum, en el esquema tradicional, se organiza a partir de una lógica formal. Se parte de lo más abstracto, de lo más lejano, de lo más distante. Se empiezan enseñando las definiciones, los principios, las leyes que rigen ese conocimiento. Se acude a los antecedentes históricos. Es una lógica formal que organiza el conocimiento parcializadamente y en forma deductiva. Para nuestro caso, sería como empezar enseñando los conceptos de democracia, participación, ciudadanía etc., a partir de las diferentes escuelas de pensamiento, pero al margen de la interpretación que de dichos conocimientos hacemos en nuestro contexto particular. Sabríamos lo que pensaron los griegos, los utópicos, los liberales etc. sobre dichos temas. Y eso, sin duda, es necesario y conveniente. Pero no resulta útil, si dicho conocimiento adquirido así, **no se convierte en referencia personal, social y contextual** para los que lo estudian. Y la única manera de que esto suceda, es considerando que el conocimiento tiene que partir siempre de la experiencia, de las preguntas, de los retos y circunstancias que el contexto y el momento nos formulan como personas y como miembros de una sociedad en determinada situación histórica.

Así, en nuestro planteamiento, el conocimiento es siempre construcción social e histórica. Y la realidad no es nunca simple o parcializada, como el viejo - y todavía vigente - paradigma nos ha enseñado, conducido y condicionado a través de la parcialización de la realidad, la fragmentación del conocimiento, la simplificación de los fenómenos, la super-especialización y la consecuente profesionalización de las respuestas. La realidad es una, múltiple, compleja, dinámica y contradictoria, pero es **una realidad total y compleja**. Por ello, no podrán solucionarse nunca los complejos del mundo moderno y globalizado, mediante un abordaje simplificado de carácter especializado. La complejidad se desarrolla al interior de los propios espacios lineales de la disciplina en cuestión, pero al margen y de espaldas a las otras manifestaciones también complejas en sí mismas, pero igualmente aisladas del resto de las disciplinas y de la complejidad en su visión holística.

Los ejemplos referidos al campo de la medicina (que todos vivimos, nos servimos de ella y sufrimos también sus consecuencias) son quizá los más claros para entender lo que aquí planteamos. Cuántas veces hemos visto – o vivido en carne propia - cómo un determinado tratamiento ayuda a resolver algún mal particular, pero a costa de dañar otras funciones de nuestro organismo. Con frecuencia, al super-especialista se le "olvidan" las implicaciones que su tratamiento específico tendrá para el paciente entendido como lo que es: una unidad sumamente compleja y en absoluta inter-relación e interdependencia.

Al caer en cuenta de algo tan evidente, muchas veces se pretende superar este mundo de las disciplinas aisladas a través del un enfoque "interdisciplinar", mediante el cual, con la suma de las parcialidades, se pretende lograr la integración compleja que sin embargo ha sido ya negada desde el enfoque mismo de los enfoques parcializados de los que se parte. No se trata de sumar aritméticamente, sino de **integrar dialécticamente**. Y eso solo se logrará mediante un enfoque "**transdisciplinar**", es decir, mediante la superación de los limitados enfoques de las disciplinas aisladas, por otros de carácter integral, **holístico o ecológico** (como también se le reconoce) que partan de la visión de la realidad total y compleja, y puedan ofrecer - por lo tanto - soluciones pertinentes del mismo carácter complejo.

En el enfoque de la complejidad, los diseños curriculares rompen las formas y las lógicas deductivas que ya señalamos antes para referirnos a los viejos paradigmas. Por lo contrario, parten de lo particular, de lo específico, de lo cercano. Incorporan todas las dimensiones de la vida personal y social. Asumen el hecho de que la realidad es tanto objetiva, como subjetiva. Su método es inductivo; y por eso, parten de lo propio y cercano; de lo objetivo y lo subjetivo; de lo simple y lo concreto. Es desde ahí que se construye inductiva y procesualmente el conocimiento nuevo, siempre en diálogo con la teoría ya existente.

Por ello, la lógica dialéctica es la que nos puede ayudar a conducir este enfoque nuevo, pues nos permite partir de la "práctica social" de los educandos, y no de la teoría abstracta. Y si retomamos los elementos que hemos venido presentando (presupuestos éticos, concepto de metodología, marco epistemológico) tendremos que sólo a través de una **metodología dialéctica** se puede lograr dicha relación, pues es basándose en la teoría dialéctica del conocimiento que se puede lograr que el proceso "práctica-teoría-práctica" de los educandos y/o los grupos, conduzca a la apropiación consciente de su práctica, transformándola permanentemente en orden a la superación de los elementos detectados como obstáculos para el logro de una vida más justa y plena, y en consecuencia, de una nueva sociedad.

Por ello, para que los programas educativos que impulsemos produzcan verdaderos cambios de fondo y generen acciones conducentes con los objetivos 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 sentido, rumbo y "coherencia política".

Una "metodología dialéctica" es entonces el camino adecuado que nos permite tener **como punto de partida** del proceso educativo, **la práctica** real de los participantes, para transformar efectivamente, en forma crítica y consciente, 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 para permitirnos comprenderla de manera diferente, es decir, no en la forma ingenua, parcial y/o distorsionada con que solemos acercarnos a ella, sino en su complejidad histórica y estructural. A partir de ahí, será posible que los participantes del proceso educativo puedan proyectar de una manera más consciente y acordes con una comprensión teórica de los fenómenos que se analizan, aquellas acciones transformadoras que se requieren para superar la situación detectada en el "punto de partida".

Esta forma de "conocer y transformar dialécticamente", permite avanzar con una visión y sentido estratégico que ubica las acciones y supera, por tanto, el mero activismo y las posiciones "reivindicalistas" que muchas veces, siendo acciones tácticas, se confunden como si fueran estratégicas.

[| REGRESAR INICIO DE PÁGINA |](#)

5. LA PROPUESTA METODOLOGICA DIALÉCTICA.

Hemos ya introducido el tema. Ahora detengámonos y profundicemos más en estos puntos. Hemos dicho que una propuesta basada en una concepción dialéctica del conocimiento y de la realidad tiene como punto de partida la "práctica social" de los participantes, es decir, de los sujetos del proceso, pues son ellos los generadores de su propio análisis y comprensión teórica de los fenómenos que se trabajan. En cambio, si partimos tradicionalmente de la teoría abstracta, se vuelven "objetos" del conocimiento.

Pero, entonces ¿qué significa "partir de la práctica"?. ¿Es lo mismo "partir de la realidad", que partir de la práctica? O como algunos formulan, ¿es lo mismo que "acción, reflexión, acción" o "ver, juzgar, actuar"?

El "Punto de partida".

Partiendo de la visión compleja de la realidad, el "punto de partida" lo constituye en realidad la combinación inseparable de múltiples factores que están presentes en nuestra vida individual y socialmente asumida. Y ello significa que ningún fenómeno puede ser visto aislado, al margen de su compleja interdeterminación. Por eso, en cada fenómeno analizado intervienen aspectos individuales, familiares, sociales, económicos, culturales, políticos, históricos etc. Y todo ello, vivido desde la experiencia y visto por tanto, desde una capacidad de observación "objetiva" de los hechos o situaciones, pero siempre mediada por la visión e interpretación y apropiación subjetiva de dichos hechos, situaciones o fenómenos.

No existe pues la "objetividad" pura. Existen hechos, sí, que son social y "objetivamente" reconocidos, pues efectivamente sucedieron. Nadie puede poner en duda los ataques a las torres gemelas. Todo el mundo lo vimos una y otra vez. Ese sería el dato objetivo; pero como nos dice Freire, la lectura de ese hecho tiene sin embargo tantas lecturas como observadores, pues solo existe la objetividad-subjetiva de cada persona. Eso no significa que no se puedan construir consensos sociales o grupales frente a hechos o fenómenos. Es seguro pensar que grandes mayorías estamos de acuerdo en la condena del acto terrorista del 11 de septiembre. Pero sin duda, cada vivencia, interpretación, matices a las posturas ideológicas que ha revestido el hecho etc., son absolutamente personalizadas subjetivamente.

Por ello, desarrollar un proceso de autodiagnóstico participativo, requiere considerar esta compleja relación personal y social entre los hechos objetivos y las interpretaciones subjetivas que de los mismos hechos tienen los individuos y los grupos. Y para ello, hemos desarrollado una propuesta metodológica que ha demostrado ser una excelente herramienta para lograrlo. Consiste en la realización, como punto de partida del proceso, de lo que hemos llamado **"el triple autodiagnóstico", a saber: reconocimiento de la "concepción" que sobre el tema y/o realidad se tenga, del "contexto" donde se actúa y de "la práctica misma" que se realiza.**

Desarrollemos un poco cada uno de estos tres elementos, sin que esto signifique que halla o deba haber ser siempre el orden que aquí desarrollaremos, en los procesos de autodiagnóstico. Igualmente, es necesario aclarar que no se trata de "pasos" mecanicistamente entendidos, iniciando *siempre* por "la concepción".

Esa es una decisión aleatoria y siempre determinada por el caso concreto que se está trabajando; es decir, la decisión se tendrá que tomar partiendo de las características particulares del grupo con el que se actúa, su nivel de integración, su homogeneidad o no, su conflictividad ideológica y/o política etc. Por ejemplo, si se tratara de un grupo con fuertes contradicciones ideológico/políticas, podría ser un error iniciar un proceso de autodiagnóstico analizando su "concepción", pues muy probablemente generaríamos un acalorado debate que agudizaría las contradicciones secundarias, al margen de las condiciones "objetivas" que dicho grupo enfrenta en su realidad cercana.

En otras palabras, la decisión de por dónde iniciar un proceso de autodiagnóstico, es siempre "táctica" y depende, por tanto, de las condiciones que existan, y no de la intencionalidad

pedagógica, pero quizá descontextualizada, del educador. Y esto tiene que ver con lo que decíamos en el apartado epistemológico: **la realidad es una sola, complejamente interdeterminada**. Pero ante la dificultad de "aprehenderla" en su complejidad, la propuesta del "triple autodiagnóstico" es solo eso: una propuesta metódica para tratar de abordar dicha complejidad.

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. En alguna circunstancia convendrá iniciar con el diagnóstico de la realidad; en alguna otra, por el contrario, quizá convenga auto-diagnosticar inicialmente la interpretación sobre hechos sucedidos de gran importancia; es probable que deban manejarse aspectos combinados, etc., etc.

En una palabra, **lo fundamental será el qué** (punto de partida) y **lo circunstancial** (aunque muy importante pedagógicamente hablando) **será el cómo** (punto de entrada y forma de obtenerlo). No es pues lo mismo "punto de partida" que "punto de entrada".

Hechas estas aclaraciones, retomemos el tema a partir del desarrollo de "la concepción" La forma de actuar (o "no actuar", que es en realidad una "actuación pasiva", muchas veces cómplice de las situaciones sociales, aunque dicho comportamiento sea consciente e intencionado, o inconsciente y menos intencionado), obedece *de hecho* a una interpretación de la realidad social y a una posición e intencionalidad frente a ella.

Producto de la historia y circunstancia personal y social, a su vez conformada de acuerdo a leyes históricas y a interpretaciones ideológicas sobre las mismas, 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, mágica, crítica, desarrollada y/o formada, según el planteamiento de Freire) es un importantísimo nivel del auto-diagnóstico inicial que conforma el "punto de partida" metodológico. Y es de vital importancia su explícito abordaje, por cuanto solamente en él auto-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 (como ya decíamos) 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. El educador o educadora deberá imaginar y decidir cuál o cuáles ejercicios activos deberá sugerir al grupo - tantos como sea necesario – para garantizar un proceso de acercamiento crítico a sus propias concepciones e interpretaciones, sobre el tema o situación que se está trabajando.

Así, en forma participativa y activa, el grupo irá explicitando sistemáticamente su "concepción", (primer acercamiento en este ejemplo) del punto de partida.

Con la misma advertencia del carácter aleatorio de las decisiones en el "orden" de abordaje de las tres entradas, exploremos ahora un poco el elemento del "contexto".

Es clara la importancia que reviste el auto-reconocimiento sistemático de la realidad objetiva, contextual, en la que el grupo u organización vive, actúa y/o realiza su acción.

Esta realidad contextual, abarca desde el ámbito más inmediato, más cercano y más "vivido", hasta aspectos "lejanos" que la afectan, pero que no son quizá percibidos en una primera fase; son aspectos de la realidad (regional, nacional e internacional) que independientemente del accionar del grupo, influyen sobre su realidad y el mismo grupo...aunque no lo perciban en un primer nivel de conciencia. Obtener un diagnóstico, es decir un reconocimiento objetivo y sistemático, produce un "primer distanciamiento" de la misma realidad tantas veces vivida y sufrida, pero quizá nunca vista objetivamente. Paulo Friere nos indica "que la mejor de

acercarse, es "distanciarse", pues la comprensión crítica - "distanciamiento" - de los hechos, situaciones o fenómenos, serán en realidad una mejor forma de "acercarse" a su comprensión, y por lo tanto, un razón y motivo para comprometerse activamente en su transformación.

Un ejemplo nos puede ayudar a comprender mejor lo aquí señalado. El caso de una organización barrial que autodiagnostica las condiciones objetivas de su HABITAT* en su dimensión más simple, es un ejemplo claro de este primer diagnóstico. Pero la *profundización* de ese entorno (nuevos datos, más informaciones) y la *extensividad* del análisis (problemática de la zona, de la ciudad, de la región....) permitirán profundizar en el diagnóstico del barrio dentro de la problemática urbana como tal, sin alejarse nunca de su propia realidad barrial cercana, con lo que el "distanciamiento" crítico de una realidad vista originalmente en forma muy estrecha, permitirá ir conociendo las causas estructurales de sus problemas de infraestructura, superando lógicamente su propia y primaria "concepción ingenua o mágica" de los hechos (no tenemos servicios, porque somos pobres...y eso es natural, Dios así lo quiere). ¿Cuántas veces habremos escuchado ese tipo de "explicaciones inmovilizadoras" con que los pobladores de los barrios marginados mantienen su situación, sin luchar por cambiarla?

Es muy probable que esas concepciones que muy probablemente pudieron ser detectadas en el diagnóstico de su "concepción", comiencen a ser cuestionadas por ellos mismos al ir profundizando el diagnóstico del "contexto" donde interactúan, porque se van "distanciando" de una primera visión demasiado "cercana" o estrecha de su contexto.

Al igual que mencionamos en el apartado de la "concepción", el educador o educadora deberán imaginar, diseñar y aplicar los ejercicios activos que mejor permitan conocer(se) en su visión del contexto. Se trata de un proceso de abstracción de situaciones, hechos y/o fenómenos vividos. Implica "conceptualizaciones" que permitan identificar y nombrar los elementos autodiagnosticados. Pero con frecuencia, tratándose de grupos populares, dichas conceptualizaciones serán "operativas", es decir, no necesariamente acudirán en primera instancia a conceptos clásicos de una cultura académica. Per eso no significa que no expresen nuevos y más complejos niveles de comprensión crítica de su contexto. Si el proceso avanza, con facilidad podrán conocer y comprender - en su momento, y si es necesario - los conceptos "ilustrados" con que nos solemos manejar en el mundo académico.

De hecho, como veremos más adelante, es el verdadero inicio del proceso de "teorización" de la práctica, segunda gran fase del proceso dialéctico ya mencionado.

Suponiendo que se ha dado por terminada la primera entrada al auto-diagnóstico del contexto del grupo (lo que pudo suponer uno o varios ejercicios, como ya decíamos) por cuanto no se puede avanzar participativamente sin "romper el cerco" de su propias limitaciones, lo cual implica apoyos, informaciones, cuestionamientos, investigaciones etc. sugeridos por el educador o educadora, pero propios de una etapa explícitamente referida a la "teorización", es importante entrar entonces a la fase del auto-diagnóstico de la "práctica real"

Es claro que la realidad no existe como tal, ajena al ser humano y a la sociedad; es el accionar individual, grupal, colectivo, consciente e intencionado (o "inconsciente", según los términos que ya señalamos) y a todos niveles, la que crea, modifica y transforma constantemente la misma realidad. A esto llamaremos "práctica social".

Ambos elementos: condiciones materiales, sociales, económicas, culturales y políticas, y el accionar del ser humano en ellas, por ellas y para ellas, se relacionan dialécticamente.

Analizar las acciones - espontáneas y/o organizadas - que el grupo realiza para transformar su medio y el sistema en general, es un elemento clave del auto-diagnóstico participativo que, como hemos dicho, forma parte del "punto de partida", según nuestra concepción metodológica dialéctica.

El educador o educadora deberá igualmente imaginar, diseñar y aplicar los procedimientos pedagógicos y las herramientas didácticas que permitan, en forma activa, el auto-reconocimiento crítico del accionar del grupo. Es importante señalar que suele ser útil la aplicación combinada de herramientas descriptivas con otras de tipo "proyectivo", pues con frecuencia, y sin necesariamente caer en cuenta de ello, los grupos tienden a "justificar" su comportamiento. Las herramientas llamadas "proyectivas" (como el "sociodrama", por ejemplo) ayudan a reflejar de mejor manera el real comportamiento individual o grupal, más allá de lo que se piensa que se hace, o de las muy humanas "racionalizaciones" con las que pretendemos "justificar" y calificar positivamente nuestro accionar.

Por todo ello, el reconocimiento crítico de las acciones intencionadas, o del "accionar pasivo" del grupo, es determinante para poder establecer la "**confrontación crítica**" entre lo que se *piensa*, la forma como se interpreta el contexto *desde donde* se piensa y *en el cual* se actúa.....y la *práctica real* que se establece. Este "cierre" del proceso de auto-diagnóstico - la *confrontación crítica* – es un momento claramente intencionado de la propuesta metodológica y constituye un dispositivo clave para la aprehensión crítica de los procesos, pues como se comprenderá fácilmente, no suele predominar la relación de coherencia entre estas tres entradas. Por el contrario, la "incoherencia" realmente existente entre lo que pensamos, lo que decimos y la forma como actuamos, es frecuente.

Y esta observación no tiene intencionalidades ni juicios morales ocultos. Es sencillamente el resultado más positivo que se puede obtener de la etapa inicial del "auto-diagnóstico": el auto-reconocimiento crítico de las contradicciones dialécticas en las que constantemente nos movemos, pues es este auto-descubrimiento crítico de nuestras contradicciones -dialécticamente entendidas – es el verdadero motor de las actitudes y compromisos hacia la superación de las mismas. Es el grado de inconsciencia o de justificación racionalista, lo que suele provocar la inmovilidad.

El concepto de "**concientización**" acuñado originalmente por Paulo Freire, a eso se refiere. No al método que aquí proponemos, sino al resultado del proceso....cualquiera que sea la forma como lo desarrollemos.

En síntesis, el punto de partida en esta propuesta metodológica es buscar el autodiagnóstico personal, grupal y/u organizativo, sobre la realidad objetiva en la que se encuentran; de las acciones que en esa realidad realizan (... o no) en orden a transformarla; y sobre el nivel de conciencia e interpretación (objetiva y subjetiva) que sobre la realidad y sus acciones, se tienen.

Este "triple auto-diagnóstico" es, a nuestro juicio, un acercamiento adecuado al presupuesto dialéctico de "partir de la práctica". Como se aprecia ahora con más claridad, entendido así este "momento dialéctico" supera en mucho a las formulaciones simples de "partir de la realidad" que se reducen a una mera descripción asistemática de algunos elementos del contexto; o a una versión anecdótica de algunas acciones realizadas. Y por supuesto, no es lo mismo que "*ver, juzgar y actuar*", el clásico método utilizado preferentemente por los sectores cristianos progresistas (las "comunidades de base") que se reducen a analizar algún aspecto de la realidad, normalmente de carácter coyuntural, ya sea local o nacional, para luego "interpretarlo" a la luz de lo que dice la palabra sagrada y por último, obtener algún compromiso consecuente.

La propuesta que desarrollamos puede incorporar con gran facilidad la fuerza iluminadora de la palabra de Dios.....pero sin obviar los procesos sistemáticos de análisis e interpretación de la propia realidad.

Esto implica - sin duda - un nivel de complejidad mayor y cabe entonces la pregunta de ¿cómo lograrlo?. La comprensión racional de lo hasta aquí dicho, no garantiza - sin embargo - la habilidad requerida para aplicarlo. Por ello, sostenemos que contenido y forma deben ser consecuentes. Y para poder "apropiarse" de la propuesta, *hay que vivirla*. Más adelante trataremos lo referente a los aspectos pedagógicos.

Habiendo dado por "cerrada" una primera etapa de autodiagnóstico, el proceso se encamina a la fase de la:

Teorización.

El proceso descrito, en realidad se convierte desde el mismo punto 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 auto-diagnóstico (triple punto de partida) y la consecuente "confrontación crítica", dan pie y constituyen - *de hecho* - un nuevo nivel de conocimiento e interpretación del punto de partida, por parte de los sujetos del proceso. Ya señalábamos que se logra un **primer distanciamiento crítico** sobre su visión de contexto, su concepción original y sobre el accionar que realizan; es por tanto un avance en el nivel de conciencia e interpretación que se tiene originalmente; constituye un paso hacia la conciencia de pertenencia a la sociedad, al sector, a la clase y a la historia.

Por ello, aunque el punto de partida no puede lograr un conocimiento a fondo 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 quizá) paso del espiral dialéctico; es pues, el inicio del proceso de teorización. Y esto es justamente lo que nos permite afirmar que se trata de "teorizar a partir de la práctica"... y no "sobre" ella.

Por eso, este nivel de análisis y comprensión inicial de la realidad, nos permite justamente avanzar y ascender a nuevos niveles de comprensión, pero sin alejarnos nunca de la propia realidad. De esta manera, no se trata de volver al punto de partida inicial - que nos conduciría a quedar atrapados en un círculo cerrado - sino de generar una verdadera "espiral", que sin alejarse de su referente, avanza y se enriquece permanente y progresivamente con el conocimiento y la comprensión cada vez más complejos del punto de partida.

Esto implicará la construcción de "conceptos operativos" que constituyan instrumentos de interpretación y síntesis de los nuevos niveles de análisis y comprensión obtenidos. Y aunque esto suele darse en forma natural, es responsabilidad del educador(a) propiciar que así suceda, pues ellos serán los "amarres" del proceso más complejo de teorización.

Por ello afirmamos que no es necesario ni conveniente (como algunos "ortodoxos" piensan) que de entrada el grupo "aprenda" los conceptos clásicos. Los conceptos operativos que el grupo u organización va construyendo, responden a su nivel de conciencia; es decir: de conocimiento e interpretación lograda; tienen que ver con el grado de desarrollo de su conciencia y con su universo cultural. Pero sobre todo, son el puente seguro y la llave apropiada para acceder dialécticamente a nuevos niveles de interpretación y de formulaciones conceptuales que responden a síntesis más complejas. Los conceptos operativos son y representan verdaderas categorías de análisis que el grupo ha elaborado, y por lo tanto, maneja y domina.

Teorizar es entonces un proceso de profundización ascendente; es decir, es un proceso de acumulación y avance cuantitativo y cualitativo en el conocimiento de la realidad a partir de ella misma. Es logrado mediante acciones inducidas y sistemáticas de reconocimiento, abstracción, análisis y síntesis, que llevan, mediante la construcción y/o apropiación de conceptos, al conocimiento de diferentes propuestas científicas de interpretación de la realidad y de sus leyes históricas.

Este proceso dialéctico implica también el conocer, estudiar, interpretar y aplicar a la particular circunstancia histórica y coyuntural, los aportes que otras experiencias y otros pensadores, han logrado sistematizar y abstraer para construir sus formulaciones teóricas.

Es obvio que no se puede lograr que el proceso de teorización del conocimiento pueda llegar a niveles rigurosos y profundos, solo a partir de la sistematización de la propia experiencia. Por

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

Por ello, **el aporte de la teoría** es parte esencial del proceso de educación-acción. Y el aportar elementos de información, propiciar herramientas de análisis y conducir el proceso con rigor y creatividad, es uno de los roles más importantes del coordinador(a) o educador(a).

Pablo Freire, en la 3ª. Carta a Guinea Bissau del 5 de enero de 76, señala (refiriéndose a las implicaciones que tiene la teoría del conocimiento que sustenta un planteamiento metodológico dialéctico)... "qué conocer, cómo conocer, para qué conocer, a 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".

Así, la **"educación popular"** encuentra su validación, "ya que 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, es decir, una actividad teórico-práctica".

Es claro pues, que teorizar no es un hecho intelectual aislado de la práctica. Y justamente, al constituirse en un momento de abstracción sobre la realidad y la práctica, le permite orientarla y redefinirla.

Así, la **"dimensión política"** de la educación popular (entendida en sentido amplio como elemento constitutivo de todo acto de enseñanza-aprendizaje) encuentra su justa dimensión. Y si se trata de un proceso de educación política, de educación para la democracia y la participación, la reflexión adquiere relevancia obvia.

Oscar Jara, en su ponencia "Conciencia de Clase y Método Dialéctico", presentada en México en 1982, aporta elementos interesantes al respecto del proceso de teorización. Transcribiremos a continuación algunas de sus ideas:

"Pero 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 (*compleja, diríamos hoy*) 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.....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 re-elaboración 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 formación 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".

Más allá del manejo de conceptos que hoy día han adquirido resignificaciones importantes, los aportes de Jara sintetizan con claridad lo que debemos entender por el "proceso de teorización". En él, no puede ni debe dejar de considerarse un aspecto de particular relevancia pedagógica la forma natural como cada grupo va expresando lo que va comprendiendo (y lo que no). Porque teorizar implica también el saber reconocer e incorporar la sabiduría popular, su sensibilidad y su ingenio, para lograr ir dando "traducción" - con una sana conducción pedagógica - desde su propio universo vocabular, a ese otro mundo de términos "extraños". Pero más que a los términos, al contenido esencial de los mismos. Así, el grupo estará haciendo su propia teoría y su propia construcción de conceptos.

En otros términos, se trata de incorporar siempre, incluida la fase de teorización, el elemento cultural en que debe fincarse todo proceso verdaderamente educativo y comunicacional.

Exploremos ahora el...

Regreso a la práctica nueva.

No tendría sentido desencadenar un proceso como el que hemos presentado, si no tiene como consecuencia el superar la situación inicial de la que se partió. Por ello, "volver a la práctica", constituye en cierto sentido un regreso al punto de partida, pero no entendida en el sentido original y en forma estática, pues esto significaría la anulación del movimiento dialéctico que se pretendía impulsar. El proceso de reflexión teórica sobre el punto de partida, nos debe provocar el avance en términos intelectivos, pero también – y sobre todo - en la capacidad y calidad racional, organizativa y política de las acciones transformadoras sobre la misma realidad de la cual se partió.

No se trata pues de un "regreso mecánico" al punto original, sino de un retorno crítico y superador del punto de partida, para así avanzar dinámica y creativamente en la superación dialéctica de las situaciones diagnosticadas. Y ello, sin abandonar teóricamente la propia realidad. "Distanciarse" teóricamente no debe ser sinónimo de abandono.

Igualmente, es necesario advertir que el "regreso a la práctica" tampoco debe entenderse como un hecho o etapa "final" del proceso; es una lógica consecuencia de la necesidad de asumir compromisos y acciones que lleven a modificar y superar las situaciones diagnosticadas, pues han sido ya reconocidas, analizadas y comprendidas. Y aunque el proceso de estudio y profundización no termina nunca, no debemos pensar que el grupo deberá actuar hasta que haya realizado y... ¿terminado?... un complejo proceso teórico llevado al máximo de profundidad posible. Esta formulación rompería de nuevo con la esencia del planteamiento dialéctico y con la teoría del conocimiento que lo sustenta, pues no se 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.

Esa concepción y práctica pedagógica y política, es de hecho una de las más claras desviaciones y equivocaciones del pensamiento y la práctica positivista, que propone y lleva a cabo el estudio a *partir de la teoría* y al margen de toda relación con la realidad y la práctica concreta. Al final del proceso, el examen da cuenta de lo aprendido (es decir, muchas veces de lo solo memorizado) pero sin provocar, ni durante el proceso mismo, ni al final del mismo, ninguna acción práctica comprometida.

En nuestro enfoque y propuesta, la acción transformadora es consecuencia inmediata e inevitable del proceso. Y aunque siempre se pueda seguir profundizando el conocimiento, eso se realiza justamente incorporando los nuevos aprendizajes y las nuevas preguntas que el proceso práxico de transformación, va generando. Por ello, cada "vuelta a la práctica" se convierte al mismo tiempo en el nuevo "punto de partida".

Materializar los compromisos generados, implica manejar herramientas de análisis de coyuntura, de fuerzas, de debilidades. Requiere también manejar elementos de planificación, y en procesos más avanzados, trabajar sobre diseños de planeación estratégica. Pero todo eso es posible, pues la motivación está dada por el cambio cualitativo en el desarrollo de la conciencia crítica, por la ampliación de horizontes, por el fortalecimiento de la autoestima personal y grupal y por la confianza de haber estado experimentando con evidencia absoluta, los cambios personales y grupales.

Como se apreciará, esta decisión de proyectarse en la práctica transformadora, requiere de formación y capacitación específica, con lo que el proceso de formación adquiere nuevos impulsos, nuevos retos y nuevas motivaciones. Por ello podemos afirmar que el proceso dialéctico de formación y transformación-transformación y formación, es uno solo. Y no tiene más límites que aquellos que naturalmente se van encontrando y superando (o no), o los que las desviaciones, las debilidades humanas o las acciones represoras de cualquier tipo les impongan. Dicho de otra manera, una propuesta como la que presentamos (ya ampliamente probada en la práctica concreta) no es – sin embargo – garantía absoluta de éxito permanente y para siempre. Sería generar una nueva mitificación y reducir el carácter de proceso metodológico dialéctico, a una nueva "receta", a una nueva oferta de "métodos" de moda.

Al igual que dijimos antes, realizar lo dicho requiere, además del aprendizaje racional y la aprehensión vivencial, de un cambio en los enfoques y propuestas pedagógicas y didácticas.

Debemos dejar en claro que hablar de procesos educativos, no siempre ni necesariamente significa o es sinónimo de realizar "eventos educativos". En sí mismos. Cuando estamos hablando de una organización, un grupo de ciudadanos(as) o un grupo popular, estamos partiendo del hecho de que dicho grupo realiza o quiere realizar (o queremos que realice) una práctica social nueva y comprometida. Esa práctica, su comprensión y su mejoramiento en términos racionales y políticos, **es el verdadero objetivo del proceso educativo**; si para lograrlo hay que realizar o conviene realizar eventos educativos (cursos, seminarios, talleres, etc.), eso no debe significar que el objetivo a lograr sea necesariamente que los participantes del evento *reproduzcan sin innovaciones* el mismo diseño que los formó. Es necesario comprender que toda acción (incluso de "reproducción" del evento) requiere de la adaptación creativa al nuevo grupo y al nuevo contexto. Lo importante es pues apropiarse de la realidad y de la práctica transformadora de una manera consciente, crítica y creativa....y no convertirse en un nuevo "profesor" que enseña contenidos...en lugar de convertirse en un educador(a) que enseña a pensar.

Por lo tanto, la vuelta a la práctica no sólo debe entenderse necesariamente como el tener la capacidad de "dar" talleres o cursos, sino de apoyar y coordinar, metodológicamente hablando, el proceso de práctica-teoría-práctica de los grupos bajo nuestra responsabilidad pedagógica.

Para ello, debemos revisar y repensar.

[| REGRESAR INICIO DE PÁGINA |](#)

6. LOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS

Ya hemos señalado el problema de coherencia metodológica al que se enfrentan muchos educadores y/o dirigentes sociales o ciudadanos; su concepción "teórica", su posición política y su compromiso, no dejan realmente que desear; pero su práctica socio-política 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 dominio metodológico, de métodos y de herramientas o técnicas adecuadas.

No basta con renovar el lenguaje o incorporar nuevas temáticas - como "participación", "democracia" o "ciudadanía" - a los currícula tradicionales en su enfoque epistemológico, metodológico y pedagógico. De esa manera, a los "alumnos" *se les hablará de lo nuevo*, pero se les seguirán imponiendo contenidos al "dictarles" cursos, "darles" teoría, "hacerles" el análisis de su realidad, o "interpretarles" su coyuntura, etc.

En esta interpretación, los educadores, es decir, 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" vertical y autoritaria (como Freire la definía y cuestionaba) de educar, y la más tradicional de las propuestas pedagógicas.

Y esta contradicción, esta incoherencia en términos metodológicos y pedagógicos es grave no solamente porque no funciona (nivel de eficiencia) sino porque contradice de hecho el planteamiento y los valores que se buscan en y para la educación de un ser humano nuevo y una nueva sociedad participativa y democrática.

Reiteramos nuestra advertencia, porque es frecuente el observar como se incorpora con buena intención un planteamiento novedoso, una temática y un lenguaje renovados. Pero, en la aplicación concreta de la propuesta metodológica dialéctica, se vuelve a fallar. Y no es por mala intención. Es que no se sabe "como" concretamente desarrollar procesos participativos, dialógicos, constructores de conocimiento. Fracasamos al momento de implementar la propuesta, pues toda nuestra experiencia, nuestras herramientas e incluso nuestras seguridades psicológicas, se basan en el conocimiento y dominio de la antítesis de lo que venimos planteando. Así de sencillo. O así de grave y complejo.

Se trata de renovar el pensamiento, el marco epistemológico, la lógica con la que abordamos el proceso educativo.....y por consiguiente, se trata de renovar la metodología y sus *aspectos pedagógicos y didácticos*.

Efectivamente, para la pertinente 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, pues serán los instrumentos a través de los cuales se podrá generar o no, un proceso dialéctico y participativo.

Las premisas fundamentales de la propuesta, a nivel pedagógico, son **la participación y el diálogo**. Sólo con una pedagogía basada en el proceso activo y dialógico de participación personal (que se enriquece al convertirse en grupal y colectiva) podrá lograrse verdaderamente el "partir de la práctica".

El triple "auto-diagnóstico" que hemos propuesto y fundamentado anteriormente, *sólo se podrá obtener a partir de la participación de los "educandos"...* ¿cómo lograrlo de otra manera? ¿Cómo, si el maestro y el conocimiento previo siguen siendo los protagonistas del acto educativo? Solo será participativo un diagnóstico (y por tanto será en realidad un "auto-diagnóstico") cuando sea realizado mediante la participación activa y crítica de los sujetos del proceso.

Para ello, obviamente requerimos de métodos y herramientas que propicien y generen la participación y el diálogo. Pero esa participación debemos concebirla como **"plena" o "total"**, pues no debe agotarse en la capacidad de respuesta o reacción de los "alumnos" frente a un

planteamiento que se le ofrece al grupo para ser analizado. Este es un planteamiento muy utilizado al tratar de conciliar lo vertical, con lo participativo.

No se trata entonces de que, ante una clase o una charla tradicional, o frente a un análisis de coyuntura "dado por los expertos", el grupo solo discuta y reaccione frente a lo dicho; esto, en el fondo, es sólo un simulacro de participación, pues la verdad ya fue dicha, aunque pueda ser discutida y hasta negada.

Para una etapa de teorización y profundización, sin duda que este puede ser un procedimiento pertinente. Hemos ya afirmado la necesidad de que el educador asuma su rol y ofrezca aquellos conocimientos y elementos teóricos que el grupo requiere y que no está en condiciones de generar. Pero en la mayoría de las etapas del proceso, particularmente en las del autodiagnóstico inicial, se trata de que el grupo - todos y cada uno de los participantes en el proceso educativo - generen sus análisis y produzcan sus conocimientos, sean capaces de cuestionar su propia concepción y práctica, teoricen sobre ella, etc., etc. Y esto es posible solamente con una "**pedagogía de la plena participación**".

De hecho, se han desarrollado herramientas didácticas muy complejas, cuyo contenido explícito o implícito, es también de una complejidad teórica. Pero en su diseño y su metodología de uso está contemplado que sean los propios educandos los que generen los elementos reflexivos que los aproximen - al menos inicialmente - al contenido teórico propuesto. Es decir, el proceso de apropiación del conocimiento teórico, se inicia a través de ejercicios activos que implican la participación, el diálogo, la reflexión y el análisis. Que sobre ello el educador opine, aclare, ilustre directamente o por medio de textos, videos y/o conferencistas expertos, no contradice ninguno de los elementos substanciales de la propuesta. Por el contrario, la fortalecen.

Podemos deducir fácilmente la importancia que adquieren también las herramientas didácticas. Hablemos ahora un poco de:

[| REGRESAR INICIO DE PÁGINA |](#)

7. LAS TÉCNICAS O HERRAMIENTAS EDUCATIVAS. LOS ASPECTOS DIDÁCTICOS DE LA PROPUESTA.

Una vez más, al igual que en los otros apartados, con razón aparecen las preguntas: ¿cómo lograr dicha participación?; ¿cómo poder 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 plena participación - temas complejos, abstractos o excesivamente técnicos?. Y por último, ¿cómo lograr la adecuación entre participación y conducción?; ¿cómo no provocar un proceso anárquico o poco riguroso?

La adecuada combinación de dos aspectos, logra ese objetivo y ese equilibrio: las técnicas educativas que se utilicen y el papel del coordinador. Tan importante será la selección, diseño y aplicación de las herramientas, como determinante la capacidad con que el coordinador(a) o educador(a) sepa diseñar los programas, aplicar las técnicas y conducir democráticamente el diálogo, propiciando el nivel de reflexión teórica.

Veamos más detenidamente lo referente a las técnicas, herramientas o instrumentos didácticos. Como lo hemos señalado, las técnicas educativas no definen ni son la esencia del proceso educativo, pues son sólo herramientas de apoyo.

Hay muchos educadores(as) que cuestionados en sus métodos tradicionales, descubren el uso de técnicas y dinámicas. Creen que el solo uso de las mismas, aunque sean aplicadas al

margen de procesos planificados y en forma anárquica, modificará cualitativamente su metodología. Son los que hemos dado en llamar los "dinamiqueros". Su proceder, al margen de intenciones, provoca muchas veces más daño del imaginado. La vulgarización de su uso genera reacciones y acertadas críticas de quienes, sin conocer el planteamiento a fondo, o instalados con rigidez en los viejos esquemas, aprovechan ese uso vulgar e indiscriminado de herramientas y métodos participativos, para descalificar las propuestas innovadoras y reforzar su posición intransigente.

No; la técnica como instrumento educativo, al igual que toda herramienta, tiene sus características, sus alcances y sus limitaciones. Y para utilizarla correctamente, hay que conocerla y saber manejarla. ¿Cuándo?, ¿por qué?, ¿para qué? ¿cómo? y ¿hasta dónde?, son algunas de las preguntas que el educador(a) debe tener muy claramente contestadas antes de decidir utilizar cada técnica específica.

La técnica, siendo solo un instrumento al servicio de una pedagogía activa, **es sin embargo el instrumento, el estímulo que propicia la participación de los educandos para la generación de conocimientos.** Es la llave que hecha a andar el proceso de participación y de diálogo, elementos substanciales del marco epistemológico para la generación de conocimientos.

Para su mayor identificación con los intereses, sensibilidades, gustos, y lenguajes de los educandos, es decir, para lograr una mayor identificación y acercamiento cultural con el universo de los sujetos, las técnicas deben saber recoger e incorporar (o adaptar) hechos, situaciones, contenidos, conceptos, lenguajes, formas, sensibilidades y valores que reflejen 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, no en forma de contenidos cerrados y acabados, sino como códigos estimuladores de análisis e interpretación del tema o situación que se quiere trabajar. Así, ese aspecto de la realidad o ese concepto que se quiere manejar, es "*traducido*" al diseñar o aplicar una técnica, a un determinado tipo de código (visual, audio-visual, auditivo, vivencial, multimedia etc.) que, como decíamos, no debe ser cerrado, sino "abierto", provocador, estimulador y generador de un proceso participativo de "descodificación" reflexiva y analítica.

La "descodificación" realizada personal y/o grupalmente, y conducida pedagógicamente por el educador(a), descubre, desvela, deduce, analiza, relaciona, interpreta y sintetiza el conocimiento o situación que se ha comunicado mediante su codificación. No se trata de una adivinanza, ni de 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). Se trata de un ingenioso dispositivo, apropiado culturalmente, para lograr inducir un proceso de reflexión, pedagógicamente conducido por el educador(a).

Por tanto, el "código" debe permitir, mediante el proceso de "descodificación, el hacer claro, visible y evidente lo que muchas veces, por ser común y hasta obvio, no se suele **ver**. En otras palabras, provocar un "distanciamiento crítico" de la "normalidad instalada", logrando así un cuestionamiento ante la situación dada y/o su interpretación normalmente ingenua o enajenada.

Para lograr el distanciamiento crítico buscado, debemos acudir normalmente a un "**factor de distanciamiento**". Este "factor de distanciamiento" se puede lograr de muchas formas, siendo la más simple (y muy importante, sin duda), el solo hecho de observar, oír, vivir y/o actuar intencionada y contextualmente (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, p. ej.

- El ordenamiento y/o interrelación 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 códigos "complementarios" en relación al hecho o situación de partida y a la forma que suele asumir, p. ej. *visualizar*, lo que solo se ha oído; *oír* explícitamente, lo que se vive cotidianamente como "valor" social, etc.
- El cambio de código. Por ejemplo, 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, etc., etc.
- O por supuesto, el "vivir" situaciones (actuando, jugando roles, participando vivencialmente en dinámicas activas, etc.)

Estos y otros elementos, solos o combinados, podrán ser "factores de distanciamiento" que provoquen y faciliten la decodificación mediante la reflexión y el análisis objetivo y subjetivo de su contenido y forma. Hay una amplísima gama de posibles códigos, de los que el educador puede valerse para diseñar y/o adaptar sus técnicas educativas.

Pero hay que recordar e insistir, a riesgo de volverse necio, que **cada técnica deberá ser aplicada de acuerdo al momento del proceso educativo en que se esté**. Así, a cada momento metodológico y a cada contenido programático - en función del tema que se esté desarrollando - corresponderá la aplicación de una o varias técnicas para poder alcanzar el objetivo previsto.

La naturaleza de las técnicas también debe corresponder, en su formato y metodología de uso, al proceso dialéctico. Por ello, hay técnicas claramente propiciadoras de autodiagnósticos. Otras, cuyo contenido y complejidad las harán propicias para momentos de análisis o de teorización. Algunas más, serán "cargadas" de elementos facilitadores de la vuelta a la práctica, pues han incorporado elementos de planificación o evaluación, por ejemplo.

La forma particular como en cada caso se aplicará, desarrollará y analizará cada técnica y su contenido, nos habla de la "metodología de uso", elemento tan importante como muchas veces descuidado en el diseño, selección y/o aplicación de la técnica. Dicha metodología de uso debe definir el o los "procedimiento(s)" particulares para su aplicación, análisis y síntesis. Es responsabilidad del coordinador definirlos con toda precisión, pues los resultados del análisis pueden cambiar, si por ejemplo, se reflexiona en forma individual o grupal. O dependiendo si los grupos son afines o diferenciados, por unidad territorial o de género, edad etc.

Las técnicas, aun las aparentemente muy acabadas en su diseño, no pueden ser aplicadas nunca en forma irresponsable, azarosa o "mecanicista", pues sus resultados y/o consecuencias en la dinámica grupal o en el logro de los objetivos buscados, pueden variar substancialmente. Por tanto, su aplicación depende de:

- A. Las características del grupo (pequeño, numeroso, de adultos, de trabajadores, campesinos o mujeres; mixto, de alfabetizados o analfabetas; recién iniciándose o ya con cierta experiencia, etc., etc.) condicionarán el procedimiento de aplicación.
- B. 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.
- C. Los temas y sobre todo, los objetivos que se quieren alcanzar. La particularidad, la intensidad; las características del grupo, etc., condicionan o sitúan el contenido

temático y los objetivos que se quieren y pueden alcanzar; las técnicas y procedimientos, deben ser adaptadas a estas condiciones.

- D. El eje temático también orienta y condiciona el uso de técnicas y su procedimiento, pues a 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.

E) Por supuesto, el conocimiento, experiencia, habilidad y creatividad del o los(las) coordinadores(as), influirá definitivamente en la selección y manejo de las técnicas y sus procedimientos de aplicación.

[| REGRESAR INICIO DE PÁGINA |](#)

8. EI TEMA GENERADOR.

En todo proceso educativo, el dominio de la Metodología puede ayudarnos a conseguir la coherencia y la claridad en el análisis de los problemas o situaciones, logrando por tanto ser más eficientes y eficaces en nuestro quehacer educativo y político.

Sin embargo, la realidad es tan amplia y tan compleja, que en un momento dado se vuelve muy difícil definir parámetros o puntos de referencia que nos ayuden a decidir el "mejor camino" a seguir para el tratamiento correcto del tema que expresa mejor la realidad a ser analizada.

Por un lado, es muy importante tener claro el "tema general" que, en su formulación, logre resumir la amplitud de aquel o aquellos aspectos de la realidad que se quieren analizar.

Este tema general es en realidad un "tema generador", por cuanto al desglosar su contenido (implícito justamente en su formulación) nos permite formular detalladamente los aspectos (temas de contenido) que deberán ser abordados en el desarrollo del proceso educativo.

Estos temas generales y particulares (sub-temas), al ser referidos a una concepción dialéctica, garantizarán el contacto con la realidad de los participantes en forma lógica, procesual y ascendente (según hemos explicado anteriormente) con lo que se logra el aspecto generador de interés, análisis, discusión y apropiación consciente y transformadora.

Un "tema general" será "generador" en la medida que:

A. Logre contener en su formulación - y en el desglose de sus contenidos - aquel aspecto de la compleja realidad que responda al interés y situación de un grupo o un proceso determinado.

B. Cuando su formulación sea lo suficientemente amplia como para que permita, en su desglose de contenidos temáticos, establecer los nexos hacia un proceso ordenado de teorización. Y lo suficientemente concreta para que logre expresar la realidad específica del grupo en cuestión

C. Cuando permite formular con claridad el o los "ejes temáticos".

[| REGRESAR INICIO DE PÁGINA |](#)

9. EL EJE TEMÁTICO.

Los demás aspectos referidos se comprenden por sí mismos, pero ¿qué es el eje temático?

En realidad, siempre ha resultado difícil definirlo a nivel conceptual, por lo que trataremos de "construir" la conceptualización, antes de formularla.

Acabamos de abundar en las características que debería reunir un tema para garantizar su calidad generadora y hemos dicho - en una aparente contradicción - que debe ser lo suficientemente general para garantizar un enfoque global capaz de ser llevado a niveles de teorización, y lo suficientemente concreto como para permitir la identificación de contenidos con la realidad del grupo en cuestión.

Ahora podríamos decir que el "eje temático" es justamente el que nos ayudará a lograr esta segunda característica: relación específica con lo particular del grupo o con lo coyuntural del tema.

El eje temático será, en cuanto a contenido, el que nos permita abordar de una manera lógica y consecuente con la realidad particular o coyuntural, el contenido temático de mayor alcance que está contenido en el tema general.

Dicho de otra manera, en todo proceso educativo queremos lograr la síntesis permanente entre lo particular y lo general; entre lo concreto y su abstracción conceptual; entre la práctica y la teoría...pero ¿cómo hacerlo?

Hemos hablado del proceso dialéctico aplicado a la pedagogía, donde partiendo de lo concreto, se logra profundizar la realidad hasta comprenderla e interpretarla teóricamente.

Una realidad que va a ser el punto de partida para un proceso educativo y transformador, debe ser analizada con la suficiente complejidad y globalidad, como para permitir una visión igualmente compleja, integral, histórica y estructural de la sociedad, a partir - y sin despegarse nunca - justamente de la realidad del punto de partida. **Ahí está la importancia de elegir un buen tema generador.** Así, evitaremos los reduccionismos, la mera casuística que es estudiada en forma aislada e inconexa; la visión funcionalista o profesionalizante que aborda la realidad por intereses programáticos, ideológicos o profesionales. No basta ver problemas o situaciones, para actuar después de un juicio elemental.

Pero tampoco debemos perder la capacidad de mantener el contacto con el punto de partida y los intereses particulares del grupo en cuestión. Por ello, los aspectos particulares deben saberse ordenar y organizar mediante un(os) eje(s) temático(s), que permitan ser la mejor y más pertinente manera de desarrollar los contenidos del tema generador.

Podemos entonces deducir que un tema general (y generador) puede verse y desarrollarse desde diversos aspectos o puntos de interés particular (ejes temáticos) que respondan a las características y al estado de interés de cada grupo en particular y/o a los aspectos coyunturales que más se relacionan con él.

Estos diversos puntos de vista no son excluyentes, sino complementarios; pero ante la imposibilidad de ver de una sola vez el complejo conjunto de contenidos presentes en la realidad (y sus formulaciones temático-generadoras), el grupo y los coordinadores deciden tácticamente por cual(es) eje(s) de contenido(s) se desarrollarán las diversas etapas del proceso.

En resumen, hablando de contenidos, el "tema general" nos debe ayudar a referirnos a lo complejo y global/ estructural, mientras que el "eje temático" nos debe auxiliar en el tratamiento ordenado de los aspectos particulares y coyunturales que hemos seleccionado dentro de los contenidos generales.

El eje temático tiene que ver también con el "punto de entrada" ya referido, aunque obviamente lo supera. Por eso, no podemos confundir el eje temático con algún aspecto o contenido específico del tema; es realmente **el modo como se desarrollará el tema**; es la manera de tratar el tema; es el punto de vista a través del cual se mirará el tema.

Sirve para articular los distintos elementos del tema generador; para unificar y dar coherencia al diseño metodológico o plan ordenado de capacitación, ayudando a encontrar los nexos entre los diferentes aspectos del contenido general a tratar y los contenidos o intereses particulares del grupo.

Es un excelente auxilio para acentuar lo particular de lo general y nos permite "atravesar" el tema general desde diversos puntos de interés diferentes, aunque todos concurrentes y complementarios. Podemos ahora ofrecer un intento de definición conceptual que resuma todo lo hasta aquí planteado.

Eje temático es el punto de vista particular y/o coyuntural que nos permite lograr una secuencia ordenada y articulada de los temas específicos de contenido presentes en el tema general, caracterizando y acentuando el tratamiento del tema generador en base a los objetivos planteados con y para un grupo de participantes determinados.

Hablando de su caracterización, podríamos decir que al diseñar un programa o un evento educativo, uno tiene que definir primero los "aspectos generales". Esto conviene hacerlo siempre en conjunto con la organización o grupo solicitante.

Tales aspectos generales se refieren a:

QUIÉNES son los solicitantes, cuáles sus condiciones, su número, características, su nivel de conocimientos, escolaridad y práctica; sus expectativas, etc. Conocidos estos elementos, podemos formular entonces:

QUÉ se va a tratar; es decir, formular el tema general-generador, que resuma y contenga el contenido que se desea abordar.

PARA QUÉ o sea, los *objetivos generales* que se quieren lograr.

CÓMO que tiene que ver con el *método general* con que ese evento o proceso específico se va a desarrollar; se deduce de las condiciones objetivas del grupo, como son: número, tiempo, recursos, etc.

Así, se puede concluir que será un evento intensivo de x número de días; o que se tendrá que trabajar sólo un (o unos) fines de semana; o que será una sesión diaria; si hay condiciones de espacio o de energía eléctrica etc.; todo esto deberá incidir en el diseño particular.

A TRAVES DE QUÉ aspecto(s) específico(s) se verá y desarrollará el tema; es decir, cuál o cuáles será(n) el o los eje(s) temático(s) sobre el/los que girará ordenadamente el contenido general.

A continuación ofrecemos un ejemplo en el que podremos observar cómo, para un mismo tema general: "La organización popular en el barrio" y con un mismo objetivo de fortalecimiento de la organización, podemos desarrollar dos (o más) formas de abordar el tema, según dos "ejes temáticos" diferentes:

Ejemplos de "Ejes Temáticos" para un mismo "Tema General".

Tema General:

"LA ORGANIZACIÓN CIUDADANA EN EL BARRIO."

Objetivo General:

"Fortalecer el proceso organizativo ciudadano en el barrio".

Eje Temático 1:

LA ORGANIZACIÓN Y SU PROCESO DE FORMACION CIVICA.

Objetivos:

"Destacar la importancia de la formación cívica en el proceso organizativo ciudadano".

"Provocar alternativas que mejoren sus niveles de formación cívica"

"Fortalecer de esta manera, el proceso organizativo ciudadano en el barrio"

Temas (contenidos)

- La organización ciudadana y el contexto
- La práctica educativa de la organización.
- Concepciones sobre educación ciudadana.
- Educación, comunicación y cultura en la organización ciudadana.
- Educación y organización ciudadana en el marco de la reforma electoral. Etc.

Eje temático 2:

LA EDUCACIÓN CÍVICA Y LOS PROCESO ELECTORALES.

Objetivos

- "Fortalecer el proceso organizativo ciudadano, aprovechando el proceso electoral".
- "Ubicar el papel de la educación ciudadana en el proceso organizativo ciudadano".
- "Capacitar a los miembros de la organización en los aspectos electorales".

Temas:

- La organización ciudadana y la problemática electoral.
- La organización y su papel en los procesos de capacitación electoral.
- Aspectos jurídicos implicados en el proceso electoral.
- Nuevas alternativas para la práctica educativa y de capacitación. Etc.

Como se aprecia, uno de los ejemplos tiene que ver con los aspectos de la propia organización y su proceso de fortalecimiento a través de la educación cívica. Por lo tanto, los objetivos y contenidos temáticos giran en torno a éste aspecto particular.

El otro nos ilustra igualmente el papel de eje temático, pues el mismo tema generador, lo veremos plasmado desde la perspectiva de los procesos electorales. Se puede apreciar cómo los objetivos específicos y el contenido temático, giran ahora en torno a este nuevo eje.

Aunque en el ejemplo los temas no son exhaustivos ni están ordenados de acuerdo a un criterio de diseño, se observa que existen en cada caso temas propios del punto de partida (o diagnóstico), de la teorización y de la vuelta a la práctica, pero según el eje temático particular.

Creemos que ambos tratamientos están ubicados dentro del tema general y ambos se encaminan finalmente - desde diferentes perspectivas - al logro del objetivo general: fortalecer el proceso organizativo ciudadano del barrio.

Así, en la práctica real, se podría atender una tarea común de acuerdo al interés o situación particular de cada grupo específico.

Sobre el mismo tema se podrían ofrecer otros ejes temáticos, como por ejemplo:

- La organización ciudadana en el barrio y los derechos humanos
- La organización ciudadana barrial y la participación política, etc.

Por último, veamos un aspecto igualmente importante en todo proceso pedagógico al que hemos mencionado reiteradamente. Me refiero al:

[| REGRESAR INICIO DE PÁGINA |](#)

10. EL ROL DEL COORDINADOR(A) Y/O EDUCADOR(A).

En todo proceso educativo, la materia prima y verdaderos protagonistas del son indudablemente los educandos, los miembros de los grupos, comunidades y organizaciones ciudadanas, cívicas y/o populares. Sin embargo, ante las dificultades ya señaladas de métodos centrados en el maestro y en el conocimiento cerrado, no sin razón el tema del educador o el "agente externo" nos sigue preocupando.

¿Cuál es su rol y sus características? En la nueva (y esperamos, irreversible situación política del país) el rol del educador y/o "agente externo" debe orientarse y reubicarse en su dimensión de apoyo y asesor de las organizaciones sociales, cívicas y ciudadanas. Su mejor ubicación deja de ser "ajena" o "externa" al proceso, pues ante el avance de la sociedad civil y política, puede cumplir un rol de verdadero "intelectual orgánico", como diría Gramsci. Pero los verdaderos procesos socio-históricos, tienen y tendrán siempre como protagonista al pueblo y sus diferentes expresiones organizativas.

Hay corrientes ingenuas y "basistas" que pretenden sostener que el educador o el maestro ya no deben jugar un papel importante y que su posición debe ser neutral, por que si no, está manipulando al grupo y conduciéndolo a sus propias ideas e intereses. Esa posición es absurda, pues nadie puede negar el rol fundamental que debe jugar el educador. Freire mismo lo señala, desmintiendo a quienes llevaron al extremo su conocida frase "nadie educa a nadie; todos nos educamos juntos" o "nadie lo sabe o lo ignora todo". Él advierte con claridad que esa afirmación que sostiene sin reservas, no significa que desaparezca el rol del maestro, que sigue siendo pieza clave del proceso. No tiene caso seguir abundando en la materia después de todo lo que hemos señalado en el orden metodológico. Debe quedar claro, que de lo que hablamos con respecto al protagonismo de los educandos, es que en nuestra propuesta, el conocimiento de ellos es el punto de arranque y pieza angular del proceso educativo, pues solo a través de ello, el conocimiento elaborado, los aportes teóricos existentes, podrán ser verdaderamente útiles al entrar en diálogo con el saber popular.

El maestro o educador debe seguir conduciendo, en el sentido correcto, el proceso educativo. Pero no manipulándolo, porque justamente maneja (o debe manejar) una metodología y una pedagogía dialógica y participativa que propicia y genera conocimientos y actitudes, en plena libertad y respeto, sin que esto signifique anarquía o silencios cómplices de la ignorancia.

No hay, no puede y no debe de haber neutralidad en el educador(a); pero insistimos: tener una posición no significa necesariamente manipular a un determinado grupo. Para ello, se deben reunir otras condiciones y características. Abundaremos en algunas de ellas que nos ayuden a contestar mejor la pregunta: ¿Qué significa coordinar o conducir un proceso o un evento educativo? Podríamos responder que: Coordinar es conducir al grupo al logro de los objetivos buscados

Todo proceso racional y debidamente planificado, debe formular con claridad los objetivos generales que pretende alcanzar en todo el proceso y en cada etapa del mismo.

El coordinador(a)/educador(a) es el responsable, en cuanto diseñador del evento, de conducir al grupo, mediante la reflexión, el análisis y la síntesis, al logro de los objetivos previstos.

No se puede discutir un tema o situación sin saber para qué se discute y qué se quiere lograr con ello. Por eso, el educador(a) debe dominar el tema y tener clara una posición frente a él. Solo así podrá lograr que el grupo alcance los objetivos previstos.

Muy frecuentemente se confunde el "coordinar" con el solo hecho de dar la palabra a los que la solicitan (y eso si logra mantener el orden). Pero no se logra ordenar el tema, ordenando y "discriminando" los contenidos. Muchas veces, en nombre de la "democracia y la participación" se permite y da entrada anárquicamente a cualquier opinión y a cualquier contenido, sin orientarlo, sin preguntar sobre su pertinencia o significado y aceptando aspectos que no son propios del tema que se está tratando. No se suelen hacer síntesis parciales, ni se sabe concluir el tema. En fin, no se logra desarrollar a profundidad y exitosamente el contenido previsto, con lo que - obviamente - no se logran los objetivos pretendidos.

Esto suele producir confusión y malestar en el grupo, que siente - con razón - que se pierde el rumbo y el tiempo sin producir ni asimilar contenidos significativos. De esta manera, muchos prefieren volver a un método verticalista y tradicional, pues en uno "participativo".... se ha perdido el rumbo.

Efectivamente, si la coordinación falla, se puede perder el rumbo. Pero dejemos claro: *lo que falla es la capacidad de coordinación*, no el método, ni mucho menos la metodología ni la base teórica que los sustenta.

En síntesis, *coordinar no es solo "dar palabra", sino conducir al grupo al logro de los objetivos*, mediante el diálogo, la participación ordenada, el ordenamiento de los contenidos, las síntesis continuas, la capacidad de repreguntar y cuestionar al grupo para así seguir buscando y construyendo su respuesta.

Coordinar es saber integrar y animar al grupo, pues un grupo cualquiera, salvo que ya esté perfectamente integrado y conformado como un grupo natural, deberá vivir un proceso de integración que le permita "romper el hielo", crear confianza y construir las condiciones óptimas para una auténtica, democrática y productiva participación.

El coordinador debe ayudar a crear ese ambiente de integración y confianza, estando atento a la dinámica que desarrolla el propio grupo para mantenerlo siempre animado y activo, impidiendo el cansancio, el tedio o la tensión. Para lograrlo, debe conocer y dominar una serie de técnicas o "dinámicas" que podrá implementar con creatividad en los momentos que el proceso así lo requiera.

Coordinar es saber generar y propiciar la participación (ya hemos abundado suficiente en ello) libre, consciente y entusiasta. Sin duda, mucho dependerá del ambiente creado y sostenido de confianza a que nos hemos referido. Pero también tiene que ver con el dominio del tema y, sobre todo, con el conocimiento y manejo de los métodos particulares, así como de las técnicas procedentes para trabajar cada tema o etapa del proceso.

Con frecuencia observamos una actitud muy pasiva y con franca apariencia de desinterés por parte del coordinador; el ritmo es lento, la actitud y la posición frente al grupo, igual. Grandes silencios se producen ante una solitaria y escueta pregunta del coordinador ¿"Qué opinan"? El grupo, de ordinario, no arrancará con una gran participación. Hay que estimularla. Queremos señalar, que aunque la paciencia es una virtud indispensable en todo coordinador, esta no debe confundirse con el silencio inactivo que deja al grupo sin salida. *"Coordinar por el silencio" es, nuestro juicio, un grave error* en el que con frecuencia caen los educadores(as).

Coordinar es saber preguntar, saber qué preguntar y saber cuándo hay que preguntar. Se ha dicho muchas veces que el éxito de un buen coordinador tiene que ver con su capacidad de pregunta oportuna, tanto o más, que con su capacidad de respuesta. Una vez más, habría que referirnos a Freire y su "Pedagogía de la Pregunta" Y es lógico, porque en un proceso participativo y dialógico, la respuesta se va encontrando a partir de los conocimientos del grupo y de los nuevos elementos que se le ofrecen. Y esos conocimientos e interpretaciones del colectivo se tienen que ir obteniendo poco a poco, en forma ordenada y sistemática, a través de la nueva pregunta - oportuna y sagaz - que el coordinador "lanza" al grupo como un nuevo reto a superar, cuando aparentemente - y sólo aparentemente - el grupo parece haber llegado a un cierto límite.

En función del contenido, el conocimiento que tenga del grupo y los objetivos planteados, el coordinador debe saber si el límite de capacidad e interés de análisis, es real; o, por el contrario, si el momento de incentivar el proceso de generación de conocimientos con una nueva interrogante, una nueva inquietud que él percibe que está latente y que el grupo puede resolver mediante su oportuna capacidad de pregunta.

Abundar en las causas, inquirir en los elementos, buscar las relaciones no visibles de los fenómenos estudiados, es el objetivo a lograr con este *método de los "porqués"*.

Coordinar es saber opinar y saber callar. No podemos caer en el extremo de pensar que el coordinador no debe opinar, sino sólo cuestionar. Si bien su pedagogía se basa en su capacidad de pregunta, hemos dicho que no es neutral ni ajeno al proceso, y que por tanto, está comprometido con su profesión, una causa y unos intereses.

Hemos también hablado de su papel encaminado al logro de los objetivos. Por todas esas circunstancias, *el coordinador debe saber callar, preguntar y tener paciencia*, sin adelantarse al proceso del grupo o inhibiéndolo con su verdad.

Pero también tiene que saber opinar, dar su punto de vista y plantear su posición, cuando sea necesario y oportuno. Efectivamente, guardando el ritmo y el proceso del grupo, el coordinador se compromete y forma parte de la dinámica del grupo y su proceso. Se trata de un equilibrio difícil de lograr, pues la impaciencia puede hacerlo abusar de su rol y caer de nuevo en una posición vertical y "bancaria"; o también en un excesivo "respeto" por el grupo, lo puede conducir a la anarquía y a la pérdida del control del proceso al no asumir su papel de conductor pedagógico comprometido.

Un coordinador, por tanto, *debe saber integrarse él mismo al grupo*, pues solo así se sentirá en el ambiente de confianza y con el derecho de manifestar él su posición, sus sentimientos, sus limitaciones y sus aportes. De esta manera, su rol de servicio no lo desubica y lo separa del proceso real que vive el grupo, del cual él ya es parte activa.

Por último, nos gustaría plantear algunas características o cualidades que un buen coordinador debería tratar de desarrollar. Muchas han quedado implícita o explícitamente formuladas al hablar de lo que es coordinar; simplemente abundaremos en ellas.

Un coordinador debe ser sencillo y amistoso; es decir, un compañero. Por más conocimientos, títulos, experiencias y habilidades que tenga, su actitud debe ser - no como pose o como "actuación" temporal - la de un compañero más, aunque sin renunciar a su rol ya ampliamente señalado. Por tanto, no debe ser, ni creer ser, *un maestro distante al que el grupo debe*

"respetar" en el sentido tradicional, es decir, un "respeto" formal basado en el miedo, la distancia, el poder o el prestigio.

Esta es sin duda una cualidad difícil de asumir, porque hay muchos(as) que no saben, no quieren o no se atreven a ser *humildemente* compañeros de verdad en la maravillosa aventura educativa. Temen relacionarse en forma horizontal con los alumnos o educandos, pues piensan que pierden autoridad o respeto. O sienten que su propia seguridad profesional, está en riesgo.

En todo caso, la práctica demuestra - y hay muchísimos ejemplos) que lo avalan - que el rol de conductor y la fuerza de su autoridad moral, no sólo no se ve afectada con un actitud fraterna, sino por el contrario, se ve sólidamente fortalecida cuando logra identificarse como *uno más*; diferente y "el mejor", si se quiere; el más comprometido, el que sabe y sabe propiciar que los demás sepan; el que representa la verdadera autoridad, que es firme y respetada, por que es fraternal.

La síntesis entre teoría, metodología, pedagogía y didáctica, pasa sin duda también por un problema de actitud personal frente al proceso.

Otra característica o condición que todo educador debería cultivar, se refiere al *uso del lenguaje que utiliza para comunicarse*. Mientras más conocemos y profundizamos en los aspectos teóricos; mientras más dominamos una ciencia o una tecnología; en fin, mientras más elaborado y complejo es nuestro análisis, más compleja y sofisticada se vuelve nuestra mente y nuestro lenguaje, pues los requerimientos de conceptualización para lograr una correcta abstracción e interpretación de la realidad, así lo requieren.

El gran reto está entonces en saber manejar la profundidad del pensamiento, pero con sencillez, sin usar - o mejor dicho - sin abusar de términos y conceptos complicados e ininteligibles para los grupos.

No se trata de caer en simplismos o generalidades que acaben sin decir nada; se trata de buscar, explicar, desglosar, "desmenuzar" los contenidos complejos, usando sinónimos y ejemplos, hasta lograr que, mediante un lenguaje sencillo y coloquial, la idea sea comprendida y por tanto, el concepto clásico - si así se hiciera necesario - sea también incorporado y apropiado al conocimiento y léxico del grupo.

Cuando hablamos de las técnicas y en particular de los códigos, hicimos referencia al tema de los "lenguajes" desde el punto de vista de la creación, recuperación y utilización de múltiples manifestaciones de la cultura popular, que mediante un tratamiento adecuado, se convertirán en herramientas didácticas.

Aunque nos hemos referido obviamente al lenguaje oral, vale la pena acotar de nuevo que por "lenguaje" entendemos todo tipo de expresiones, actitudes y manifestaciones con los que de hecho nos comunicamos cotidianamente. De ahí que el coordinador debe estar muy atento a no descuidar la amplia gama de elementos de comunicación.

Además de lo ya dicho anteriormente, es importante considerar el lenguaje corporal, expresivo. Hay que saber manejar el ritmo y no producir tensiones por permitir (o provocar) una lentitud con nuestra manifestación, consciente o no, de nuestras múltiples "formas de lenguaje", incluidas las que expresan físicamente nuestra actitud frente al grupo.

Concluimos reiterando (aunque ya resulte muy obvio) que no podrá haber buena coordinación sin claridad teórica, compromiso probado, actitud de servicio, dominio de la metodología, conocimiento y manejo adecuado del tema o situación que está siendo tratado.

Estas cualidades, sin embargo, no se aprenderán leyendo este texto o cualquier tratado de pedagogía. Tampoco aprendiendo solamente en las aulas;

A eso animamos a los lectores. A prepararse teóricamente, al mismo tiempo que lo hacen prácticamente. Siempre en diálogo responsable con los compañeros(as). Siempre reflexionando y sistematizando en colectivos, las experiencias concretas. Siempre compartiendo y preguntando con los monitores o maestros, las experiencias, los aprendizajes, las situaciones de conflicto, los éxitos y los errores. De esa manera, será la **praxis** nuestra mejor escuela