

El taller como estrategia de aprendizaje

Irene De la Jara Morales

Área Educativa

Subdirección Nacional de Museos

Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos

Ministerio de Educación

EL TALLER: UNA FORMA DE APROXIMACIÓN AL PATRIMONIO

El taller ¿método o estrategia?

Después de una visita guiada o mediada, el taller es la actividad más recurrente en los museos. Conviene entonces preguntarse ¿qué entendemos por taller? o ¿qué elementos únicos posee nuestra actividad que la convierten en taller y no en otra cosa?

Podemos afirmar que el taller es una estrategia didáctica que busca, esencialmente, que las personas aprendan de manera colectiva, por lo tanto, es una forma de enseñanza y de aprendizaje en colaboración donde es posible reconocer múltiples escenarios. Esta característica, quizás, es la principal diferencia entre estrategia y método. El método corresponde a la organización racional de los medios y recursos atendiendo a los propósitos, a los contenidos, a la situación histórica de las/los estudiantes y a la optimización, es decir, al logro del máximo de posibilidades evitando la pérdida (Mattos, 1973). Sostiene en su espíritu, sin embargo, unos supuestos¹ que transgreden las culturas individuales. Uno de esos supuestos es el de la homogeneidad de los grupos, al tratarse de personas de una misma edad que ocupan un mismo lugar físico (lo que suele ocurrir especialmente con grupos de estudiantes). Sin embargo, los espacios de trabajo de los museos, así como las salas de clases, son espacios diversos, donde convergen diferentes creencias, historias, anhelos y saberes; la edad solo los ubica en una misma etapa evolutiva y nivel operatorio, situación que en ningún caso es homogénea, pues está sujeta a las diferenciaciones particulares. Un segundo supuesto se relaciona con la verdad intrínseca del contenido del método, cuando en realidad es casi por todos compartida la idea de que el conocimiento es una construcción social. Un último supuesto es el del aprendizaje eficaz y efectivo producto de la realización de una serie reglada de pasos, premisa descartada de plano porque la investigación es abundante y categórica al señalar que la enseñanza no necesariamente produce aprendizaje y que, a la vez, el aprendizaje se produce sin mediar, necesariamente, un método de enseñanza.

A diferencia del método, que sugiere una idea lineal y rígida del proceso educativo (lo que a veces es sin duda necesario), la estrategia se nos presenta como un medio didáctico que involucra a las y los docentes en su propio contexto (Gvirtz y Palamidessi, 1998), es decir, implica valorar su saber cultural. Esta idea es importante, por cuanto le otorga a la figura del profesor o profesora un rol que supera lo meramente técnico para situarle en un papel más creativo y colaborador, comprometido y sumergido en la acción educativa; no al margen, pero tampoco por sobre los demás. Stenhouse (2003: 53) plantea:

Yo prefiero el término de 'estrategia de enseñanza' al de 'método de enseñanza', que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. 'Estrategia de enseñanza' parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje sobre la base de principios y concede más importancia al juicio del profesor. Implica el desarrollo y puesta en práctica de una línea de conducta.

¹ Análisis del método de Comenio, realizado por Gvirtz, y Palamidessi, 1998.

La estrategia, además, deja abierta las múltiples posibilidades que resultan de la interacción humana, evitando los finales cerrados como respuestas únicas y universales. Niega el 'paso a paso' como modelo de trabajo único (aunque puede hacer uso de él en algunas circunstancias), entendiendo que no hay verdades intrínsecas y que, muchas veces, estas verdades forzadas de la educación son absorbidas por las y los aprendientes únicamente porque han operado los mecanismos de poder. La estrategia reconoce estos mecanismos y los transparenta en el mismo ejercicio.

Como situación flexible y abierta, Morin (2011: 113) plantea:

La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos llegan en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción.

La estrategia entonces, más que una tecnología educativa, es una praxis que contribuye al fortalecimiento de la interacción desde donde circula y crece la información, promoviendo la reorganización permanente del espacio educativo, dando cabida a lo nuevo e inesperado (Morin, 1999). Por este motivo es que el taller se enmarca mejor en el ámbito de una estrategia, pues, sin lugar a dudas, permite la entrada de elementos aleatorios -otorgados fundamentalmente por los procesos de interacción- que hacen de él una acción abierta a la sorpresa.

El taller, "concebido como estrategia multifuncional adecuada para la investigación, la formación y la intervención" (Rodríguez, 2012: 15) se utiliza con el fin de consolidar lo aprendido a partir de la discusión, la circulación de opiniones y la creación de un producto como prueba del trabajo realizado por el grupo (Reyes-García, 2009: 2). Es siempre de naturaleza activa y colectiva, y tiende a la innovación como resultado del trabajo colegiado. Rodríguez (2012: 16) plantea:

Su puesta en marcha promueve el diálogo entre los participantes, la exposición libre de los puntos de vista para la negociación de las acciones a seguir, la definición de los propósitos comunes, las funciones de los miembros, las metas por alcanzar y los medios requeridos para lograrlo; fomenta también el despliegue de estrategias discursivas como el diálogo, la narración, la explicación y la argumentación, entre otras, de acuerdo con los propósitos y acciones comunicativas que orientan el sentido del taller. Estas características destacan su potencialidad dialógica y su carácter de mediación.

Como se verá más adelante, el carácter colaborativo es una de las características del taller y el corazón de la estrategia, por este motivo se hace necesario que se garantice la participación para que el producto sea fruto de negociaciones y no de voces únicas que se imponen en el curso del trabajo.

El proceso y el producto del taller

Se desarrolla a través de etapas. Flechsig y Schiefelbein (2003) distinguen al menos seis momentos. Una fase de iniciación que implica fijar el círculo de participantes y su correspondiente *organización*; la fase de *preparación* donde se informa el proyecto y las tareas; la fase de *explicación*, donde se presentan los problemas que deben ser resueltos y los productos esperables; la fase de *interacción*, donde se interactúa y se trabaja en atención

al problema y su solución; la fase de *presentación*, donde se exponen las soluciones y, finalmente, la fase de *evaluación*, donde se discuten los resultados del taller evidenciando los nuevos conocimientos. Esta secuencia, que arranca con un problema y finaliza con un producto y su correspondiente proceso evaluativo, hace del taller una estrategia altamente significativa para sus participantes, pues no solo se trabaja en torno a una tarea, sino a una tarea colectiva, incorpora saberes y experiencias de todas y todos, tiende a una mejora de la situación inicial, tiende a una mejora en los aprendizajes y permite ver los problemas y las soluciones desde nuevos puntos de vista.

Tan importante es el producto elaborado como el proceso de discusión y elaboración, por este motivo es crucial que quien opere de monitor o monitora, haga registro de ese momento, pues servirá de insumo para la revisión global del trabajo (evaluación auténtica)², donde se incorporarán las voces de sus participantes quienes podrán observar desde adentro y desde afuera sus propios procesos, entendiendo que “la verdadera racionalidad no es solamente teórica ni crítica sino también autocrítica” (Morin, 1999: 8).

Al tratarse de un modo didáctico que incorpora cosmovisiones distintas, nunca un producto es igual a otro. Esto lo convierte en una situación educativa única y además liberadora, pues se supera la relación hegemónica entre cultura oficial y cultura de los grupos; se puede ver a las y los participantes reflexionando y actuando sobre el mundo que les atañe (Freire, 1978), aun cuando se tiende a pensar que un taller es una actividad siempre manual. En este aspecto es importante insistir que lo que caracteriza al taller es su carácter desafiante (problema inicial), colectivo (intercambio cultural), activo (con entrada y salida de conocimiento), productivo (solución, síntesis y producto que se expone) y meta-cognitivo (revisión personal y colectiva del proceso y del producto). En consecuencia, no toda actividad colectiva o manual es taller y no necesariamente un taller implica manualidades.

Diremos entonces que un taller posee una ética y una estética, pues, por una parte, su implementación propende a la mejora de una situación y a la incorporación de valores, además de contenidos conceptuales, normas y estrategias (Rodríguez, 2012). Por otra parte, la solución o producto (síntesis) siempre obedece a un diseño particular en cada grupo; la forma en que el grupo dice su verdad está relacionada con las búsquedas estéticas y expresivas que son resultado de sus realidades históricas, habilidades, sistemas de creencias, entre otros elementos.

La situación pedagógica

El taller requiere que los contenidos sean aplicados. De aquí la importancia de bosquejar muy bien la tarea (el problema), pues un buen planteamiento permitirá que las personas puedan organizar lo aprendido, jerarquizar la información y otorgarle un nuevo sentido a partir de un nuevo contexto. Cabe hacer aquí una inflexión: la tarea debe ser significativa en sí misma, es decir, debe considerar una serie de características que la conviertan en un reactivo que desencadene los procesos sociales, pedagógicos y culturales que implica el taller. En primer lugar, la cantidad de trabajo asociado a la tarea debe permitir su desarrollo

² Tipo de evaluación alternativa que contribuye a alcanzar conocimientos valorando los contextos en que ellos se producen. No es paralela al aprendizaje, sino consustancial a él (Ahumada, 2005).

sin que el tiempo sea un factor que opere negativamente, pues puede ocurrir que un tiempo muy corto haga del ejercicio una experiencia superficial y de aprendizaje poco profundo (García, 2008). En segundo lugar, el nivel de complejidad debe ser tal que la tarea sea recibida como un desafío y no como un insulto al intelecto; sin embargo, debe poder ser resuelta, por lo tanto, la complejidad no debe ser confundida con obstaculización o enredo. En tercer lugar, la tarea debe tener novedad, pues el cerebro se compromete y registra con facilidad cuando la experiencia es novedosa (Salas, 2003); no es solo el formato del taller (discusión, conversación, percepción de libertad, sentido protagónico, expresión, etc.) el que debe ser interesante, sino el problema mismo. Finalmente, la tarea del taller debe permitir finales abiertos, es decir no debe tener una única posibilidad de salida, así la pregunta o el problema que encierra puede ser observado desde diferentes perspectivas y, por esa misma razón, puede ser resuelto de una manera creativa e inesperada para el mismo grupo y para el resto de los equipos de trabajo. En este sentido, el taller podría considerarse como una estrategia propia de entornos de aprendizaje abierto (EAA), los que, según García (2008: 112):

[...] incorporan actividades de aprendizaje en contextos que estimulan el razonamiento, basándose en conocimientos y experiencias previas y prácticas, y no en descripciones abstractas de los fenómenos. Asimismo, los EAA promueven el pensamiento divergente, propiciando situaciones en las que se valoran las perspectivas simples, y no una única perspectiva concreta. Son especialmente valiosos en el aprendizaje heurístico, porque en vez de impartir solo determinadas interpretaciones, facilitan la oportunidad para 'jugar' con los conceptos e interpretar los patrones.

Como estrategia, permite acercarse de manera más orgánica a la situación pedagógica, pues contribuye a mirar desde la diversidad a los grupos que participan en el proceso de aprendizaje y enseñanza. La incorporación de los contenidos (el qué) es construido en el taller a partir de diversos medios que permiten su representación: la conversación, el movimiento, la organización, la participación, la tarea común, el diseño, el intento de solucionar, etc., constituyen opciones para que las personas generen mapas mentales de acuerdo a su propio ritmo, a su experiencia e historia, a su saber acumulado y a su propia forma de aprehender y entender el mundo. La jerarquía de los contenidos en el mapa propio obedece a la lógica de cada una/o permitiendo entrar en el colectivo para apoyarlo y para apoyarse. En el taller el individuo crece gracias al grupo y el grupo se enriquece gracias al individuo.

Otra posibilidad del taller es que permite expresar el contenido de manera diversa. La discusión y el producto (fruto del trabajo colectivo) no serán jamás los mismos entre los diversos grupos, aun cuando pueda existir algún tipo de coincidencia. Cabe hacer notar aquí que no solo es importante el orden determinado que la información adquiere en el producto ideado, sino que el producto mismo es portador de sentido, pues tiene que ver con las pautas culturales escogidas por el grupo. Un papelógrafo, un trabajo escrito tipo ensayo, un dibujo, un mapa conceptual, un gráfico, un listado, una lluvia de categorizaciones, una dramatización, un video, etc., son medios diversos que hacen más democrático el proceso de comunicación del conocimiento; así mismo permite que quienes reciben la información tengan también múltiples formas de representar el contenido.

Finalmente, el taller contribuye (aunque no es una garantía) a que quienes participan se sientan implicadas/os en la tarea, especialmente porque se utiliza un enfoque colaborativo,

asumiendo, por lo tanto, que “el entorno de aprendizaje más eficaz es aquel que fomenta la colaboración, la experimentación y la investigación, que favorece el intercambio de ideas e información” (García, 2008: 116).

El taller en el contexto de la educación patrimonial

Si bien es cierto, los objetos son una fuente material/patrimonial indispensable para imaginar el pasado, para fijar los conceptos dado que se transforman en elementos de referencia (Santacana y Llonch, 2012) y para conocer lo que narran, como si se tratara de un idioma diferente (Dujovne et al., 2001), los problemas y preguntas que guían la educación patrimonial trascienden al objeto, abriéndose a campos más complejos e inciertos como el género, la marginalidad, la pobreza, derechos humanos, por mencionar solo algunos. El museo se permite hoy, como señala Rendón (2012: 47):

[...] explorar otras alternativas acordes con la contemporaneidad, desmontando los discursos hegemónicos, llegando a las comunidades con humildad intelectual para incluir todas las expresiones, logrando entender y asimilar las nuevas estéticas, las manifestaciones culturales que se transforman para enriquecer los procesos artísticos. Museo con libertad de pensamiento para desmontar estándares, imaginarios y paradigmas, sin temor de asumir una postura política y así realizar una apuesta por la inclusión. Museo con una inquieta curiosidad y motivación para apostarle al arte y la cultura como un medio de transformación social, en donde estos no son un fin, sino un vehículo que nos permita responder al reto de incidir en la construcción de sujetos, sociedad y por ende de cultura.

Ciertamente este proceso no se logra solo con una visita guiada; los museos buscan permanentemente estrategias que ayuden a generar vínculos más profundos entre los objetos custodiados y las comunidades; entre la historia y las historias; entre la memoria y la historia. El taller es una de esas estrategias y al enmarcarlo en un modelo de aprendizaje abierto y de colaboración, permite que circulen nuevos imaginarios y que nuevas curiosidades motiven la acción. Por eso es tan importante insistir en que el taller no debe únicamente servir para “acercar” el patrimonio a sus visitantes (aunque puede ser parte de sus propósitos); más bien debe plantearse en una relación dialógica que convierte al proceso educativo en una experiencia verdaderamente transformadora, donde el individuo sea consciente de su propio poder.

Desde la perspectiva de la educación en museos, el taller no debe perder de vista la posibilidad de incrementar la información o “darle vueltas” a un mismo hecho. Lo que surge del taller debe tener una utilidad para la institución, de modo tal que trascienda a la actividad. De ese modo la exposición no se agota en lo que el museo produce; tiene más bien posibilidades incalculables a partir de la colaboración de sus visitantes. Godoy, Hernández y Adán (2003), definen la educación patrimonial como una acción pedagógica no formal y sistemática destinada a resignificar el espacio a partir de su patrimonio, estableciendo vínculos con los diversos actores sociales presentes en la comunidad con el fin último de contribuir a develar el contenido histórico y arqueológico presente en los objetos. Nacemos y crecemos en medio de un sinnúmero de objetos, los cuales representan costumbres y saberes. Nuestros procesos de socialización se perfilan en contacto con el mundo material creado y heredado, el que nos envuelve desde la infancia (Ballart, 2007), incluso antes de nacer. El taller, en tanto espacio de circulación de memorias, significados y sentidos, apela a que los discursos dominantes y oficiales construidos en torno a esos

objetos, se desdibujen o sean reinterpretados y tensionados a partir de la voz de las personas. Como praxis, el taller es un terreno compartido donde lo que emerge siempre puede constituir novedad.

REFERENCIAS

- Ahumada, P., 2005. *Hacia una evaluación auténtica de los aprendizajes*. Barcelona: Paidós.
- Ballart, J., 2007. *El patrimonio histórico y arqueológico: valor y uso*. Barcelona: Ariel.
- Dujovne, M.; S. Calvo y V. Staffora, 2001. *Ir al museo. Notas para docentes*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Flehsig, K. y E. Schiefelbein, 2003. *Veinte modelos didácticos para América Latina*. Washington, D.C.: Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo, OEA.
- Freire, P., 1978. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García, J., 2008. Educación, lectura y museos: un nuevo modelo de aprendizaje para el siglo XXI por medio de la metodología didáctica constructivista. En: *Cómo enseñar el objeto cultural*, Rico y De la Calle, coords., pp. 99-122. Madrid: ELECE.
- Godoy, A.; J. Hernández y L. Adán, 2003. Educación patrimonial desde el museo: iniciativas de promoción y puesta en valor del patrimonio cultural en la X Región. *Conserva* n.º 7: 23-36. Santiago de Chile: Dibam
- Gvirtz, S. y M. Palamidessi, 1998. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Mattos, L., 1973. *Compendio de didáctica general*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- Morin, E., 1999. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E., 2011. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Rendón, C., 2012. El museo, algo más que albergar el patrimonio. *Revista Museos* n.º 31: 46-51. Santiago de Chile: Subdirección Nacional de Museos, Dibam.
- Reyes-García, I., 2009. *El taller como estrategia potenciadora del cambio metodológico en la educación superior*. Departamento de Educación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Rodríguez, M., 2012. El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. En: *Lenguaje y educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio*, S. Soler, comp., pp. 13-43. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Salas, R., 2003. ¿La educación necesita realmente de la neurociencia? *Estudios Pedagógicos* n.º 29: 155-171. Valdivia: Universidad Austral [en línea]
<http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100011> [Acceso: 06-2017].
- Santacana, J. y N. Llonch, 2012. *Manual de didáctica del objeto de museo*. Gijón: Ediciones TREA
- Stenhouse, L., 2003. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.