

El método del taller en la dinámica modular

HUGO ENRIQUE SÁEZ A.

Ciencias Sociales y Humanidades, UAM-X

■ Presentación

El presente documento responde a dos fuentes convergentes de problemas: por una parte, aquellos derivados de la necesidad de desarrollar una experiencia como profesor-investigador en la coordinación de diferentes módulos de la carrera de sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), unidad Xochimilco (entre 1980-87 y 1990-92); por otra, los cuestionamientos recientes que suscita el llamado sistema modular, en cuyo ámbito tuvo lugar la mencionada experiencia. En lugar de discutir los fundamentos pedagógicos y políticos generales del modelo Xochimilco, lo que se intenta en este espacio es delinear el esquema de una opción para implantar técnicas participativas centradas más en el aprendizaje que en la enseñanza. En síntesis, se trata de ordenar por escrito los métodos y técnicas de taller aplicables a pequeños grupos en el logro de metas docentes y de investigación.

La crisis del modelo Xochimilco se manifiesta de varias formas. La más flagrante de ellas: ha dejado de ser un marco de referencia para las tareas del aula, donde se entrecruzan heterogéneas pautas pedagógicas y didácticas, desde la anarquía involuntaria hasta el autoritarismo magistral intolerante. Una convicción habitual entre la comunidad de Xochimilco asegura que nadie sabe a ciencia cierta qué es el sistema modular. Una cuota importante de responsabilidad en esta situación debe atribuirse a factores en gran medida exógenos. Sin la política centralista del estado en materia de educación superior y su consecuente disminución de apoyo a la misma, sin la intervención permanente del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en la fijación de criterios para la investigación y en la asignación diferenciada de recursos, la UAM no habría estado obligada a perder tanta autonomía ni a alinearse en un proceso de homogeneización que borra los perfiles de la universidad pública. En la actualidad priva un cierto pragmatismo resignado que no desecha las soluciones poco ortodoxas,

siempre y cuando permitan la sobrevivencia administrativa en el plazo cercano. En ese clima general, un esquema que favorecía la participación y el trabajo colectivo ha sido suplantado por una estrategia productivista que enfatiza una organización del espacio académico como conjunto de subsistemas interconectados y orientados a una evaluación cuantitativa de indicadores. Para esta concepción, el motor del proceso es la competencia entre sujetos individuales que maximizan su rendimiento de acuerdo con escalas meritocráticas y una progresiva diferenciación salarial. La imposición vertical de criterios para clasificar a los profesores por encima de las disposiciones legales y contractuales se desarrolla con un argumento administrativo y una justificación ética: la obtención de estímulos se hace en respuesta a solicitudes individuales voluntarias y la jerarquización salarial sanciona a los menos aptos en favor de quienes exhiben mayores índices de rendimiento y productividad.

En ese contexto, trazado con gruesas líneas, el desprestigio del sistema modular crece, ya que se lo



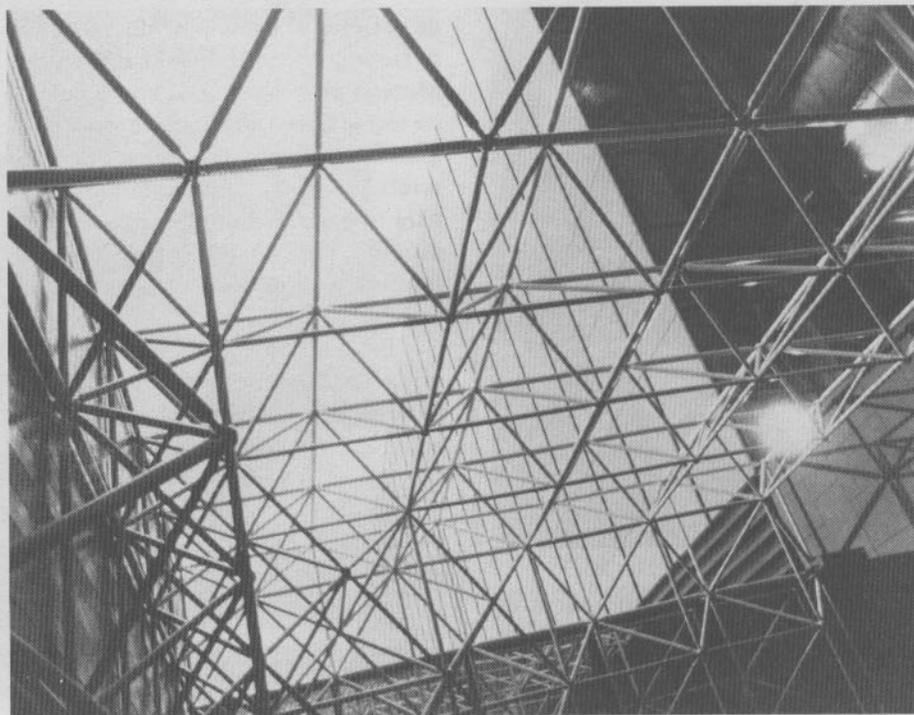
identifica con actitudes demagógicas, populistas, en fin, premodernas. Aquí se quiere demostrar que la experiencia de taller posibilitada por el sistema modular promueve avances notables para incrementar la producción académica y consolidar la formación del futuro profesional con una comprensión integral del objeto que intenta transformar.

■ ¿Qué es un taller?

Definiciones

Un taller es una modalidad de enseñanza aprendizaje que tiende a unir en un mismo tramo temporal los procesos del saber y del hacer, y que enfatiza la resolución de problemas por encima del planteamiento abstracto de temas generales. Dicho de otra forma, en un taller el participante ingresa y a los pocos minutos ya está ejecutando diversos ejercicios, está haciendo cosas; de cada operación concreta obtendrá después una explicación globalizadora. Hace y sabe lo que hace.

Las ventajas que ofrece el taller frente a formas tradicionales de la enseñanza ha provocado una cierta "inflación" en el uso de este término, de manera que su generalización sólo deriva en confusiones. A menudo con ese nombre se hace referencia a cursos o seminarios que otorgan más importancia a los elementos movilizados o dinamizantes de la educación. Sin embargo, no basta con adoptar una postura activa frente a las tareas docentes para poder afirmar que se trata de un taller y así bautizar a la criatura con la palabra propiciatoria. Esta situación equívoca frente a las características del taller es adecuada para plantear una propuesta organizadora del mismo



Armando Hernández Caltenco

y para someter a discusión su perfil. Muy apartada de estas consideraciones dejaremos la intención de imponer una ortodoxia o desentrañar la auténtica naturaleza del taller. Escribo estas páginas con el ánimo de transmitir una alternativa de organización que aumente la potencia individual en el proceso de apropiación original y eficaz del mundo en la relación maestro-alumno. Quienes tengan o aspiren a tener una disposición libre, abierta frente a la realidad, como asimismo una capacidad de operador más que de observador, habrán atinado con los sencillos requisitos que autorizan a emprender este camino.

Comencemos por constatar que las técnicas de taller han emigrado de su lugar productivo tradicional; la mecánica o la costura se nos vienen de inmediato a la imaginación. Ni qué decir de su lejano parentesco con el taller medieval, que en el Renacimiento registró cambios que sepa-

raron al artesano (presunto sujeto de una noria que siempre repite lo mismo) y al artista (demiurgo que a cada paso crea singularidades geniales). Somos herederos, vía romanticismo, de las categorías mentales que dignifican el trabajo espiritual y denigran el manual. Hoy asistimos a una reparación histórica (tal vez por culpa de la Culpa) en que los intelectuales asumen un compromiso con la producción, o requieren asumirlo. Para ello no basta con designar taller al aula o martillo al concepto. Despojemos a nuestra mente de estas vanidades de nuevo cuño si queremos avanzar en el terreno docente o científico. La división entre trabajo manual e intelectual está impuesta por la organización económica de una sociedad, la cual responde a múltiples factores, no sólo (como creíamos en un pasado cercano) al mezquino interés de clase.

Un método de trabajo por sí mismo no altera sustancialmente las



Baldemar Villarruel Velasco

cosas. Creer en la omnipotencia de un instrumento es desconocer ese instrumento. Por ese motivo, la referencia al contexto específico en que se desenvuelve pretende destacar la relatividad de los métodos y de las técnicas. Teniendo en la mente esa limitante, se puede abordar con mayor éxito el entrenamiento en una perspectiva nueva.

El hecho es que las llamadas técnicas de taller (en un sentido docente) son susceptibles de aplicación en la más variadas materias: hay talleres de teatro, de danza, de dinámica grupal, de plástica, de apoyo psicológico, de ciencias y, por qué no, de origami. Tal diversidad borgiana obstaculiza la enunciación de reglas y normas de funcionamiento comunes que tuvieran una validez universal e incontrastable. Los maestros de danza, de teatro, de plástica, aplican desde hace mucho tiempo técnicas que han sido recuperadas y refuncionalizadas en otros terrenos. El dominio de éstas técnicas es algo natural, no deliberado, entre los artistas. Aunque también hay grandes y talentosas expresiones escritas que tratan

de reflejar el *know-how* de estas experiencias: Stanislavski en teatro, Moreno en psicodrama, son nombres de algunas cumbres. Por estas constataciones y otras, diremos que describir la estructura mínima requerida para trabajar en un taller es una tarea difícil, sobre todo por la polisemia del término y su extenso campo de aplicación.

Pasamos a exponer algunas determinaciones centrales de esta forma de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de investigación.

Pasamos a exponer algunas determinaciones centrales de esta forma de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y de investigación.

■ El taller se organiza para la confección de un producto

El coordinador del taller es un experto (no solemne) en alguna materia y su función consiste en conducir (con destreza, no con rigorismos) a un grupo de trabajo para que aprenda las ventajas de la cooperación al realizar determinadas actividades (desde el control emocional hasta la redacción de documentos de investigación). ¿Para qué se juntan un coordinador y un grupo de aprendices en torno a una tarea común, amén de los requisitos burocráticos que pudieran impulsarlos? Hay ciertas expectativas previas sin las que no podemos escenificar esta relación. Por parte del coordinador, un deseo de desempeñar su papel con un sentido creativo y de convertir el salón de clases en un lugar donde sucede algo que sea un antídoto contra el aburrimiento, el tedio y la rutina de la escuela. Por parte de los estudiantes, opera el deseo de una experiencia que posibilite un aprendiza-

je integral y descubridor de las potencialidades reprimidas. Con respecto a la tarea, existe el deseo de apropiarse una práctica activa y no contemplativa. En una frase que resuma lo anterior: sin deseo de ser protagonista se esteriliza la probabilidad de hacer esta experiencia.

Si el seminario es una unidad de trabajo centrado en torno a *problemas* de una o varias disciplinas, si la tutoría está centrada en el servicio a la demanda del *alumno* y la clase magistral en la *exposición* del docente, el taller está centrado en la confección de un *producto* y no se trata de un afán que pudiéramos calificar de "productivista", porque la atención no está puesta en los resultados cuantificables, sino que va orientada en primer término a la captación de lo singular, a tomar conciencia del gesto mínimo, a la recuperación del cuerpo como medio de expresión y crecimiento. Por estas características del trabajo, no podemos olvidar que el objetivo buscado no es la simple ejecución correcta de tareas, receta que encontraríamos en cualquier manual. El taller es el anti-manual, en la medida que el manual automatiza la expresión.

Para iniciar el trabajo de taller hay que eliminar la representación imaginaria de una disciplina *a priori* ya acabada. Somos fundadores, con todas nuestras energías al servicio de hacer emerger lo nuevo en el trayecto que nos conduce a aprender a hacer cosas.

Hacemos productos. Cuando se habla de un producto que tiene una materialidad física, como podría ser un pescado o una crema de belleza, todo el mundo entiende a qué nos referimos. Pero, ¿cuál es el producto de una actividad artística o de una investigación científica? En el caso del



Armando Hernández Caltenco

arte, aún cuando sus productos adquieran concreción espacio-temporal, su significación profunda hay que rastrearla más por el lado de la producción de sentido que por su constitución física; es decir, su percepción nos remite a los vericuetos simbólicos; sus productos son obras que trascienden una coyuntura. En el caso de las ciencias (entendidas en un trazo muy amplio y generalizante), encontramos una notable variedad de productos concretados en *escrituras especializadas* con un lenguaje propio altamente codificado, que interpreta, describe, explica procesos reales o ideales. Claro está que en un modesto taller no podemos aspirar a que un participante componga una sinfonía o elabore una teoría de física cuántica. La complejidad del aprendizaje no se elimina ni se bastardea con facilismos, sólo se hace accesible a todos. Las diferentes aptitudes quedan al descubierto en el proceso

y también la posibilidad de manifestarlas en su máximo grado. Sí podemos aspirar a que los participantes elaboren sus propios medios de trabajo y confeccionen productos útiles para su crecimiento, a que reflexionen sobre su propia existencia y sobre la ocupaciones en que mantienen conectados sus intereses cotidianos.

Con la intención de ejemplificar la diversidad de productos de taller, a continuación se enumeran algunos.

a) El producto de un taller de teatro puede ser la escenificación de una obra breve de creación colectiva. Cada sesión de taller tendrá que ser ordenada con vistas a este fin. Habrá que descomponer este objetivo en metas más simples que ayudan a articular las partes del producto final. La obra, entendida como producto, organiza el proceso en un cronograma, distribuye roles y tareas, sirve como parámetro de los ritmos, conjunta energías.

b) El producto final de un taller de filosofía para el control emocional puede ser la adquisición de un nuevo sistema de regulación afectiva por cada individuo. Estamos en presencia de un producto “no visualizable”, pero de cuya existencia podemos obtener inferencias si al comienzo y al final del proceso se aplican pruebas objetivas que registren los cambios en los códigos emocionales.

c) El producto final de un taller de gramática y redacción puede ser una carpeta de ejercicios realizados. Aquí encontramos un producto “parcial”, no total como podría ser un documento terminado. A menudo es necesario fijar una meta parcial de esta naturaleza, cuyo sentido esté vinculado a un proceso ulterior.

Se podría ampliar la enumeración de casos ilustrativos; en mi opinión, la formulada ya es suficiente para extraer algunas conclusiones sobre el producto de un taller. Hay productos como la obra de teatro de concreción espacio-temporal, en los que el individuo está subordinado a cumplir un papel en función del producto total. Hay productos como los códigos emocionales, que no se captan a simple vista o sólo se captan sus efectos; en ellos, los individuos entran en acción con otros pero el resultado es personal, es decir, no hay un producto global. Hay productos acabados que tienen sentido por sí mismos y hay productos parciales cuyo sentido se descubre en relación con una “capacitación para...”.

■ El taller adopta un método inductivo y operatorio

Una de las principales ventajas del taller es que acelera la apropiación

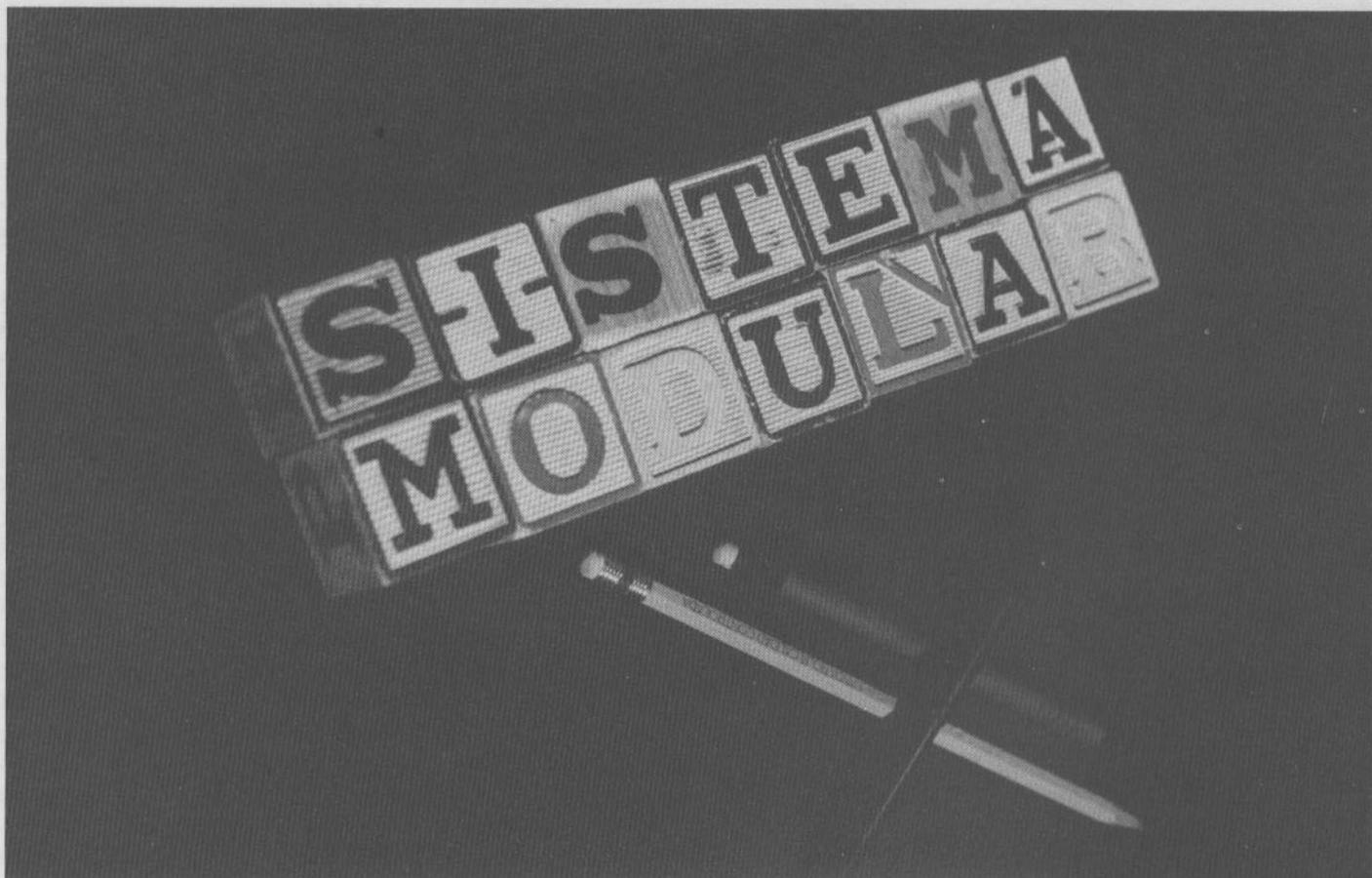


de habilidades y conocimientos, y sirve como eficaz catalizador de actitudes creativas. Con una declaración de buenas intenciones no resolvemos la implantación práctica de una unidad de trabajo docente y de investigación. Para ello es necesario un método adecuado. Y uno de los problemas que podemos empezar a despejar con las técnicas de taller es la dificultad que plantea la separación entre teoría y práctica, propia de la enseñanza tradicional. Para no caer en afirmaciones grandilocuentes, esta separación entre teoría y práctica a la que aludimos se manifiesta como el tedioso requisito de una preparación muy larga (y en extremo verbal) antes de la efectiva ejecución de una habilidad (si es que se arriba a alguna apli-

cación). La ironía de esta estrategia es que enseña el alfabeto a un mudo. Esta separación se reproduce gracias a los métodos de enseñanza predominantes, que acentúan como dogma de fe la pasividad del receptor del proceso, comienzan en grandes abstracciones generalizantes y privilegian exclusivamente los aspectos intelectuales del aprendizaje. Un método que incentive la libertad y la independencia del aprendiz, la iniciativa para buscar un camino y un estilo propio, plantea estas cuestiones en un terreno diferente.

El taller no apela a la irracionalidad de una "práctica" que, como milagrosa panacea, todo lo resuelve. Si por teoría entendemos una versión alfabetizada de la *práctica*, teoría y

práctica siguen existiendo como las dos caras de un papel. ¿Qué quiere decir *versión alfabetizada*? Tomemos un acceso intuitivo a la cuestión. Si alguien realiza un largo ejercicio de solfeo (*versión alfabetizada* de la música), quizás nunca ejecute ni componga música (en este dramático esquema, ejecutar o componer música es la práctica). Al revés, si alguien empieza por encontrar placer en la ejecución de sonidos y va descubriendo las combinaciones de éstos resisten, por su propia cuenta tendrá que desembocar en la necesidad de manejar el alfabeto que otros músicos conocen. La teoría es un efecto de la práctica y los hombres somos animales simbólicos. En suma, la teoría en cualquier terreno (desde la música





hasta la economía) requiere de una escritura propia estructurada en torno de conceptos, de un lenguaje construido a partir de sus problemas. La práctica se define como el terreno de la acción, de la ejecución; no maneja conceptos sino fuerzas. Un avance en la teoría impulsa la transformación de la práctica, y un descubrimiento en ésta puede trastocar el andamiaje entero de aquella.

En el caso que nos interesa (el taller), el método de aprendizaje adecuado es *inductivo y operativo*.

Decir *inductivo* significa que progresa de lo particular a lo general, y que esta generalidad no se proporciona ni está hecha de antemano sino que va siendo construida, en forma tosca o prolija, por el propio interesado. Partimos de lo intuitivo y sensible para marchar a lo abstracto e inteligible, de lo inmediato y cotidiano a lo lejano y exótico, de lo simple a lo complejo. De acuerdo con este criterio, habría que cuestionar la más habitual estrategia en la enseñanza de la historia, que ha sido a partir de Europa a América y después a nuestro pueblo o colonia, o de la prehistoria hasta el siglo XIX. Recorrer este trayecto es estéril si antes el estudiante no ha experimentado los problemas que den sentido a la historia y si no tiene una perspectiva de la sustancia que justifica estudiar el pasado. Además, como requisito insoslayable del método, el coordinador del taller posee una idea general del proceso de trabajo, pero se trata de una generalidad muy específica que se refiere con exclusividad al producto esperado. El aprendizaje comienza por dominar cada parte, cada elemento, a través de ejercicios, como si fuera un todo. Un taller de gramática y redacción no puede iniciarse con una polémica entre lingüistas tradicionales y estruc-

turalistas; empezará con ejercicios de puntuación de la frase, pasará a mostrar variantes en el orden sintáctico, aplicará técnicas de supresión o sustitución de términos: avanzará de lo elemental a lo complejo.

Decir *operatorio* significa acentuar el aspecto activo del método y la prioridad adjudicada a la práctica. El eje de un taller se establece en torno al ejercicio y al entrenamiento de habilidades. Queda suprimido el requisito de una larga acumulación de información para iniciar *después* la ejecución de una habilidad. Un taller de técnicas de estudio comienza con sencillos ejercicios de corrección de apuntes tomados en clases teóricas para avanzar hacia metas más complicadas, como puede ser la elaboración de un informe. Un taller inicial de música no podría ponerse en funcionamiento si utilizara la enseñanza del solfeo como requisito previo a la ejercitación musical; en su lugar, desarrolla la capacidad de producir sonidos a base de ritmos que ablanden la expresión. La tarea del docente en la planeación de un taller consiste en traducir los contenidos en ejercicios ordenados por el grado de dificultad.

Si apeláramos a la concepción clásica de Sócrates, diríamos que el método de un taller se parece a la mayéutica, pues permite liberar formas expresivas que se hallan reprimidas o latentes. Debe ponerse mayor interés para que el ejercicio activo por parte del estudiante adquiera una importancia superior a las intervenciones explicativas del docente. Como hemos señalado, el apropiamiento de cada uno de los contenidos previstos en el programa tiene que ser a través de ejercicios diseñados por el coordinador, que sean pertinentes para las metas buscadas y escalona-



Balmaro Villarruel Velasco

das de menor a mayor complejidad. Cada ejercicio es la ocasión para modificar el esquema corporal de los participantes; en efecto, no se trata de alcanzar un virtuosismo unilateral como el que propone el desmembramiento atlético del cuerpo, sino una disciplina integral que permita el goce de las destrezas.

■ El taller es una tarea colectiva que implica una diferenciación de roles

En diversas ocasiones se confunde una simple discusión grupal o una reflexión colectiva con la forma de trabajo propia del taller. Es muy cierto que esta modalidad de aprendizaje e investigación favorece la distribución de responsabilidades y la promoción de la iniciativa personal en el marco de un equipo, pero este mismo rango es común a otras modalidades y técnicas. Conviene especificar el tipo de trabajo colectivo que se realiza en un taller.

El trabajo grupal es un elemento inseparable de la modalidad que inten-



tamos precisar, pero en todo docente existe, consciente o no, una estrategia para regular las relaciones entre los miembros de un salón de clase. El problema que enfrentamos puede plantearse así: cómo hacemos para que un número x de personas se convierta en un grupo con conciencia que tiene la capacidad de trabajar en equipo. Hagamos un rodeo para entender la cuestión. Con respecto a la diferenciación interna de roles, ¿qué sucedía en los talleres renacentistas? En el vértice superior de una pirámide jerárquica, la figura del maestro dominaba sobre el conjunto de los miembros. Unos escalones más abajo se ubicaba a los ayudantes u oficiales, en una función subalterna de colaboración con el maestro. Servían de nexo con el resto de los trabajadores, o sea, los aprendices que iniciaban su entrenamiento desde tareas marginales, de "cocina". Si bien esta disposición interna reflejaba un orden jerarquizado y autoritario, también implicaba una diferenciación de experiencia, de habilidades y de responsabilidades (véase la figura 1).

Figura 1

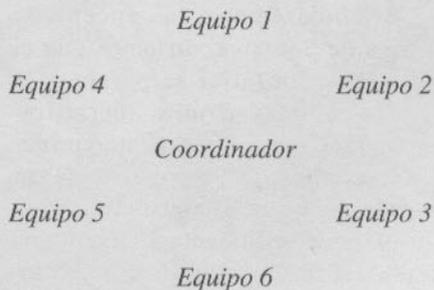


El buen funcionamiento de un taller actual requiere una organización interna diferenciada, con una distribución democrática de responsabilidades y con un ejercicio consensuado de la autoridad para impulsar la capacidad de autogestión. El objetivo grupal del taller es que todos ejerzan

un control progresivo de las condiciones de trabajo. Por eso, la función del coordinador es poner su experiencia y habilidades al servicio del crecimiento colectivo. Actúa como catalizador que permite la generación de un movimiento autodirigido y procede en sentido inverso a la robotización educativa. Los estudiantes funcionan organizados en equipos de trabajo coordinados por un monitor que ellos mismos eligen. Los monitores establecen el vínculo entre el coordinador y los demás estudiantes, y colaboran en el ajuste y preparación del desarrollo global del taller.

Esta división de funciones y tareas tienen un sentido operacional y apunta a crear diversos niveles de coordinación y responsabilidad, no a instaurar privilegios; no significa una jerarquización autoritaria ni posee una estructura piramidal: son anillos concéntricos que se unen o separan para promover el aprovechamiento de las capacidades individuales (véase la figura 2).

Figura 2



En apariencia, las diferencias entre ambas estructuras podría ser sólo semántica. Pero no es así. Ya el clima de camaradería informal, centrado en el trabajo, marca una distancia. La

dinámica misma de la experiencia tiende a incluir a todos, no toma a los más avanzados como modelo sino que los convierte en impulsores que se plantean en torno a la cooperación. Podemos mencionar:

- dinámicas de presentación
- dinámicas de formación de grupos
- dinámicas de integración
- dinámicas de estudio y trabajo

La adecuación de estas técnicas a la realidad del taller hay que hacerla con cuidado y respetando algunas reglas básicas. A menudo, los grupos poseen códigos que son violentados al aplicar una técnica que los desconoce. Primero hay que explorar el código de comunicación del grupo y luego traducir a sus símbolos la técnica apropiada. Por ejemplo, nos vamos a encontrar con dúos o tríos ya formados en un grupo. Al distribuir sus miembros en equipos habrá que analizar la conveniencia o no de su conservación como tales en los equipos.

Otra cuestión digna de ser mencionada es lo que podríamos denominar la "tradición" de los miembros de un grupo: quizá poseen procedimientos muy eficaces para funcionar que podrían perfeccionarse, en lugar de producir una sustitución abrupta por nuevas técnicas de discusión o comunicación. Una última observación al respecto está referida a una distorsión habitual en el uso de las técnicas grupales. Se trata de la tendencia a enfatizar con exageración los elementos emocionales y lúdicos de las mismas, con lo que se debilitan las posibilidades que ofrecen para organizar el trabajo. Habrá que regular con acierto en qué momento de la vida de un grupo es atinado recurrir a la movilización afectiva y en cuáles es preferible que lo emocional permanezca latente.



Bulmaro Villarruel Velasco

■ El taller se rige por pautas de autocontrol y autoevaluación

Poner en marcha un taller es una tarea sencilla. Difícil es ejercer el control de su funcionamiento y la evaluación de sus resultados.

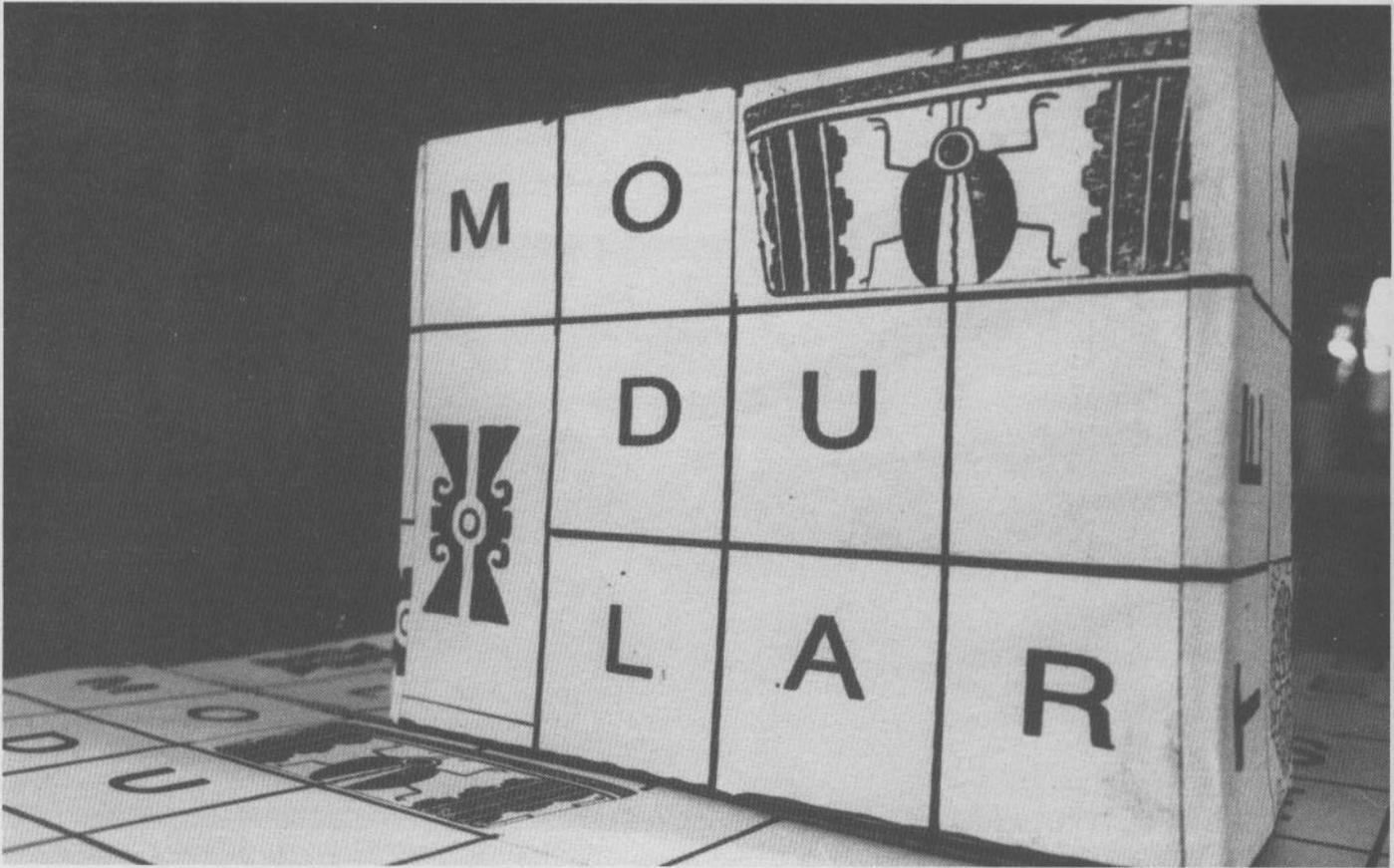
Con frecuencia, el control es entendido en términos de vigilar el cumplimiento de pautas de conducta o de trabajo, misión encomendada a quien representa la autoridad en el aula, o sea, el profesor. Llamamos a esta modalidad *control exógeno* porque la instancia que ejerce el control permanece ajena y externa al grupo. La disciplina adquirida sirve para escuchar la exposición del profesor y reproducir los conocimientos que éste determina.

Si desplazamos el foco de atención desde la exposición del profesor hacia la ejecución de los ejercicios por el alumno, cambia la naturaleza del control. Ahora es necesario adquirir la capacidad de adecuar sus movimientos al tiempo disponible y a sus recursos. En este sentido, afirmamos que el taller fomenta el *autocontrol*, lo que se traduce en un mayor dominio sobre las condiciones de trabajo.

El rendimiento de un trabajo da lugar a una estimación que llamamos evaluación, cuyo resultado se expresa en una tabla de valores (aprobado/desaprobado). Con un significado equivalente al del control exógeno, puede hablarse de una evaluación exógena, llevada a cabo por el profesor sin participación del alumno, expuesto a un

juicio cuyos fundamentos a menudo desconoce. En una dinámica de taller, el estudiante aprecia tanto la calidad como el aumento o disminución de su rendimiento, gracias a que participa desde un comienzo en la elaboración de criterios para evaluar, y posteriormente en la aplicación de los mismos. En este sentido, afirmamos que el taller fomenta la *autoevaluación*.

El llamado *autocontrol* como la *autoevaluación* son conceptos desprestigiados en algunos ámbitos académicos por el abuso de propuestas vacías, y también son sospechosos de ambigüedad (en el mejor de los casos) o propiciantes de un desorden anarquizante (en el peor). Se aduce que el aprendiz no tiene la suficiente madurez para ejercer el control de su comportamiento, o que no posee los



Armando Hernández Calteña

conocimientos adecuados para evaluar los resultados obtenidos. Hay quienes abrigan temores por el menoscabo que sufriría la autoridad del maestro en esa tendencia autogestiva. Prosiguiendo con el cúmulo de razones en contra del autocontrol y la autoevaluación, también se apunta que a veces existe un clima de incertidumbre y desconcierto por la difusa ubicación de las responsabilidades.

Sin detenernos en una consideración minuciosa de los argumentos existentes en contra de las formas de control y evaluación en el taller, intentaremos aclarar algunos malentendidos. La participación activa en el taller sólo puede cumplirse si hay:

1) una *comprensión* de su estructura y funcionamiento, que elimine

las barreras emocionales heredadas de una formación cerrada e individualista;

2) una *internalización* efectiva de sus pautas grupales, que fomente el clima tan peculiar de informalidad y contracción al trabajo que lo caracteriza, y

3) una *programación* descentralizada de las actividades, que dé cabal cuenta de una construcción colectiva del espacio de interrelación.

Tanto la evaluación como el control exógeno pueden prescindir de las condiciones enumeradas, ya que se hallan centralizadas y concentradas en el profesor. La exigencia de trabajar en equipo desplaza a un segundo plano los valores narcisistas del lucimiento personal, porque la mayor

capacidad personal es función del trabajo grupal.

Las formas concretas que asumen el control y la evaluación del proceso están vinculadas a ciertas variables que condicionan su preparación y formulación. En particular, esas variables son a) los objetivos del taller, b) la naturaleza de sus productos, c) el tipo de relación que liga a sus miembros y d) el cronograma de trabajo.

Una actividad sin objetivos deambula desorientada en un laberinto y está obligada a un replanteo y recomienzo constante. El problema de muchos líderes de grupo es que ni siquiera sospechan de su falta de objetivos, o de la confusión entre medios y objetivos, entre productos y fines. El punto de partida para evaluar



cualquier proceso es fijar objetivos con claridad. A partir de allí se vislumbrará qué tipo de control conduce a obtenerlos. Dado el carácter democrático de las relaciones grupales propias de un taller, la discusión de los objetivos y su desagregación en metas parciales es la ocasión propicia para plantear tanto la distribución de responsabilidades necesarias para alcanzarlos como el consenso que supone su aceptación o rechazo. Si los objetivos del taller no son asumidos por cada miembro como propios, no habrá posibilidades ni para el autocontrol ni la autoevaluación.

En cuanto a la naturaleza de los productos, influye en la evaluación y control del proceso, no sólo por la calidad exigida en cada elemento, sino también por la apropiación de las distintas fases de la producción, el manejo de los ritmos en el tiempo ocupado y las formas de distribución homogénea de los esfuerzos para alcanzar las metas trazadas.

Con respecto a las relaciones institucionales de los miembros de un taller, cabe resaltar la importancia que tiene el tipo de vínculos que los une, el grado de compromiso y firmeza para trabajar, dado que esto puede ser indicativo de las posibilidades de controlar y evaluar el proceso. Por lo general, el método del taller es usual en la educación continua o informal, pero su implantación es marginal en los procesos educacionales graduados y formales, aún cuando merece una mayor difusión en estas últimas modalidades.

Por último, en relación con el cronograma de trabajo, es oportuno recordar que la evaluación y el control deben adoptar ritmos que respeten el diferente valor cualitativo de las etapas que supone un período de trabajo (preparación del personal, de los materiales y de las técnicas; aplicación y desarrollo de la elaboración del producto; corrección y conclusión del proceso de producción, por decirlo

en términos generales). El cronograma abarca no sólo el tiempo de trabajo dentro del taller, sino también todas las tareas que se realizan fuera de él. Sin este lapso de apoyo para la búsqueda y ejercitación, no nos podemos imaginar completo el tiempo de trabajo requerido por el proceso.

Consecuente con los criterios asumidos, no se puede dictar recetas para concretar el control y la evaluación del trabajo de taller. No obstante, algunas sugerencias ayudarían en este sentido: tratar de que cada miembro lleve una bitácora personal con una descripción cronológica del proceso, iniciativas, observaciones, etcétera; organizar periódicas actividades de evaluación; elaborar un sistema de reconocimientos y sanciones, que goce de aceptación general. ▲

