

1979

# Aprenda a escuchar una guia a los metodos de educacion de adultos no formal

Jane Kathryn Vella

Follow this and additional works at: [https://scholarworks.umass.edu/cie\\_methodstrainingmaterials](https://scholarworks.umass.edu/cie_methodstrainingmaterials)

---

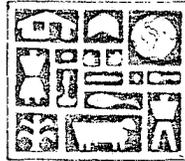
Vella, Jane Kathryn, "Aprenda a escuchar una guia a los metodos de educacion de adultos no formal" (1979). *Methods, Training, & Materials Development*. 20.

Retrieved from [https://scholarworks.umass.edu/cie\\_methodstrainingmaterials/20](https://scholarworks.umass.edu/cie_methodstrainingmaterials/20)

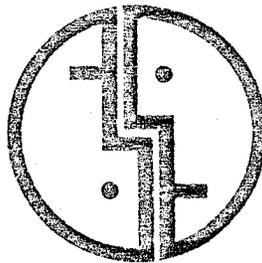
This Article is brought to you for free and open access by the Center for International Education at ScholarWorks@UMass Amherst. It has been accepted for inclusion in Methods, Training, & Materials Development by an authorized administrator of ScholarWorks@UMass Amherst. For more information, please contact [scholarworks@library.umass.edu](mailto:scholarworks@library.umass.edu).

APRENDA A ESCUCHAR  
UNA GUIA A LOS METODOS DE EDUCACION  
DE ADULTOS NO FORMAL

Jane Kathryn Vella



Center for International Education  
University of Massachusetts  
Amherst, MA 01003



translated by the  
Duke Translation Service  
Duke University  
Durham, NC 27706

ISBN 0-932288-57-X  
Copyright © 1979 Jane K. Vella

## INDICE

	Página
INTRODUCCION . . . . .	vii
CAPITULO I Respeto Puesto en Operación . . . . .	1
CAPITULO II Maneras de Compartir. . . . .	12
CAPITULO III Escuchar. . . . .	19
CAPITULO IV Uso de Códigos como Material de Enseñanza en el Aprendizaje Tipo Adulto/Adulto . . . . .	24
CAPITULO V Trabajo de Grupo. . . . .	33
CAPITULO VI El Uso de Papeles . . . . .	40
CAPITULO VII El Uso de Juegos. . . . .	53
CAPITULO VIII El Uso de Material Folklórico . . . . .	60
CAPITULO IX Planeamiento Para el Futuro . . . . .	67

## Introducción

Existen análisis estadísticos que indican de manera irrefutable la necesidad que existe alrededor del mundo de crear programas de educación no formales los cuales deberán alcanzar a millones de personas cuyas necesidades educativas no han sido satisfechas por medio del sistema de educación formal. A medida que estos programas se desarrollan, se llega a la siguiente conclusión: los métodos y enfoques utilizados por el sistema educativo formal para la educación de los adultos no han demostrado ser eficientes en una educación no formal para adultos. La relación jerárquica entre maestro/estudiante, la lección bien preparada para "divulgar" conocimiento, los ejercicios estructurados para practicar el uso de los nuevos conocimientos, y las pruebas para asegurar tanto al maestro como al estudiante de que éste último ha tenido éxito en el aprendizaje, carecen simplemente de carácter funcional en las situaciones de campo en las cuales la educación no formal puede ser de ayuda. Tenemos la necesidad de establecer un nuevo precedente: un paradigma o sistema para el aprendizaje de adultos.

Los expertos teóricos en este campo han explicado el porqué de manera competente: Malcolm Knowles, Paulo Freire, Philip Coombs, George Axinn, y Tim Simkins han expuesto el plan y el objeto de una nueva pedagogía. Sin embargo, existen pocas guías de campo que indiquen la manera a proceder para implementar tal nuevo enfoque. Este breve libro propone satisfacer esta necesidad mediante la indicación de nuevos métodos de escuchar a un grupo o comunidad, varias maneras de compartir en vez de transmitir, y métodos de educación para el planteamiento de problemas (problem-posing education): el uso de códigos, la representación de juegos de papeles, los juegos, y el material folklórico. Este libro se concibe de la necesidad de una tal guía de campo como lo han expresado los colegas que trabajan en programas de educación no formal

y de las experiencias del autor en un programa titulado "Educación Comunitaria para el Desarrollo" en Musoma, Tanzania.

Este libro tiene la perspectiva de un trabajador de campo. Los aspectos teóricos se pueden hallar profusamente en otras referencias; se trata aquí de un intento de consolidar las ideas prácticas sobre el aprendizaje de adultos para hombres y mujeres que trabajan. El problema operativo de todo este texto es: ¿Qué maneras de trabajar con adultos contribuyen tanto a su desarrollo personal como a los objetivos de un programa determinado?, O expuesto de manera más sucinta: ¿Cómo podemos nosotros, los educadores de adultos, aprender a escuchar?

## CAPITULO I

### RESPE TO PUESTO EN OPERACION

La investigación dirigida por Malcolm Knowles sugiere que el primer elemento de aprendizaje efectivo en adultos es el respeto. "¡Por supuesto que yo respeto a mis estudiantes!" "¡Todos somos iguales aquí!" "¡Sin duda alguna, siento respeto para todos los adultos que vienen a mis clases!" Esta es la manera como hablan la mayoría de los educadores de adultos, facilitadores de grupos, sacerdotes o pastores, enfermeras-tutores y nutricionistas quienes son enviados a realizar trabajo de campo. "¡Respeto! ¡Por supuesto!" Sin embargo, existen estadísticas que demuestran una gran proporción de adultos que comienzan un programa y no lo completan, y muchos que ni siquiera vuelven para la segunda lección! Esta es una falla universal en los programas de aprendizaje adulto.

Cuando se ha pedido a los líderes de los campesinos de Tanzania que citen incidentes en sus propias vidas que reflejen falta de respeto, éstos declararon la mayoría de las veces que se sentían humillados e insultados en la relación maestro/estudiante. En un programa de entrenamiento para educadores de adultos, un ejercicio muy beneficioso es el de la reflexión, de manera individual y luego en grupos, acerca del respeto o la falta de éste. Cuando se insta a los educadores-cursillistas a que den un recuento sobre los momentos en que se sintieron despreciados, éstos se explican en un estado profundamente emocional. Existe a menudo un sentimiento de fraternidad fuerte que se acumula a medida que los individuos se aperciben de que otros han tenido experiencias similares. Estos incidentes se examinan para descubrir lo que ha acontecido, el porqué de lo que ha acontecido, y su impacto en los sentimientos

de la persona si se hace este ejercicio primero con la experiencia de falta de respeto y luego con la experiencia de respeto, puede descubrirse que la persona que actuó con falta de respeto no sabía lo que él/ella estaba haciendo. Esta es una lección muy importante para los principiantes en la educación de adultos la cual éstos deben asimilar de su propia experiencia: el respeto es únicamente puesto en operación sólo cuando ud. y yo estamos involucrados en una situación dada y sabemos que: ¡Esto es respeto!

Un tal ejercicio, cuando se ha usado en el programa de entrenamiento en Tanzania, expuso lo relativo de la realidad intercultural implicada en muchas situaciones. Los americanos no comprendían el significado que tenía la palabra respeto para los tanzaníos y viceversa. Entonces, cuando uno dice: "Por supuesto que yo respeto a mis estudiantes," se debe hacer la pregunta: "¿Es que los estudiantes consideran que lo que ud. hace es respetuoso?" Es decir, ¿es que se ha puesto el respeto en operación en este caso? ¿Es que todos los que están involucrados lo reconocen como tal?

### La Cualidad de una Relación

La educación formal tradicional requería una relación jerárquica entre el maestro y el estudiante. "Pedagogía" significa "dirigir al infante". Malcolm Knowles sugiere el uso de la palabra "andragogía" -- "dirigir a la persona o al adulto." En las aulas tradicionales, el maestro es mayor, más sabio, mejor educado -- El que sabe entre aquéllos que no saben. Esta actitud ha sido y todavía es prevalente en las clases de educación adulta. Este es el paradigma inefectivo, el sistema defectuoso, el precedente irrealista que puede de por sí inhibir el respeto que es la intención de todos.

Las estructuras del sistema educativo tradicional afectan la cualidad de las relaciones que existen en una situación de la educación no formal. El maestro, por ejemplo, es Sr. \_\_\_\_\_, o Mwalimu, o se presenta con cualquier otro título honorífico. El aprendiz adulto es llamado mediante su nombre, el problema operativo sobre el cual el trabajador de campo debe reflexionar es: "¿Qué significado tiene esto para los estudiantes? ¿Qué representa el respeto en esta situación?"

Es necesario de a) tener conciencia de la delicadeza de la situación que causan las estructuras tradicionales (relaciones jerárquicas, actitudes de aula, etc.), y b) intentar modificar dichas estructuras donde sea posible para transformarlas en los modos de comportamiento que sean apropiados para la cultura local y que demuestren obvio respeto hacia todas las personas involucradas.

Las relaciones jerárquicas siguen frecuentemente el patrón de la relación Padre/Hijo, y crean dependencia en vez de autosuficiencia y autonomía. Si el aprendizaje de adultos tiene por objeto el desarrollo personal de todos los que están involucrados en un programa en particular, las relaciones Adulto/Adulto han demostrado ser más eficaces que las relaciones de Padre/Hijo. La cualidad del respeto en una relación Adulto/Adulto es diferente: Uno puede percibir que el otro lo considera como igual, como otro adulto, y con esta percepción de sentirse respetado, uno puede aprender más rápidamente y más eficazmente. Esto es lo que indica la investigación sobre el aprendizaje de adultos; y también a través de nuestra experiencia personal.

### Sistemas de Respeto Adulto/Adulto

El segundo elemento que Knowles menciona respecto al aprendizaje de adultos es experiencia: él demuestra que cada adulto asiste a un evento de aprendizaje trayendo consigo muchos años de compleja experiencia. Cuando el aprendizaje se relaciona con dicha experiencia, el estudiante asimila con mayor facilidad. Esta percepción en el educador de adultos es un paso importante hacia el respeto Adulto/Adulto. Los diseños de aprendizaje que aprovechan la experiencia de los aprendices han demostrado lo siguiente:

1. Estos diseños indican al aprendiz que el educador de adultos, mediante la estructura misma del diseño de aprendizaje tiene fe en la experiencia que se ha acumulado durante la vida de los aprendices.
2. Estos diseños vinculan los conceptos recién aprendidos con la experiencia de la vida.

Por ejemplo, en el diseño de entrenamiento que se menciona arriba, donde los estudiantes fueron convidados a reflexionar sobre su propia experiencia personal acerca de respeto y la falta de éste éstos pudieron percibir que su propia experiencia estaba siendo utilizada como el "libro de texto" o el recurso para formar una nueva percepción acerca de la importancia que tiene el respeto en el aprendizaje de adultos.

La pregunta que concierne a nosotros los educadores no formales es la siguiente: ¿Podemos nosotros recrear el sistema educativo en el cual trabajamos de modo que podamos utilizar los recursos de la experiencia de cada persona de maneras que muestren el respeto innato en las relaciones Adulto/Adulto?

En el programa de Educación Comunitaria para el Desarrollo en Tanzania, el personal intentó de realizar este tipo de re-creación antes de cada seminario en las aldeas por medio de visitas a las casas de la gente involucrada y conociendo a los jefes de las aldeas, sus esposas e hijos en su propio territorio. Nos dimos cuenta de que estas actividades eran esenciales, no solamente como una introducción al seminario sobre la aldea, sino también como base para el tipo de relaciones que deseabamos establecer. En la aldea, nosotros, los educadores de adultos, éramos los huéspedes. Los estudiantes eran nuestros anfitriones. Nos conocimos a un nivel de Adulto/Adulto; éramos, debido a la estructura misma de la situación, aprendices a la vez que educadores. El hecho de compartir las comidas con la familia se añade también a la relación Adulto/Adulto.

En un capítulo de más adelante veremos como el tiempo que lleva el desarrollo de las relaciones relativas a un evento de aprendizaje es un factor esencial para aprender a escuchar y para crear un nuevo paradigma de la educación adulta. En el programa de Tanzania descubrimos que las visitas previas a un seminario resultaban en una diferencia cualitativa en el aprendizaje que ocurría durante el seminario.

El evento de aprendizaje puede llegar hasta el siguiente extremo: un seminario comienza con los saludos y presentaciones uno al otro. Cada persona es bienvenida (¡incluso aquéllos que llegan tarde!) de manera que cada uno se sienta reconocido y respetado por los "maestros." Esta no es un gesto político; es una parte de la nueva pedagogía, del nuevo paradigma: se trata de respeto.

Llamar a la gente por su nombre, en la manera requerida por la cultura en particular, es una forma de poner en operación el respeto. Si se permiten etiquetas inscritas con el nombre, éstas serían de gran ayuda. Sin

embargo, con o sin ellas, es la obligación del educador de adultos de aprender los nombres de los participantes en un evento de aprendizaje. ¿Cómo se puede hacer esto?

1. Salude a cada persona llamándola por su nombre a medida que ésta entre. Asocie algo con el nombre: lo que esa persona lleva puesto, su apariencia.
2. Durante las etapas iniciales del seminario/clase refiérase a los estudiantes por sus nombres lo más que pueda.
3. Apunte los nombres de aquéllos que halla conocido, marcándolos en el lugar del círculo de aprendizaje donde ellos se sentaron inicialmente.

Estos tres pasos se basan en el aprendizaje por asociación y repetición: han demostrado ser efectivos para ayudar a los facilitadores a aprender los nombres de los participantes en una sesión de aprendizaje. Cualquier paso que uno tome, el principio sigue siendo válido: el educador demuestra respeto cuando éste toma el tiempo y el esfuerzo necesarios para aprender los nombres de los participantes en un evento de aprendizaje adulto.

La oportunidad dada a los participantes de conocerse uno al otro y de compartir sus experiencias de la vida puede agregarse durante el evento de aprendizaje al comienzo de la clase/seminario. Esto refuerza el respeto que ayudará a la gente para aprender. Las introducciones compartidas en grupos pequeños al principio intimidan menos que aquéllas compartidas por todo el grupo. Las siguientes preguntas, entre otras, son útiles para hacer que el grupo se sienta comfortable y para proveer una estructura mediante la cual la gente se puede conocer.

- ¿Cuál es su nombre? ¿Cómo prefiere ud. que lo llamen?
- ¿Dónde vive? Háblenos de su familia.

¿Cuál es la razón por la cual vino ud. a esta clase/  
seminario?

¿Qué es lo que ha hecho ud. en este campo particular?

Cada persona tiene cinco minutos para contestar a estas preguntas. Esto permite el tiempo suficiente para compartir información personal y atrae la curiosidad de la audiencia de saber más de la persona que está hablando.

Si este período de introducción no se permite dentro de la estructura de la clase, hemos descubierto que los participantes adultos lo harán por sí mismos durante otras actividades de la primera sesión matutina, y se distraerán durante los ejercicios de más adelante. Cada persona tiene su oportunidad de ser el centro de la conversación en un grupo pequeño y acogedor. Cada persona se siente respetada debido a esto; por lo tanto, cada persona se siente tentada a continuar el programa y a seguir hablando cuando se presenten asuntos ulteriores.

El precedente establecido por el sistema escolar implica, en general, la participación silenciosa: ; hable sólo cuando se le llame, levante la mano para obtener su turno, ponga atención al maestro! No es fácil eliminar esta estructura vertical. En una situación de aprendizaje, los adultos regresan rápidamente a una relación de Hijo/Padre. Dada una experiencia positiva cuando se habla en un grupo pequeño con referencia a las preguntas propuestas en el diseño introductorio, los individuos que a menudo se sienten penosos o intimidados para hablar en un grupo pueden comenzar a reconocer su propia capacidad. En el capítulo V, el asunto de trabajo en grupo se tratará extensivamente; aquí nos referimos a los sentimientos y las percepciones iniciales de confianza que pueden estimular a un participante a tener una relación de Adulto/Adulto con el resto de los participantes mediante un ejercicio introductorio cuidadosamente diseñado.

Durante una clase o un seminario se puede pedir a los participantes que éstos realicen algunas tareas en grupos pequeños. Una manera definitiva de demostrar respeto es de proporcionar tiempo suficiente a cada grupo para compartir sus descubrimientos o su trabajo. Del otro lado, es una falta de respeto de incitar a la gente a realizar una tarea sin explicar el porqué de ésta, y la manera en que los resultados de ésta serán compartidos. Este es un aspecto práctico del respeto.

Cuando las discusiones de grupo tienen lugar, el respeto implica la habilidad que tiene el facilitador de leer el lenguaje del cuerpo para comprender el estado de los participantes y sus sentimientos, de tener cuidado de que nadie sea excluido de la conversación, de repetir o de elaborar sobre lo que cada persona dice, de resumir el argumento. Por ejemplo, en una discusión de grupo, el facilitador puede decir,

"El Sr. Brown acaba de sugerir que este asunto necesita más investigación, y ha accedido a dirigir un comité para estudiar los programas disponibles a los ancianos de esta aldea. ¿Es así Sr. Brown?..."

Y bien, ¿qué piensan ustedes de esta sugerencia?"

Esto demuestra al Sr. Brown que ud. le estaba escuchando y le proporciona a él la oportunidad de corregir su comprensión de lo que él había dicho. Esto proporciona al grupo la oportunidad de elaborar sobre lo que haya acontecido hasta ese momento. "Hacer eco" implica la habilidad de reflejar a la persona lo que ud. le haya oído decir. Es una reflexión tentativa, sin opinión de lo que ud. acaba de oír.

### Ritmo

El respeto se puede también poner en operación con respecto al ritmo de un grupo: cada grupo se desplaza a

su propio ritmo. Es un signo delicado de respeto que el educador de adultos acepte el ritmo de un grupo particular y que se desplace con éste al ritmo de éste en vez de acelerarlo o decelerarlo para poder seguir el orden del día al pie de la letra. En los seminarios de aldea de Tanzania, nosotros siempre incluíamos una revisión del orden del día como ejercicio preliminar. Hacíamos esto pidiendo a los participantes que ellos proporcionasen su propio orden del día.

"¿Qué es lo que ud. desea que ocurra en esta clase antes de que llegue a su fin?"

Ellos compartían esto en los mismos grupos pequeños que se habían reunido para las introducciones. Luego nosotros compilamos tópicos del orden del día, y los escribíamos en hojas de papel periódico, y finalmente comparamos su orden del día con el preparado por los educadores. Explicamos que para este asunto particular (en ese caso, el entrenamiento en los dotes de mando) nosotros teníamos unos ítemes definitivos en el orden del día para ofrecerlos, pero era esencial para nosotros de saber cuál era el orden de ellos para que nosotros pudiésemos, si fuese posible, satisfacer sus necesidades mediante el explícito re-diseño de la clase con el objeto de incluir sus sugerencias.

Luego mostramos el horario para el primer día, incluyendo tiempo para las introducciones y una revisión del orden del día. Indicamos que trataríamos de realizar lo que se hallaba en ese horario, pero éste también podría ser ajustado cuando fuese necesario. Si descubríamos que el grupo iba más lento de lo esperado, transferíamos ítemes para el día siguiente. De esta manera, el grupo de adultos llegó a comprender que su orden y su ritmo eran operativos en la clase. Ellos sintieron que su propia experiencia y sus necesidades se habían respetado de una manera práctica.

Este tipo de planteamiento en grupo sobre el orden de un programa dado pone en juego un tercer principio citado por Knowles: inmediación. Los adultos, dice él, aprenderán con mayor facilidad las cosas que tienen un efecto inmediato en sus vidas. El patrón tradicional de aprendizaje era que el maestro determinaba el orden (curriculum, compendio) y los estudiantes lo aprendían. En un nuevo paradigma, la participación no es solamente una función de la implementación, sino que también del planeamiento de un programa. Aquí el problema operativo es: ¿Quién necesita qué de acuerdo a quién! Una actitud respetuosa permite que haya una diferencia significativa entre las necesidades de aprendizaje de una comunidad como las define el educador de adultos y aquellas necesidades identificadas mediante una encuesta de los adultos de dicha comunidad.

Es a menudo difícil para los aprendices de ajustarse al problema: ¿Qué quiere ud. aprender en esta clase? Una parte esencial de la re-creación de las estructuras de aprendizaje es que los aprendices asuman una nueva posición con respecto a los educadores de adultos, afin de poder llegar a este tipo de ajuste. Las estructuras mismas pueden diseñarse para precluir la relación Hijo/Padre y para establecer la relación Adulto/Adulto.

En resumen, hemos examinado en este capítulo la importancia del respeto como principio de aprendizaje en una educación no formal para adultos y hemos explorado algunas de las maneras que han sido eficaces para poner dicho respeto en operación, es decir, ponerlo en claro con respecto a todas las personas implicadas en el sistema. El respeto implica una relación diferente a la relación tradicional, jerárquica de Hijo/Padre. Esto llega a ocurrir no solamente mediante un cambio en las actitudes sino también mediante cambios en la estructura del diseño educacional.

Diseños Tradicionales

El Maestro realiza y planea el programa

El Maestro tiene los conocimientos e intenta divulgarlos

No se da un período de introducción preliminar excepto en relación a la materia que se esté enseñando

El instructor habla; los alumnos escuchan

Relación Jerárquica: Padre/Hijo

Las Preguntas se dirigen al maestro

Comunicación de entrada/salida: entrada del instructor/salida del estudiante a modo de respuesta

Ambiente del Aula; grupo numeroso

Decisión arbitraria sobre las tareas a aprender

Diseños Adulto/Adulto

La Agenda se concibe de acuerdo a las necesidades de los estudiantes

La experiencia de los estudiantes se utiliza como recurso

Período de introducción, las presentaciones comienzan con participación oral en grupos pequeños

Los estudiantes se hablan y el instructor actúa como facilitador

Relación de iguales: Adulto/Adulto

Las preguntas se dirigen a todos incluso al instructor

Comunicación circular: Todos comparten las experiencias y percepciones; la "entrada" del instructor es en términos de las experiencias de la vida real de los estudiantes

Grupos pequeños para tareas especiales; grupos numerosos para compartir los resultados de dichas tareas

Las tareas de aprendizaje van acompañadas de una explicación acerca de su objeto y métodos, y éstos son editados y modificados por los adultos del grupo

## CAPITULO II

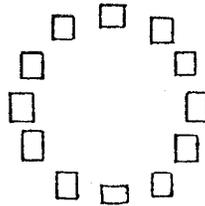
### MANERAS DE COMPARTIR

Los cambios estructurales en el diseño de la educación para adultos puede permitir un desarrollo continuo de relaciones Adulto/Adulto, no sólo entre el instructor y los estudiantes sino también entre los estudiantes mismos. ¿Cuáles son las estructuras efectivas que promoverán la cooperación eficaz?

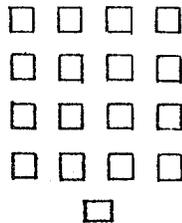
#### Estructura Física

La disposición de una aula de educación adulta indica el tipo de relación establecido:

jerárquica:



igual:



Por supuesto, el ambiente físico no tiene poderes mágicos: uno puede mantener una relación jerárquica Padre/Hijo en una disposición circular, pero de hecho esto resulta ser mucho más difícil!

He aquí algunas anotaciones básicas sobre la disposición circular en una situación de aprendizaje de adultos:

1. Disponga las sillas para que cada participante pueda ver al resto.

2. Si algunos quieren tomar apuntes, éstos pueden sentarse alrededor de la mesa, pero disponga los asientos para que cada uno esté a la vista de los demás. Si esto no se hace, algunos serán excluidos de la interacción.
3. Si hay dos facilitadores, éstos deberán sentarse por separado en diferentes partes del círculo para evitar que la atención se dirija solamente a los facilitadores, como a un centro.
4. Asientos sueltos son útiles para reuniones de grupos pequeños. Los miembros del grupo pueden mover las sillas para dividir al círculo general en grupos pequeños.

En algunas culturas no es apropiado que hombres y mujeres se sienten juntos en un grupo pequeño. En este caso, permita que se formen grupos homogéneos del mismo sexo. En el programa de Tanzania descubrimos que grupos de tarea se formaban fácilmente si las instrucciones eran simples:

"Por favor discutan este asunto en grupos pequeños de cuatro a cinco personas."

Tal instrucción indica respeto hacia la habilidad de los estudiantes adultos de escoger su propio grupo y de proseguir con la tarea sin la intervención de índole parental del facilitador.

Cuando etiquetas con el nombre sean apropiadas, éstas pueden facilitar la comunicación personal. Sin embargo la estructura del diseño puede permitir otras oportunidades de aprender el nombre de cada uno:

- Tarea: En grupos pequeños de cuatro-seis personas, tome diez minutos para:
- a. Dar su nombre, domicilio y trabajo;
  - b. Compartir lo que ud. crea que son las necesidades de los ancianos de esta comunidad, cite incidentes o ejemplos que se correlacionen con cada necesidad.
  - c. Liste estas necesidades para compartirlas con el grupo entero después de diez minutos.

Esta tarea se ha asignado de manera clara y específica. La estructura de la tarea permite el compartimiento mutuamente

respectuoso de nombres y perspectivas, lo que es una reflexión de las experiencias así como también de las opiniones del grupo, y también proporciona una idea de lo que ocurrirá con el material investigado una vez que éste se haya compilado.

En este diseño, la geografía o la disposición física requiere que se formen grupos pequeños durante diez minutos para que haya una participación activa entre cuatro a cinco participantes, y luego de regreso al círculo o grupo general para compartir las conclusiones. No hay dificultad en comparar una presentación sobre "Las Necesidades de los Ancianos en la Comunidad \_\_\_\_\_" durante la cual el instructor habla a un grupo y ofrece los resultados de la investigación. El grupo escucha. El instructor enseña. Cuando se insta al grupo de tomar acción para satisfacer dichas necesidades, ¿cuál de los dos métodos ha demostrado ser más efectivo: el método de Padre/Hijo que se acaba de describir o el método de Adulto/Adulto que se ha ejemplificado en la tarea descrita arriba?

La investigación sobre el aprendizaje de adultos indica además que éstos internalizan y recuerdan:

20% de lo que oyen

40% de lo que oyen y ven

80% de lo que descubren por sí mismos

Los cuatro principios del aprendizaje de adultos que describe Malcolm Knowles (e.g. 1) respeto; 2) experiencia; 3) inmediatez; 4) 20%-40%-80%) están entremezclados en un diseño de aprendizaje de Adulto/Adulto. La disposición física del ambiente de aprendizaje puede indicar si el educador de adultos se preocupa por poner estos principios en práctica.

### Estructura Social

Existen maneras de tratar a adultos en un grupo de estudio las cuales los animan a compartir, y maneras opuestas

las cuales inhiben esta cooperación deseada. Todo lo que se ha dicho en el primer capítulo sobre las maneras de poner el respeto en operación llega a jugar un papel en esta situación: aprender nombres y dirigirse a los adultos de manera apropiada, referirse a las sugerencias de individuos y asignar tiempo para reportar el trabajo realizado por grupos de tarea, así como dar tiempo para que los participantes se conozcan. La formación de una relación mutua y acogedora en el estilo de Adulto/Adulto es una manera esencial de promover el compartimiento.

Los adultos son sensibles a las señales de desagrado o de corrección. Si una persona que llega tarde interrumpe la sesión debido a su llegada, ¿cómo puede usarse este suceso para solidificar la relación Adulto/Adulto? El educador de adultos que es cuidadoso debe saludar a la persona que haya llegado con retraso, debe permitir que éste se introduzca brevemente, e intentar de resumir para éste lo que haya acontecido hasta entonces:

"Estabamos revisando esta agenda, Sr. Blue. Algunos grupos pequeños ya se han reunido para presentar sus expectativas respecto a la conferencia; quizás quiera ud. añadir las suyas a la lista después de que hayamos escuchado al resto de los grupos..."

Este tipo de conversación tiene dos efectos importantes:

1. Reasegura al grupo que todos los esfuerzos previos para mantener el respeto no fueron hipócritas.
2. Permite a la persona y a todos los otros participantes de hablar de manera libre y natural ya que saben que no hay posibilidad de recibir recriminación en este ambiente.

El educador de adultos podrá sin duda sentirse interrumpido por la persona que llegue con retraso. Sin embargo, una parte de su tarea es de evitar de criticar o condenar, para así promover una reacción adulta por parte de los participantes. De inmediato, cuando éstos perciben una actitud

crítica, regañona o un gesto de desaprobación por parte del facilitador, éstos pueden responder a esta acción mediante señales de miedo o intimidación. Este tipo de reacción es destructiva para el facilitador quien intenta de crear confianza en el grupo.

Como hemos dicho, es más fácil para un individuo de compartir sus ideas en un grupo pequeño que en un grupo general. Por lo tanto, una manera de promover cooperación es de estructurar la clase o seminario de tal manera que el trabajo en grupos pequeños preceda al del grupo general. "Grupos de charla" en los cuales dos personas se hablan brevemente previo a una sesión general de intercambio de ideas, han demostrado ser más convenientes para lograr que los participantes se sientan más a gusto a que expongan sus ideas.

El diseño de cada ejercicio en un evento de aprendizaje puede hacerse de tal manera que permita que los participantes puedan compartir sus ideas. Esto se logra si se hace saber a los participantes que éstos se pueden expresar con impunidad sin ser juzgados o apurados. A veces, un miembro del grupo o clase domina a los demás o toma una porción desproporcionada del tiempo. Es la tarea del educador de adultos de presentar el problema y de estimular la acción para resolverlo:

"Gracias Sr. Brown. Nos quedan solamente veinte minutos y quedan cuatro personas adicionales que quisieran compartir con nosotros sus experiencias sobre este asunto. Le agradecería si permitiera a uno de ellos de tomar la palabra."

Esta puede ser una situación desagradable, pero puede llevarse a cabo de manera eficaz en un tono adulto si el problema es presentado de la manera indicada. En el Capítulo V, se ofrecerá una discusión más compleja del papel del grupo en este tipo de dilema. Es importante aquí de señalar que el nuevo paradigma del aprendizaje

de adultos debe mostrarse consistentemente cauteloso y respetuoso. Si el facilitador se permite tener el papel de Instructor crítico, es posible que éste(a) descubra que todos los participantes del grupo se han quedado callados de una manera extraña, ya que tratan de manera bastante inconciente de evitar el mismo tratamiento.

Algunos miembros del grupo adulto de aprendizaje no tendrán la facilidad de expresarse en un grupo numeroso. Con reverencia y respeto, existe la posibilidad de mostrar a la gente callada que su participación es apreciada; que la participación en voz alta no es el único tipo de participación y que, sin duda, el grupo los está escuchando. Un saludo durante el receso de la clase, una pregunta a cada individuo acerca del efecto de la discusión, o una sonrisa es a menudo lo suficiente para indicar a los participantes tímidos que su presencia es reconocida por el resto. En los seminarios de aldea, esta atención ha tenido frecuente éxito en promover una mayor participación oral por parte de la gente tímida, incluso al segundo día.

En todos estos métodos de promover la cooperación, es nuestra intención de animar pero nunca de empujar o de sonsacar a los participantes. Esta es una transacción de tipo Adulto/Adulto.

En resumen, el compartir o la cooperación puede estimularse si se escoge una disposición física diferente que permite que todos se vean y se escuchen y que el centro del grupo cambie, o si se toman en cuenta ciertos principios sociales de cortesía y de interés hacia cada individuo. Los métodos que se describen en el capítulo I para demostrar respeto se aplican también aquí. Los esfuerzos para demostrar la apreciación hacia los participantes silenciosos pueden animar a éstos a participar de manera más vocal en el evento de aprendizaje adulto. En suma, nuestros esfuerzos se concentran en estimular a los adultos a compartir sus

vidas con los demás, en términos que indican las ventajas inmediatas que esto trae a sus propias vidas.

### Diseños Tradicionales

disposición delantera-posterior:  
el instructor frente a los  
estudiantes;  
los estudiantes frente al  
instructor;  
los estudiantes no se miran.

poca gente habla.

las discusiones de grupo pueden  
ocurrir, pero a menudo sin  
reportar los resultados al  
grupo general.

### Nuevas Maneras de Compartir

disposición física  
circular: todos se pueden  
ver;  
no hay parte delantera  
o posterior en el aula;  
el "centro" cambia.

todos participan y todos  
son reconocidos.

discusiones de grupos  
pequeños ocurren en base  
a una tarea asignada al  
grupo general;  
estos grupos se reportan  
al grupo general.

## CAPITULO III

### ESCUCHAR

En un método de aprendizaje de tipo Adulto/Adulto, uno de los aspectos de la tarea del educador es de escuchar a la comunidad de manera creativa. Paulo Freire, en sus trabajos sobre educación para adultos, se refiere a los "temas generadores" como los asuntos que tienen un efecto tan profundo sobre una comunidad que estimulan la acción de los miembros de dicha comunidad. ¿Cómo puede el educador aprender dichos temas?

En la experiencia de la Educación Comunitaria para el Desarrollo en Tanzania, la primera etapa en cada seminario de aldea era una encuesta de "escuchar". El personal tomaba tiempo trabajando con su familia anfitrión en la aldea, visitaba al mayor número posible de familias, vivía con los aldeanos y escuchaba a éstos hablar acerca de sus temores, sus regocijos, sus quejas, y su excitación.

Teníamos como objeto de "atrapar" estos temas para que fueran presentados en el seminario de los dotes de líderes. Vivíamos con nuestros oídos atentos concientes de nuestra necesidad de percibir los temas sobre los cuales diferentes grupos de la aldea conversaban. No había ningún tipo de encuesta, ni formulario para llenar. Era nuestro propósito el de escuchar a la gente en sus situaciones reales, cuando hablaban de lo que verdaderamente les interesaba, lo que verdaderamente les conmovía.

Durante la noche, en cualquier lugar privado disponible, escribíamos acerca de los temas y acerca de éstos que los habían expresado, y donde los habían expresado.

<u>Tema</u>	<u>Origen</u>	<u>Lugar</u>
Dificultad para obtener agua potable	6 mujeres de la aldea	ribera del río
" "	dos ancianos de la aldea	en sus hogares
" "	líderes de la aldea	en una reunión
Falta de servicio de autobús	2 hombres jóvenes	en camino al pueblo
" "	una mujer encinta	en la clínica

Quando comparábamos nuestros descubrimientos, escogíamos aquellos problemas de los cuales se hablaban más frecuentemente en esta comunidad. Estos temas se convirtieron en el "contenido" del seminario de la aldea, como veremos en el Capítulo IV.

#### ¿A quién se debe escuchar?

La encuesta de tipo "escuchar" no es un instrumento de investigación: es un factor esencial en el estilo de aprendizaje Adulto/Adulto. La información que los educadores de adultos descubren en la encuesta de "escuchar" se devuelve a la comunidad a modo de contenido del seminario de desarrollo. Los educadores de adultos seleccionan los tópicos para presentarlos a los aldeanos o a la comunidad para que todos puedan trabajar juntos sobre los problemas.

¿A quién se debe escuchar? Grupos de líderes: hombres y mujeres en cargos políticos o en cargos de las organizaciones de mujeres vinculadas con la iglesia o en la unión local de trabajadores. Grupos de trabajo: hombres y mujeres que trabajan en el campo, en la fábrica si ésta existe, en el domicilio realizando las tareas del hogar; grupos de familia: hombres, mujeres y niños en su situación familiar hogareña; grupos especiales: jóvenes, mayores, abuelos en el hogar; maestros en la escuela de la comunidad; personas relacionadas con la iglesia, personal burócrata que trabaja para la aldea; el chofer de autobús y los

comerciantes que proveen a la aldea. Es esencial que la encuesta de "escuchar" los incluya a todos, para que el contenido de un programa tenga significado para todos. En algunas situaciones, grupos especiales tendrán temas sumamente especializados los cuales no se entremezclan con los de los miembros regulares de la comunidad. Esto será obvio a medida que la encuesta tenga lugar. Por ejemplo, la gente joven de una aldea rural tiene necesidades muy especiales que ellos no comparten con sus padres o abuelos. Esto indica que existe la necesidad de un programa especial, o por lo menos una sesión especial que se refiera a los temas de la gente joven.

#### ¿Cómo escuchar?

En el programa de Educación Comunitaria para el Desarrollo, nosotros explicamos que queríamos vivir con los líderes de la aldea antes del seminario, para así poder entender mejor los problemas que los hombres y mujeres de la aldea confrontaban. Una familia dada era nuestro anfitrión, y nosotros nos quedábamos por lo menos una semana en la aldea. Trabajábamos en el campo con los hombres y mujeres desde temprano en la mañana hasta el mediodía cuando el sol calentaba demasiado para seguir trabajando; recogíamos agua y leña con las mujeres, y limpiábamos el algodón en las tardes o preparábamos vegetales. Mientras que trabajábamos hablábamos y escuchábamos. ¿De que hablaba más a menudo esta gente? ¿Cuáles eran los tópicos que constantemente salían a la luz y que eran significantes y provocativos? No escribíamos ninguna información excepto en privado en nuestros dormitorios: era imperativo que la gente se sintiera confortable para hablar como siempre hablaba.

Nosotros escuchábamos atentamente para detectar las palabras que describían sentimientos: el lenguaje lleno

de emoción, las metáforas, los símiles, y los proverbios. Estos son a menudo indicaciones de temas generadores los cuales afectan profundamente a la gente. ¿ A quién envilecían los jóvenes? ¿ A quién elogiaban los ancianos? Una guía que conduce a los temas generadores es el tener una cierta sensibilidad hacia el tono del lenguaje.

Si un tema es muy doloroso, la gente evita hablar de éste directamente, pero se quejará o lamentará acerca de los tópicos periferales o consecuentes de éste. Los padres hablarán del hecho de que sus hijos se quedan en el pueblo hasta muy tarde; los jóvenes se quejarán de las labores que tienen que realizar en el hogar. Ambos grupos se están refiriendo al rechazo que ambos sienten: la creciente brecha entre generaciones. Ellos se refieren a un síntoma; es la tarea del educador de adultos de reconocer el tema de fondo que proviene de estas quejas.

En Tanzania, en una aldea, los jóvenes hablaban de la ciudad y de la "buena vida" que había en ésta. Ellos tocaban música moderna y de "buena vida" y bailaban y se vestían como la juventud de la ciudad. El tema que ellos revelaban era la frustración de no tener lo que ellos consideraban como trabajo de importancia. Ellos temían de hecho a la soledad de la ciudad más que de lo que ellos deseaban su encanto. Todo lo que ellos añoraban era una estructura que les permitiría de ser independientes y fundar sus propios hogares y familias allí en la aldea. Cuando se presentaba este tema, ellos se excitaban, pensaban colectivamente y colaboraban para tomar acción.

Se necesita gran habilidad y práctica para poder analizar una encuesta de "escuchar". El objeto de una tal encuesta es de percibir los temas de la gente con el objeto de presentar dichos temas a la comunidad en forma de cuadros, representaciones teatrales, canciones para el análisis y la acción planificada. La meta, por lo tanto, es de hallar temas, problemas, o tópicos que guiarán a la comunidad de

la manera más efectiva hacia tomar acción significativa para el desarrollo personal y social. Cuando un educador de adultos es parte o miembro de la comunidad, la selección de temas es no solamente más fácil, sino también más realista.

DISTINCION ENTRE LAS CARACTERISTICAS DE UNA ENCUESTA TRADICIONAL Y UNA ENCUESTA TIPO "ESCUCHAR" CON EL OBJETO DE DISEÑAR UN CURSO DE EDUCACION PARA ADULTOS

Encuesta Tradicional

Comenzando con la necesidad del programa:  
¿qué tipo de información se necesita para llenar las clases?

¿Qué tipos de curso parecen ser de interés?

Una Encuesta o un reporte con ítemes sobre lo que la gente quiere que se enseñe

Programación dependiendo de la disponibilidad de instructores para los cursos específicos

Encuesta "Escuchar"

Personal de Entrenamiento en planteamiento de problemas de educación Adulto/Adulto

Personal de entrenamiento con habilidades para escuchar

Tiempo para visitar, escuchar y registrar lo que se haya oído

Colación y análisis de tópicos

Selección de temas principales en la comunidad

Análisis de dichos temas por el personal y los instructores

Composición de un programa apropiado basado en dichos temas

Codificación de temas y tópicos  
(cf. Capítulo IV)

## CAPITULO IV

### USO DE CODIGOS COMO MATERIAL DE ENSEÑANZA EN EL APRENDIZAJE TIPO ADULTO/ADULTO

#### ¿Qué es un código?

Una vez que el educador de adultos haya escogido un tema para ser expuesto a la comunidad, él o ella codifica este tema o tópico presentándolo como el tema implicado en una representación o sketch de teatro, un cuadro, una canción o pantomina. Es posible que el material folklórico de la comunidad tenga un proverbio o una canción que contenga este tema. Robert Russell (1978) escribe acerca de los actores de la comunidad en Ghana los cuales colaboran en la educación de adultos mediante la codificación de temas en sketches o representaciones teatrales las cuales son actuadas en la aldea y discutidas como códigos.

Por ejemplo, un tema que ha sido descubierto entre los ancianos de una comunidad urbana es el tema de la soledad. Puesto que los grupos de la comunidad habían oído acerca de este tema muy a menudo, y siempre con un lenguaje lleno de emoción, los educadores de adultos se pusieron a preparar un código para usarlo en una reunión de la comunidad a la cual asistirían muchos de los ancianos. El código en este caso era una representación simple con tres personajes: una mujer mayor, su hijo y su nuera. El código exponía el problema -- sólo el problema -- de manera clara, sin distracciones ni soluciones implícitas. La pieza representaba el problema de manera breve, amplia, y clara. Un proverbio local acerca de la soledad de la vejez cuando uno tenía hijos malagradecidos fue incluido en la representación. En esta situación, el hijo y su esposa jugaron el papel de hijos sin corazón los cuales se contentaban con visitar a su madre solamente una vez por

mes; los cuales no traían consigo a los nietos porque éstos molestaban en el automóvil; los cuales hacían una visita apurada porque tenían otras cosas que hacer aquella tarde.

El código es entonces un instrumento diseñado para exponer el tema generador a la gente para que ésta reflexione acerca del tema y decida sobre lo que se puede hacer al respecto de esto. El ejemplo anterior describe una representación breve sin embargo, una canción o un cuadro (incluso una representación breve con siluetas) pueden ser eficaces para codificar un tema.

### ¿Cómo se usa un código?

Una vez que el código se preparó y ha pasado las pruebas de:

simplicidad:	un solo tópic
amplitud:	diseñado en dimensiones reales
brevidad:	linear y breve
planteamiento de problemas:	plantea y no resuelve el problema

El código se presenta entonces a la comunidad a la cual éste se relaciona. Esta es inevitablemente una intensa experiencia, ya que la gente ríe y dice enérgicamente:

"¡Esos somos nosotros!"

En nuestro programa, Educación Comunitaria para el Desarrollo, usamos cinco preguntas para ser discutidas en el siguiente orden:

1. ¿Qué ve ud. que está sucediendo aquí?
2. ¿Por qué sucede esto?

Se pedía a grupos pequeños de analizar estas preguntas y luego de reportar las respuestas de manera breve al grupo general. Ocurría a menudo que todos los grupos tenían respuestas similares, lo que firmemente corroborada la habilidad analítica de la comunidad.

Las dos siguientes preguntas también pueden ser analizadas por grupos pequeños.

3. ¿Ocurre esto en su propia vida?
4. Si es así, ¿cuáles son los problemas que esto causa?

Si el código es muy sensible, sería sensato de omitir estas preguntas, o de exponerlas como preguntas para la reflexión individual y no para compartirse. Si esto se hace, se puede dar tiempo para reflexión en privado y, si es deseable, se puede dar reflexión en público acerca de las respuestas a la pregunta #4 "¿Cuáles son los problemas causados por esta situación?"

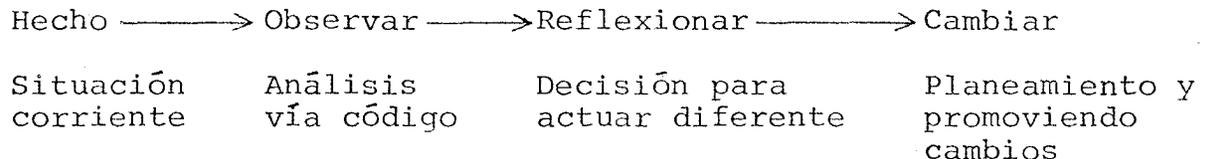
Estas respuestas, tales como las de la pregunta #2, se escriben en papel periódico bajo los encabezamientos:

- ¿Por qué sucede esto?
- ¿Cuáles problemas causa esto?

Luego la pregunta #5, "¿Qué podemos hacer juntos acerca de esto?" se discute en grupos pequeños, y se obtienen sugerencias de estos grupos las cuales se escriben en una tercera hoja de papel periódico bajo el encabezamiento:

- ¿Qué podemos hacer juntos al respecto?

Estas cinco preguntas relacionadas con un tema expresado por una comunidad proporcionan una práctica verídica para esa comunidad, es decir, la oportunidad de desplazarse de la acción presente (el tópico o problema) mediante reflexión, a una acción innovadora (el plan). Esto se puede demostrar en un diagrama de flujo:



Durante este flujo la comunidad puede llegar a comprender que necesita información o datos adicionales. En esta

situación el educador puede dar una charla o proporcionar información, ya que tendrá una audiencia sumamente motivada que lo escucha en términos de un problema que les concierne a todos. La agenda es la concerniente a la audiencia; la charla es útil a sus necesidades. Esta se debe mantener breve y debe tratar solamente sobre el tópic que se esté discutiendo.

Un diagrama de flujo puede mostrarse de manera que se relacione con las cinco preguntas:

- |               |            |   |
|---------------|------------|---|
| Haciendo      | observando | 1. ¿Qué ve ud. que está sucediendo?           |
| Reflexionando |            | 2. ¿Por qué ocurre esto?                      |
|               |            | 3. ¿Ocurre esto en su situación?              |
|               |            | 4. ¿Qué problemas causa esto?                 |
| Cambiando     |            | 5. ¿Qué podemos hacer juntos respecto a esto? |

Invite al grupo, en este punto, a considerar de donde provino el cuadro, canción o representación teatral (código).

Explique la idea de un código, y presente a la comunidad aquellos temas generadores que son de alcance tan profundo que estimularán las acciones de la gente. Muestre como la información nueva se originó en relación a la situación de la vida real la cual se había discutido y deliberado.

Hemos visto en el capítulo I que el aprendizaje de adultos es más efectivo si se basa sobre la experiencia de la vida real y si resulta en conocimientos que demuestren ser de uso inmediato y que se relacionen a un problema verídico. El código es un problema de la vida comunitaria que se representa para sus miembros para que éstos lo analicen y establezcan un plan de acción mediante las cinco preguntas.

#### ¿Qué factores rinden a un código adecuado?

Dado que el tema fuese la soledad de la población urbana, un código de cuadro puede mostrar a un viejo sentado en una

sala con la TV en una esquina, platos de comida sobre la mesa, y fotografías de una mujer e hijos sobre el estante de los libros. El hombre está fumando, tiene un vaso vacío bajo su codo, su expresión es triste. Un calendario sobre la pared tiene las fechas tachadas.

El cuadro o fotografía es simple, y todos los componentes se relacionan con el tema. No tiene obstáculos y es lo suficientemente grande para estar a la vista de todos. Por lo tanto sirve a su propósito de representar el tema de la soledad. Note que la pregunta #1 provoca una respuesta subjetiva: "¿Qué ve ud. que sucede aquí?" Cada persona puede decir lo que su propia experiencia le sugiere como apropiado.

Las fotografías tienen gran potencial como códigos. Sin embargo, éstas se usarían más económicamente en un programa de escala mayor donde los recursos estén disponibles para imprimir y ampliar las fotografías adecuadas. La fotografía debe estar bien enmarcada, y para permitir claridad, debe presentar un solo tópico. Cuando el grupo tenga que tomarse su tiempo para comprender la fotografía, esto indica que el código es inadecuado.

Un código no es un cuadro que enseña ya que no dice lo que uno debe hacer: el cuadro describe el problema para que la comunidad lo analice. No es, en el sentido tradicional, un instrumento de ayuda visual.

Las mismas cualidades de claridad, simplicidad, y singularidad se aplican al uso de una representación de teatro a guisa de código. La representación debe tener pocos personajes y debe presentar el problema de manera clara y sin proveer una solución a éste. Por ejemplo, sobre el tema de soledad de los ancianos, el contexto de la representación puede ser el mismo que el del cuadro o fotografía: una sala donde el viejo está sentado frente a la TV o escuchando la radio. Un vendedor toca a su puerta, y el viejo lo recibe calurosamente. El vendedor se da cuenta de que no tiene posibilidad de venta en esta ocasión, y se

comporta de manera brusca yéndose de la casa del viejo aunque éste último lo invite a tomar una taza de café y a conversar.

Este tipo de representación-código es máximamente efectivo cuando es breve. Los dos o tres personajes deben ensayarlo con cuidado. La representación tiene el objeto de ser un breve, claro, y enfático suceso de la vida, el cual invita al análisis de la comunidad, la cual usará las cinco preguntas para discutir la situación representada.

La representación no es un instrumento de enseñanza tradicional. Este no demuestra como debe ser la vida humana, pero como es en realidad. Es entonces la tarea de la comunidad de analizar y de planear. Los miembros de ésta pueden decir cuales son las causas del problema, cuales otros problemas se derivan de esta situación y que pueden ellos hacer en conjunto al respecto.

La mejor evaluación de un código es la reacción que éste evoca en la comunidad. Una simple lista de chequeo usada para determinar las cualidades de un código es la siguiente:

<u>Cuadro</u>	<u>Representación</u>
amplio	simple: pocos personajes
claro	corta
contiene un solo tópic/ problema de importancia para esta comunidad	contiene un solo tópic/ problema de significación para esta comunidad

Frecuentemente, un código que resulta adecuado para un grupo no será igualmente efectivo en una comunidad diferente. El nivel de complejidad y uso del lenguaje de un grupo son consideraciones importantes.

El aprendizaje Adulto/Adulto implica que el instructor siempre escucha, aprende y crea nuevos diseños para satisfacer las necesidades de los temas que los adultos proveen bajo su tutela. El diseño y uso de códigos para estimular el análisis de problemas en una comunidad es una tarea difícil y exigente.

¿Y respecto a las cinco preguntas?

Estas cinco preguntas han sido diseñadas cuidadosamente, como ya se ha indicado, para desplazarse del análisis general al análisis particular, y por lo tanto hacia el planeamiento.

El uso de las cinco preguntas varía de grupo a grupo. A veces es mejor trabajar en grupos pequeños, otras veces conviene más trabajar en grupos más numerosos o en grupos de charla para responder a la pregunta #5. No se cambia fácilmente el orden de las preguntas, pero se puede descartar a algunas de ellas.

En una aldea, donde estábamos utilizando un código muy adecuado de una fotografía de un hombre golpeando a su mujer, el joven Tanzanio que era el facilitador omitió las preguntas #3 y #4.

3. ¿Sucede esto en su propia vida?

4. ¿Qué problemas causa esto?

Luego, él explicó que sería demasiado penoso para los hombres y mujeres de decir "Sí" a la pregunta #3, y los problemas que resultaban de este tipo de incidente eran claros para toda la comunidad. El facilitador fue lo suficientemente sensible para dirigir al grupo hacia la fase de planeamiento inmediatamente después del análisis general mediante las preguntas #1 y #2:

1. ¿Qué cree ud. que está sucediendo aquí?

2. ¿Por qué sucede esto?

El joven demostró la habilidad que viene con la práctica, y no mediante el uso de códigos, sino mediante los principios establecidos en el Capítulo I.

¿Se pueden usar los códigos para cualquier disciplina?

Cada hombre y mujer tienen problemas en todas las áreas de su vida. Considere los problemas de nutrición y dos maneras de tratar este problema en un contexto de adultos.

En un método prosaico, un nutricionista reunirá un grupo de adultos interesados y mostrará películas o fotografías sobre una dieta básica, los siete tipos de alimentos básicos, como alimentarse bien con un presupuesto bajo y como alimentarse para tener salud. El o Ella contestará preguntas al final de la película, demostración o charla, el grupo se retirará para tomar una merienda antes de acostarse, o un vaso de cerveza y un plato de nueces mientras que miran las noticias de cierre. Incluso mientras que comen, dirían "sé que no debería, pero..."

En un método de Adulto/Adulto, el problema es identificado gracias a la encuesta de "escuchar", como cuando un grupo de educadores ha oído hablar frecuentemente del temor a problemas cardíacos y de la vergüenza causada por la obesidad. En una reunión de educadores, estos preparan una fotografía mostrando un joven obeso abriendo la puerta del refrigerador. Eso es todo. Este código se presenta a un grupo de jóvenes a quienes se les ha oído mencionar el problema, y se los invita a hablar del problema mediante las cinco preguntas.

Cuando ellos llegan a la pregunta # 5, "¿Qué podemos hacer juntos al respecto?" es posible que la decisión del grupo sea de mostrar películas y de dar charlas acerca de la buena nutrición, o de planear un club de ejercicio, o de establecer dietas especiales para la salud. En todos estos casos, ellos necesitarán ayuda, información novedosa y conocimientos. Pero cuando ésta sea provista, ellos tendrán gran motivación para utilizarla ya que ésta viene expuesta en términos de sus propias vidas.

Las diferencias esenciales entre los dos métodos es que el prosaico ofrece la respuesta antes de que se formule la pregunta. Algunas veces esto es necesario, como al enseñar a alguien a manejar un automóvil o usar un motor eléctrico, o hacer reparaciones mecánicas profesionales. Sin embargo, existe un método alternativo para los problemas

de la vida real, que trata a los estudiantes como adultos con problemas reales y que utiliza su habilidad para responder a estos problemas en forma creativa. El método Adulto/Adulto no ofrece ninguna respuesta: ofrece un problema y una manera de responder a éste.

Método Tradicional

Anuncio: una charla sobre nutrición el lunes por la noche

Charla y película sobre una dieta sana y la buena nutrición

Período de preguntas y respuestas

Método Adulto/Adulto

Encuesta: los problemas de obesidad y desperdicio salen a la luz

El grupo de educadores prepara un código

El código se presenta al grupo mismo que había hablado del problema

Discusión con cinco preguntas

Planeamiento para poner al grupo en acción

...educación adicional

## CAPITULO V

### TRABAJO DE GRUPO

Los métodos de aprendizaje de Adulto/Adulto requieren gran cantidad de trabajo en grupo, tanto en grupos pequeños como en un grupo numeroso. Se requiere una cierta habilidad para facilitar este tipo de cooperación en un grupo, y para la cooperación misma.

La más importante habilidad para el trabajo efectivo de grupo es la de escuchar con cuidado; una segunda habilidad necesaria es la de ofrecer y recibir comentarios; y una tercera es la de estimular al grupo a tomar acción.

#### ¿Qué papel juega el facilitador?

El facilitador o líder de un grupo tiene un papel polifacético. En el aprendizaje de Adulto/Adulto él o ella se dedica a servir al grupo y no a forzarlo. Este servicio es más eficiente cuando el facilitador está organizado, y conoce bien la situación general de la reunión o clase. El facilitador establece la base para el diálogo a la manera como él o ella pueda demostrar su amistad y calor. Es su tarea de revisar el orden del día y el programa al comienzo de una reunión o clase para que los participantes sepan lo que va a suceder. Es la tarea del facilitador no solamente de diseñar las tareas de los grupos pero también de asignarlas de manera clara y sucinta.

Por ejemplo: si los miembros del grupo no se conocen y esta situación es apropiada para tener un ejercicio introductivo, el facilitador prepara esta tarea para el grupo:

"Favor divídanse en grupos de cuatro personas y compartan sus ideas sobre las preguntas que están

aquí escritas (el facilitador lee las preguntas en voz alta para el grupo). ¿Está clara la tarea? Tenemos veinte minutos para esta sección de la reunión de hoy. Les informaré cuando queden cinco minutos."

Esto ofrece un ejemplo de un facilitador hábil que establece una tarea de manera clara y nítida. El esquema colgado sobre la pared es una ayuda a los miembros de la comunidad, de los cuales no se debe esperar que recuerde las preguntas de discusión sin el esquema colgado en frente de éstos. La pregunta, "¿Está clara la tarea?", permite que cualquiera haga preguntas que clarifiquen la tarea de manera impune. Otro método adecuado es de establecer el límite de tiempo cuando se establezca la tarea misma. La gente sabe entonces como dividir su tiempo.

Otro papel del facilitador es el del observador de la acción dentro de los grupos. A veces existe un conflicto obvio de personalidades en un grupo que se puede solucionar si se invita a uno de los protagonistas a que éste se reúna con otro grupo. Frecuentemente una persona domina al grupo pequeño; ésta es la ocasión en la cual el facilitador debe referirse al asunto de "tiempo proporcional" diciendo simplemente: "Este ejercicio se acaba en veinte minutos. Ya que hay cuatro personas en el grupo, por favor asegúrense de que cada uno tenga el mismo monto de tiempo para hablar." El facilitador podrá notar en las expresiones del lenguaje del cuerpo si el grupo está trabajando bien en conjunto o si está teniendo problemas.

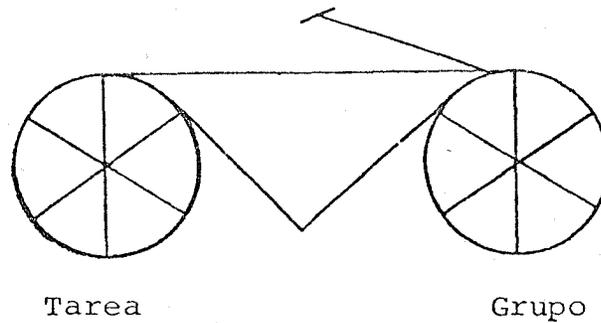
Para grupos de más de quince personas, se necesitan al menos dos facilitadores: uno para dirigir y establecer las tareas y el otro para observar con cautela, en turnos. Es virtualmente imposible que un facilitador haga al mismo tiempo una presentación extensa frente al grupo, que divida al grupo en grupos pequeños para las tareas especiales, y que observe con cuidado las reacciones del grupo. Un grupo

de facilitadores entrenados es lo ideal para grupos de aprendizaje Adulto/Adulto.

El facilitador tiene el papel de clarificar las tareas y contribuciones requeridas. En el aprendizaje Adulto/Adulto, se puede provocar a la comunidad haciendo preguntas, y no esperando respuestas ya concebidas de antemano. En vez de preguntar, "¿Es que cada uno ha entendido la tarea?", la pregunta se podría hacer, "¿Qué es lo que no está claro acerca de la tarea?" La pregunta anterior pone la carga sobre la comunidad y hace que sea torpe para un adulto de decir, "No comprendo esta tarea," mientras que la segunda pregunta invita a la clarificación. Este tipo de sutileza semántica tiene un impacto considerable en el ambiente en el cual el grupo trabaja. Estas marcas de respeto son apreciadas, reconocibles, y efectivas.

#### ¿Cuáles son los papeles en un grupo?

Un grupo debe tener en mente dos responsabilidades esenciales: una hacia la tarea provista y la otra hacia los miembros del grupo. La analogía de la bicicleta es útil en este caso: ambas ruedas deben estar en buena forma para que la bicicleta se mueva. Se debe hablar de los papeles de cada tarea y los papeles para el mantenimiento del grupo. ¿Cuáles son dichos papeles?



Papeles Relativos a Tareas

iniciar y clarificar las tareas

seguir siempre el mismo tema

reconocer problemas periféricos y dejarlos al lado si es necesario

resumir argumentos

pasar a la etapa de voto o a un plan de acción

llevar cuenta del tiempo asignado a cada etapa

Papeles Relativos al Mantenimiento del Grupo

llamar a la gente por su nombre

asegurarse de que ninguno sea excluido de la discusión

reiterar lo que los miembros hayan dicho

clarificar lo que éstos hayan dicho

bromear

resolver conflictos

mostrar gratitud y apreciación

Un papel muy importante en el mantenimiento del grupo es el de asegurarse de que nadie sea excluido. Alguien en cada grupo (posiblemente el facilitador, o alguien diferente) debe tomar este papel para que la participación sea completa. Cada uno de los papeles pueden asignarse a todos los miembros, o a algunos de los miembros. Lo importante es que no se omita ningún papel, de lo contrario no se cumplirán los objetivos del grupo. Los papeles para tareas y para mantenimiento de grupos pueden combinarse en algunas ocasiones; el que resume los argumentos puede hacerlo de buen humor que aligera el espíritu de la reunión; la persona que estimula la acción del grupo puede hacerlo con referencia

a todo lo que ciertas personas hayan dicho y referirse a ellas por su nombre.

Uno de los procesos difíciles es de presentar una evaluación a los miembros del grupo, pero a menudo es esencial para la operación armoniosa del grupo que está trabajando. La evaluación positiva es en realidad una afirmación: es tan difícil de recibir a como lo es de darla en este mundo competitivo. Sin embargo, es la esencia de un grupo bien estructurado. En las aldeas de Tanzania hemos utilizado el siguiente diseño de evaluación con gran éxito.

Después de que un grupo haya trabajado por un rato, invitábamos a cada uno de los miembros a decir lo que ellos apreciaban de los otros miembros del grupo. Este era un instrumento efectivo para incrementar la confianza mutua y descubrir los talentos de los miembros en frente a la comunidad -- talentos que dichos miembros tal vez no percibieran fácilmente.

El tiempo es un factor esencial en este caso: éste es un diseño que se desarrolla despacio al principio; la gente se siente tímida e inhibida cuando comienza a expresar las cualidades de otros. Pero luego, inevitablemente, el grupo pierde sus inhibiciones y sus miembros buscan compartir tiempo juntos.

La evaluación negativa es raramente adecuada cuando se aplica a un individuo. Hay algo destructivo en el hecho de que un grupo de personas exprese a un individuo los aspectos difíciles de la personalidad de éste. El aprendizaje de tipo Adulto/Adulto puede crear diseños que provocan en la gente la reflexión acerca de los elementos negativos de su comportamiento. Por ejemplo, en un seminario donde hay algunos individuos dominantes, yo optaría por realizar un diseño sobre métodos para la eficacia del grupo, mostrando mediante códigos un grupo que se está desmembrando debido a una discordia, e instaría a la comunidad a reflexionar sobre los elementos que mantienen

a un grupo unido y aquéllos que lo separan. Los métodos de aprendizaje Adulto/Adulto implican un respeto general; la evaluación negativa sea que se la pide o no, es perjudicial y antisocial en la mayoría de las sociedades.

Los papeles en un grupo son diversos y exigentes. El facilitador tiene que confrontar la difícil tarea de ser el líder y organizador, y el oyente del grupo al mismo tiempo, y busca maneras de estimular y evitar de empujar a la comunidad. Todos los miembros de un grupo comparten tanto los papeles para el mantenimiento del grupo como los de las tareas los cuales deben trabajar en conjunto, como las ruedas de una bicicleta. He aquí un análisis comparativo de una situación de un grupo tradicional y otra que implica un proceso de aprendizaje Adulto/Adulto:

Grupo Tradicional

Se selecciona al líder del grupo como persona dirigente

Líder da comienzo al grupo y se guía por la agenda y horario

Los miembros del grupo hablan cuando es su turno

La Agenda tiene prioridad, los miembros siguen la Agenda

El grupo se forma arbitrariamente con miembros que pueden realizar las tareas

La evaluación conclusiva mide el éxito de la tarea

Tiempo asignado solamente para la tarea

Grupo Adulto/Adulto

Es imprescindible mantener el respeto mutuo y la igualdad

Un papel importante: asegurarse de que todos participen

El facilitador da comienzo a la reunión, luego los miembros del grupo toman la iniciativa

La Agenda se ajusta a los miembros

Los grupos se forman con referencia a los intereses de los miembros

La evaluación formativa lleva el ritmo del grupo

Tiempo: para el mantenimiento del grupo así como el de la tarea

Este esquema muestra algunas de las diferencias notables entre el trabajo de grupo tradicional y aquél que se diseña para estimular y reforzar a una comunidad.

## CAPITULO VI

### EL USO DE PAPELES

Una de las técnicas muy efectivas del aprendizaje Adulto/Adulto es la representación de papeles. J. B. Moreno, el fundador de la sociometría y el diseñador de los métodos de terapia psicodramática, sostenía que:

"La esencia del ser emerge del papel,"

y que todos nosotros, en todo momento, jugamos uno u otro papel: madre, hermana, maestro, mecanógrafa, oyente, exponente. El aprendizaje Adulto/Adulto demuestra que el instructor tradicional debe eliminar el papel tal como tradicionalmente establecido y de explorar otras maneras de ser en compañía de otros cuando él/ella asume el papel de facilitador o líder de grupo en una situación de instrucción/aprendizaje. Nosotros hemos ya notado el carácter mútuo de algunos de estos papeles: si el "instructor" es claramente evidente y muy firme, el infante en el alumno tiene mayor tendencia a aparecer. La representación de papeles explora los resultados de tales interacciones de tal manera que los participantes no sean vulnerables.

#### Papeles que asumimos en un Grupo

La estructura misma de un diseño de aprendizaje implica ciertos papeles. En un diseño introductivo, en el cual se pide a tres personas de dar un recuento acerca de ellas mismas en respuesta a algunas preguntas formuladas, el papel del auto-expositor y el papel del oyente son establecidos mediante el diseño. A veces, es aconsejable de invitar a los participantes a explorar sus sentimientos

acerca del papel que éstos juegan en el diseño dado. Esto se logra mediante las siguientes preguntas:

Como oyente, ¿siente ud. la necesidad de comunicar sus intereses al expositor?

Como oyente, ¿qué hace ud. cuando se siente aburrido? ¿Qué tipo de lenguaje del cuerpo descubre ud. que está usando?

Como expositor o auto-expositor, ¿descubre ud. que está usando cualificadores cuando ud. describe sus logros?

Este tipo de preguntas hace que el papel sea explícito y conciente. Nosotros asumimos papeles y los representamos de manera inconciente. La exploración de diversos papeles tiene el objeto de rendir más concientes nuestras acciones en dichos papeles, así como también más deliberadas y seleccionadas.

Nuestra tarea como educadores es de diseñar ejercicios y tareas de aprendizaje que ofrecen la oportunidad a adultos de explorar sus varios papeles en la comunidad y de rendirlos más concientes. En un grupo de tareas el papel que cada persona asume durante la realización de la tarea puede hacerse explícita usando como referencia el esquema de la bicicleta en la página 36. Los facilitadores hábiles pueden decifrar el lenguaje del cuerpo y los gestos de los miembros del grupo para determinar cuales son los papeles que éstos asumen consistentemente. Esta habilidad puede compartirse con los participantes para que ellos sepan también acerca de lo que ocurre en el grupo.

Por ejemplo, el que señala con el dedo: ¿está el dominando al grupo? el miembro callado, distanciado: ¿se siente él intimidado por el grupo o la tarea? el miembro conversador: ¿está él pidiendo atención personal? Es imposible para nosotros de interpretar estos gestos, pero es esencial que tengamos conciencia de éstos y que invitemos a los miembros de la comunidad a que aperciban e interpreten el significado de éstos.

En un seminario de entrenamiento en América, un grupo de estudiantes universitarios estaban trabajando sobre un diseño de aprendizaje Adulto/Adulto. El grupo de tareas se componía de seis estudiantes y un profesor. El grupo había llegado a un impasse: no hacía ningún progreso. Mientras que nosotros, miembros del grupo general, estábamos intentando explorar con los siete participantes del grupo pequeño el porqué de su situación, el profesor señaló con un dedo retador a uno de los estudiantes y declaró de manera brusca: "¡Dígales lo que ud. dijo al comenzar la reunión!" "¡El joven estaba tan sorprendido por el gesto y el contenido de esta declaración que brincó y dejó caer su taza de café! Todos nos reímos y el hábil facilitador pidió a ambos de detener la acción en ese mismo momento y de repetir lo que acababa de ocurrir. Fue como un "replay" de una cinta de video.

Esta vez el profesor no señaló con el dedo, sino que tornó al estudiante gentilmente y le pidió en un tono suave: " Puede ud. explicarles como ud. dió comienzo a la reunión..." Todos los participantes del seminario se rieron con placer y comenzaron a bromear con el profesor: "¡No fue eso lo que ud. dijo! ¡No fue lo que ud. hizo!" El profesor tuvo gran sorpresa al descubrir que él había cambiado su tono y gestos; su declaración y lenguaje del cuerpo iniciales habían sido verdaderamente inconcientes. Cuando pudo explorar el papel que el había asumido inconcientemente, él escogió de manera conciente y voluntaria una actitud más moderada.

Esta anécdota es un ejemplo de un caso en el cual la exploración de un papel provee abundante material de aprendizaje, no sólo para la persona involucrada sino también para todo el grupo. Nosotros pasamos una hora gratificadora discutiendo juntos las implicaciones de dicho evento: el instructor que había evocado al Hijo y el comportamiento Adulto/Adulto que ocurrió naturalmente cuando tuvimos conciencia de lo que estábamos haciendo.

El "detener" un momento de interacción es una técnica que se utiliza en psicodrama. Esta invita a un grupo a prenderse en un momento dado y de repetir aquel momento con atención conciente hacia los papeles implicados en la acción.

El diseño de evaluación que se describe en el Capítulo V puede utilizarse para explorar los papeles en un grupo de la siguiente manera:

Durante los diez minutos que siguen, comportan uds. en grupos de cuatro personas lo que cada una haya percibido como algo útil y de significado en los papeles de grupo en este último diseño. Es decir, dígame a alguien si ud. ha notado que él o ella ha sido un buen resumidor, iniciador o se hizo el gracioso.

Este tipo de ejercicio afirmativo debe estar estructurado dentro de un programa de aprendizaje Adulto/Adulto. Este no ocurrirá sin la estructura, y es muy eficaz, no solamente ya que refuerza miembros individuales, pero también los hace más perceptivos a los papeles del grupo. Paulo Friere denomina una tal percepción como "conscientización," la cual es una palabra compleja que se compone de dos ideas: conciencia y el estado conciente. La percepción de los papeles que uno puede asumir y asume en un grupo depende de la conciencia personal de cada uno: ¿es este papel sano para mí y para el grupo? ¿Es este tipo de papel lo que yo quisiera mantener? La persona dominante y conversadora, o la persona tímida y distanciada tiene que tomar su propia decisión. La comunidad es capaz de aumentar la percepción; la comunidad no es nunca capaz de forzar el cambio.

### Asumir Papeles

En el capítulo IV nosotros discutimos el uso de juegos a guisa de códigos que provocan el análisis de los problemas de la comunidad. El asumir papeles dentro de una pieza teatral o sketch puede ser efectivo como medio de aprendizaje Adulto/Adulto si se acompaña con una dimensión, análisis, y planeamiento estructurados.

Por ejemplo, en el programa de Tanzania nosotros nos involucramos con una aldea ujamaa donde existía una disputa muy específica. Los miembros del grupo que inicialmente había establecido la aldea en 1962 (en respuesta al Presidente Nyerere quien había predicado el establecimiento de aldeas) se denominaron "wajamaa" (los aldeanos). Luego, aquéllos que llegaron después de ese tiempo "wageni" (huéspedes). Esto creó una situación muy tensa en la vida social y política de la aldea. Se trataba claramente de un problema que la gente quería confrontar. Nadie sabía como tratarlo.

Un diseño de representación de papeles fue estructurado durante un seminario sobre los dotes de líderes, en el cual tres hombres que eran amigos y vecinos estaban sentados juntos discutiendo los problemas y la vida de la aldea. Tres otros hombres aparecieron frente al grupo e intentaron unirse a la discusión. Sin embargo, fueron rechazados por los otros tres y fueron calificados de "wengine" (los otros). La representación fue breve y clara. El rechazo fue cruel y caústico. La representación se detuvo sin ninguna solución o respuesta; ésta presentaba el severo problema: los amigos, "marafiki", los demás, "wengine".

Los líderes de la aldea fueron invitados a tratar el problema mediante grupos pequeños de discusión utilizando las cinco preguntas. Los grupos pequeños fueron seleccionados de manera heterogénea: algunos de los aldeanos originales y algunos de los "wageni." Aunque la situación no era idéntica a la de la aldea, se trataba de la misma situación, y los aldeanos se dieron cuenta de que éste causaba problemas y que era divisivo. Muchos de los sentimientos heridos fueron expuestos en respuesta a las preguntas:

¿Ocurre esto en su propia situación?

Si es así, ¿qué problemas causa esto?

Sin duda alguna, este tipo de confrontamiento con el problema, mediante una simple representación de papeles fue

más efectivo que un sermón político sobre la unidad utilizando lecturas de las exhortaciones del presidente Nyerere o de la constitución del Partido. En este caso, los aldeanos concluyeron sus propias generalizaciones en base a la situación particular; el aprendizaje inductivo es el método que tiene potencial para motivar la acción.

La representación de papeles debe prepararse cuidadosamente para que el código sea efectivo. Los protagonistas deben practicar la breve escena hasta que se sientan confortables tanto con el diálogo como con las actitudes que éstos deben representar. Nosotros nos hemos dado cuenta que no es necesario escribir un guión para los papeles sino que basta proveer las ideas correspondientes a éstos. Ud. debe explicar la escena y lo que se va a representar; permita que la gente escriba sus propios guiones. La condición principal es que la representación debe ser corta y sólo debe representar el problema.

Los papeles en una representación deben dramatizarse para obtener énfasis: los caracteres son más dramáticos que los de la vida real: el rechazo en este caso es muy fuerte. Una presentación sutil puede ser ambigua: la ambigüedad destruye los códigos efectivos.

Durante la discusión, algún material procedente de algún programa o de las declaraciones del Presidente Nyerere (en este ejemplo) pueden ser de gran uso. Sin embargo, una lectura se debe usar durante el período de reflexión del ciclo práctico para llenar las necesidades de la comunidad que reflexiona. Esto es diferente del punto de vista cualitativo a una exhortación a la unidad que es leída por un líder de la comunidad sin ninguna referencia a los temas y problemas de la comunidad.

Es esto lo que Paulo Freire denomina educación "bancaria": hacer que la gente asimile conceptos tratando las ideas como si fueran mercancías. Se trata aquí de educación que plantea problemas como lo ejemplifica el uso de la representación

como un código y la discusión comunitaria que analiza la situación y que se progresa hacia el planeamiento para fomentar cambios. Este tipo de educación es liberadora mientras que el tipo tradicional es una forma de dominación.

La representación de papeles puede usarse para mostrar incidentes críticos en una comunidad, los cuales enfocan la atención hacia un elemento en un programa de aprendizaje. Por ejemplo, cuando se habla de nutrición, el incidente crítico puede ocurrir en el mercado donde una mujer está tratando de decidir si va a comprar pan blanco o arroz entero.

La vendedora: Este pan es muy sabroso.

Cliente: Sé que a mis hijos les gusta. Pero es muy caro.

Vendedora: Hoy en día todo el mundo lo compra.

Cliente: El arroz entero cuesta menos y sería mejor para mis hijos. Yo podría comprar dos libras de arroz por el precio de una hogaza de pan blanco.

Vendedora: Todo el mundo compra pan hoy en día. ¡El pan blanco es un símbolo de la familia moderna!

Esta es una representación de papeles, el incidente crítico. Se pide a los grupos que prosigan con la representación de los papeles de la vendedora y del cliente, dando las razones básicas sobre las decisiones que ellos toman. Cada grupo representa su "fin", siempre habrá mucha risa, mucha gracia y mucho aprendizaje Adulto/Adulto. El nutricionista puede ofrecer detalles sobre los datos acerca de la comparación respecto al costo y los valores nutritivos en respuesta a las necesidades del grupo. De nuevo, no es difícil comparar el potencial de aprendizaje de este tipo de diseño de representación de papeles/incidente crítico y el potencial de aprendizaje de una charla ofrecida por un nutricionista sobre el valor nutritivo de los alimentos! Todo lo que la

charla ofrece, todos los datos, pueden ser compartidos con el grupo en respuesta a la representación de papeles. Este proceso causa una diferencia en el impacto del material sobre el grupo.

Otro ejemplo de representación de papeles es el de "Decisiones rápidas". Este diseño establece un incidente crítico específico y demanda que el grupo pequeño represente la situación y conciba una decisión en un plazo de dos minutos. Por ejemplo, en una comunidad donde el uso de drogas es un problema serio, un tema generativo verdaderamente importante, Decisiones Rápidas se pueden utilizar de la siguiente manera:

En grupos de tres, asuman los papeles del padre, la madre, y el hijo o hija adolescente. La situación es la siguiente: los padres descubren el hijo o la hija en el acto de suministrarse una droga peligrosa. En dos minutos, decida lo que sería de ayuda para todos los implicados en el incidente. Representen éste y compartan con el grupo mayor lo que uds. hicieron y el por qué.

Estos papeles demandan espontaneidad, así como respeto para cada persona. A veces, la gente no querrá representar los papeles en un diseño de "Decisión Rápida", sino que preferirá discutirlos. Esta es una opción de los participantes, y cada grupo pequeño podrá actuar de manera diferente. Los métodos de aprendizaje Adulto/Adulto requieren que esta autonomía de los grupos sea respetada por el facilitador. La gente sabe lo que puede y no puede hacer. Cuando se imponen acciones específicas por la fuerza, esto destruye la relación Adulto/Adulto. Si ocurre una reversión a la relación Instructor/Estudiante, Padre/Hijo, los participantes no solamente serán incapaces de aprender con la misma facilidad, sino también es posible que no aparezcan en la próxima sesión!

### Inversión de papeles

Un uso muy delicado y efectivo de los papeles es mediante la inversión de papeles. Por ejemplo, el problema en una comunidad dada es que los hombres no comprenden la situación de sus esposas y de las mujeres en general. Se invita a un hombre y una mujer a que se presenten en frente al grupo y que tomen asiento uno frente al otro, los asientos tienen escritas las palabras: HOMBRE y MUJER. Se les pide (ellos han sido preparados e invitados de antemano para esta actividad) que se hablen el uno al otro en base a su perspectiva particular respecto a un problema de la comunidad, e.g. la juventud. La mujer expone su punto de vista femenino, y el hombre da el punto de vista masculino. Luego se les pide que cambien los asientos y que inviertan sus papeles: se pide al hombre que éste exponga la perspectiva femenina, y que la mujer exponga la perspectiva masculina. Cuando éstos hayan terminado: se pregunta a la comunidad: "¿Qué les impresionó acerca de lo que acaba de acontecer?"

Este tipo de inversión de papeles tiene gran potencial en situaciones problemáticas. Sin embargo, es esencial que se recuerde a los participantes que en cualquier clase de representación de papeles, la persona juega un papel y no una persona particular. Si se olvida esto, se puede incurrir en daños a la persona particular quien está siendo "representada". Esto viola el principio de RESPETO y destruye el interés de la comunidad hacia cada uno de sus miembros.

La inversión de papeles puede hacerse con un asiento vacío: la persona en el papel de padre/madre puede conversar con la silla vacía la cual representa su hijo(a) adolescente. Luego él o ella toma asiento en la silla vacía que representaba a su hijo(a) y contesta del punto de vista del hijo(a)! Esta es una técnica delicada y potente que sólo puede ser utilizada con un grupo íntimo.

Este tipo de "diálogo" es muy revelador, no sólo para la persona sino que para toda la comunidad. La gente puede identificarse con las respuestas de ambos "papeles." Una pregunta útil para incitar una reacción después de esta representación de papeles es: "En esta interacción, ¿qué le pareció a usted que era aplicable a la comunidad?" Si la representación con la silla vacía estaba tratando un problema específico, la representación de papeles puede considerarse como un código para ser analizado, y por lo tanto, se pueden usar las cinco preguntas.

¿Qué otros tipos de representación de papeles podemos usar?

Otra posibilidad para una comunidad es la representación situacional de papeles. Una situación-problema es identificada, y los "papeles" son preparados, con etiquetas que los miembros de la comunidad llevarán arbitrariamente. Por ejemplo, el personal de una escuela tiene el problema de falta de comunicación entre departamentos. Este es un tema generativo que frecuentemente aparece como una queja general. En un seminario, la situación es descrita: un receso para tomar café del personal de la escuela. Los papeles se preparan de manera ficticia pero apropiada:

Ted Jones -- Departamento de Química

Ann Smith -- Departamento de Inglés

Agnes Warner-- Departamento de Biología

y se pide de seis o siete miembros del personal que estos lleven las etiquetas y que representen espontáneamente los papeles que sean apropiados para la situación. Este tipo de representación no se ensaya: y tiene como objetivo representar los elementos principales del problema que el personal enfrenta. Comúnmente, la representación está llena de humor, y el diálogo de vívida exposición del problema. De antemano, los "actores" reciben advertencia

de que no están representando ninguna persona particular, sino que están jugando un papel. Esto ninguna persona particular, sino que están jugando un papel. Esto también se explica a la comunidad al comienzo de la representación situacional, con el propósito de proteger las sensibilidades individuales. Ya que todos los participantes son miembros de la comunidad quienes comparten el mismo tema generativo, la representación de papeles será una representación auténtica de la situación. Después de diez minutos de tal "drama," la comunidad se confronta con la situación, usando las cinco preguntas de la misma manera que con un código.

La representación situacional se puede también usar para enseñar material nuevo y para representar una situación que es desconocida. Por ejemplo, en un seminario sobre el Socialismo en Tanzania un grupo de sesenta adultos escuchó una cinta preparada por el facilitador, o una declaración importante del presidente Nyerere de Tanzania explicando el Ujamaa o el socialismo tanzanio. Antes de los participantes escuchasen la cinta, se estableció la siguiente tarea:

Después de escuchar dos veces esta cinta de cinco minutos, favor divídanse en grupos de cuatro y escriban lo que les causó impacto en la cinta. Luego, uds. compartirán lo que han escrito con el resto del grupo.

Los participantes escucharon la cinta con cautela, y después de escucharla una vez dijeron que estaban listos para trabajar en grupos y que querían escuchar la cinta de nuevo después de haber escrito lo que habían escuchado! Después de quince minutos de discusión en grupo, cada grupo describió lo que había notado en el programa de Ujamaa, y después de poco tiempo, obtuvimos virtualmente todo el esquema del Ujamaa Tanzanio sobre hojas de papel periódico. Luego la audiencia escuchó la cinta por segunda vez, asintiendo vigorosamente con la cabeza cuando se mencionaba cada aspecto que les era conocido. La gente parecía decir, "Yo oí esto y hablé al respecto!" y mostraba un cierto sentimiento de propiedad sobre los conceptos que se discutían en la cinta.

En la segunda etapa del diseño, el facilitador dijo:

En vez de describir la vida en una aldea ujamaa—mediante una charla, yo pediré que uds. tengan la experiencia de haber vivido en una. He aquí hojas con los nombres y papeles y descripciones breves de la gente que generalmente vive en una aldea ujamaa. Me refiero a una aldea en particular en las orillas del Lago Victoria: Kiwasi. Por favor, escojan una de las tarjetas que describen el papel, préndanla a su camisa o vestido, pregúntenme acerca de cualquier duda que tengan y luego, en los próximos veinte minutos, conózcanse y háblense como si fuesen las personas en una fiesta de bodas de la aldea de Kiwasi.

Las tarjetas describiendo los papeles leían así:

OMARI OGUNDA	AGNESI OLALA	PAUL TAYARI
campesino	campesino	maestro
40	32	26
padre de seis	madre de tres	escuela secundaria
presidente del CCM de la aldea	líder del UWT	en Mwanza, un pueblo vecino

La gente preguntó, "¿Qué es CCM? ¿qué es UWT? ¿Qué hace el presidente? ¿No hay escuela secundaria en la aldea?" etc. Las preguntas que se hicieron me permitieron explicar en detalle muchos elementos diferentes de la vida en una aldea Tanzania. Luego la fiesta de bodas comenzó y hubo un período de diálogo intenso y animado entre los miembros de la aldea! La gente jugó sus papeles con intenso vigor y con sorprendente buen humor. Su devoción fue tal que fue difícil de transportarlos de regreso de la "aldea" a la sala de conferencias para continuar la discusión.

Después de la representación de papeles, sus preguntas fueron aún más agudas y reveladoras que de antemano. Los participantes no cesaban de preguntar, "¿Qué podemos leer acerca de ujamaa Tanzanio?" El facilitador había preparado

una bibliografía y la distribuyó en ese momento. En el curso de una hora, sesenta Americanos habían aprendido, mediante los procesos de aprendizaje Adulto/Adulto, sobre algo que era vital e importante para ellos en un ujamaa tanzanio. Una charla de una hora no podría nunca lograr esto.

En un resumen de este diseño de aprendizaje se incluye lo siguiente: una descripción introductoria de todo el diseño que describe al grupo de manera exacta lo que va a acontecer de principio a fin-luego una cinta grabada de un pasaje breve que atañe al contexto, seguida de discusiones en grupos pequeños con una tarea particular, luego la representación situacional de papeles; y finalmente una discusión del grupo general para procesar todo el diseño. "Procesar el diseño" se refiere a la discusión de todo el acto de aprendizaje con una evaluación y una conclusión: "¿Qué aprendió ud. que le pareció útil? ¿Qué significa todo esto?"

En resumen, la representación de papeles es un elemento importante del aprendizaje Adulto/Adulto. Los papeles se usan en representaciones cuando éstas son codificaciones de temas generativos de una comunidad; los papeles en un grupo hacen que el grupo acierte o fracase en su efectividad; la mutualidad de papeles es un factor muy importante; y el uso de la inversión de papeles y de la técnica de la silla vacía es efectivo en situaciones particulares. La representación situacional de papeles tiene un gran potencial en el trabajo comunitario, mediante la selección de temas generativos y la presentación espontánea de éstos frente a la comunidad para ser analizados. La representación de papeles es peligrosa si uno no recuerda que está jugando un papel, y no una persona en particular. Sin embargo, este método es muy beneficioso y efectivo cuando se usa de manera sensible y juiciosa como parte de un diseño general de aprendizaje Adulto/Adulto.

## CAPITULO VII

### EL USO DE JUEGOS

El aprendizaje Adulto/Adulto implica tomar a los adultos tal y como son, con sus prejuicios y potenciales, su seriedad y buen humor. Los diseños para aprendizaje de adultos que incluyen juegos de aprendizaje han demostrado ser muy efectivos.

Por ejemplo, una comunidad en una pequeña universidad sentía agudamente el problema de estar aislada del resto del mundo. Esto estaba claro en las quejas que se oían de los estudiantes e incluso de los profesores, de sus esfuerzos constantes para establecer programas de alcance del ámbito académico a la comunidad que la rodeaba, y también debido al lenguaje que se usaba frecuentemente en el ghetto de la universidad.

No fue difícil de realizar una encuesta de escuchar, y un grupo de facilitadores en la universidad invitaron a la facultad y a los estudiantes para un seminario de dos horas para el cual los facilitadores habían diseñado un juego de aprendizaje. Ellos denominaron al juego "El Precio es Correcto." Los participantes, después de algunos ejercicios introductorios de preparación, fueron invitados a formar grupos de ocho. Los facilitadores habían preparado una lista extensa de ítemes de mercado que se usaban regularmente en la universidad -- desde comida hasta jabón de lavar y ropa para la familia, repuestos de automóvil. Se pidió a cada grupo de ocho que decidieran por mayoría el precio apropiado para cada ítem y que lo apuntaran.

<u>Itemes</u>	<u>Grupos</u>				Precio real
	A	B	C	D	
1 hogaza de pan de trigo de 1 libra	_____	_____	_____	_____	_____
1 docena de huevos grandes	_____	_____	_____	_____	_____
una batería de automóvil nueva	_____	_____	_____	_____	_____
un abrigo de invierno de niño	_____	_____	_____	_____	_____
un par de zapatos para niño, talla 5	_____	_____	_____	_____	_____
una caja de jabón para lavar de 20 onzas	_____	_____	_____	_____	_____

Hubo, como resultado una discusión entusiasmada y cada grupo luchó para decidir los precios de cada ítem, descubriendo su falta de conocimiento mientras que progresaban. Después de que cada grupo había completado su lista y había enviado un representante para escribir los precios bajo su nombre, los facilitadores escribieron los precios reales (los cuales ellos habían obtenido de un supermercado cercano ese mismo día), sumaron la lista y dieron un premio al grupo que más se aproximó al precio real de la mercancía. Algunos grupos estaban muy errados de la realidad: el grupo que más se aproximó a la verdad, subestimó los precios por un margen de \$6.00!

Después de que se completó esta tarea, se pidió de los grupos que éstos trabajasen en los mismos grupos para discutir: "¿Qué le impresionó de este ejercicio?" La discusión fue acalorada, y después de algún tiempo, el grupo general se reunió para compartir sus reflexiones. Los facilitadores escribieron las respuestas a la pregunta, "¿Qué le impresionó?". Luego en el grupo general de

discusión, ellos prosiguieron con el nivel de "¿Qué significa esto para los que estamos aquí en la universidad?" "¿Qué podemos hacer al respecto?"

El diseño era muy provocativo. ¿Cómo fue creado éste? Se originó de un tema generativo del grupo; usó la realidad que rodeaba a la comunidad: basó su plan de juego de un programa popular en la televisión; utilizó grupos pequeños sociométricos para realizar la tarea inicial y la discusión; y luego se continuó en el grupo general para una discusión más amplia y para realizar planeamiento. No se usaron casi ningunos materiales; algunas hojas de periódico, cinta y creyones, hojas preparadas para que cada grupo escribiera, y una investigación de media hora en el supermercado.

La comunidad se enseñó a sí misma, de la manera más autónoma, mediante su propia participación en la tarea establecida por los facilitadores. Las decisiones, nuevas percepciones y planes se originaron de la reflexión y diálogo de la comunidad misma, y no de su dependencia de un experto. Puesto que la comunidad misma hizo planes en base a su propia experiencia, hay mayor posibilidad que ésta los implemente.

### ¿En qué consiste un juego?

En el aprendizaje Adulto/Adulto muchas de las tareas establecidas para grupos pequeños se asemejan a juegos de equipo. Existe un cierto elemento de levedad y alegría en una situación de juego; el trabajo más serio comienza a menudo con la evaluación de la interacción y el significado de la tarea.

La representación de papeles ofrece una atmósfera de juego para un evento de aprendizaje de Adulto/Adulto. Hay pocos adultos que no estén captivados por un juego. Cuando la gente está captivada, está involucrada; cuando ésta está involucrada existe una mayor posibilidad que esté aprendiendo.

Un cierto elemento de competencia es inevitable en los juegos de aprendizaje. En el ejemplo que se da ("El Precio

es Correcto"), cada equipo quería ser el más aproximado al precio real. En un seminario de entrenamiento para instructores graduados, se usó un diseño que trataba las ventajas y desventajas de la competición en el aprendizaje. Grupos pequeños acababan de completar la tarea de escuchar las ventajas y desventajas de la competición; un grupo de instructores estaba muy complacido con su actividad y leyó sus hojas con convicción, expresando cómo éstos calificaban a la competencia de peligrosa para la educación comunitaria. Ellos reconocieron este peligro, pero cuando se les preguntó, "¿Son uds. competitivos en su papel de instructores?", ellos dijeron que "¡No!" enfáticamente y en voz unánime. El facilitador, con humor negro, se levantó y comenzó a dar las calificaciones para las hojas de cada grupo. "Esta, escrita tan nítidamente, obtiene una A. Esta, Grupo B, obtiene una C. Esta y ésta meritan una B+." Hubo un momento de pesado silencio, y luego el grupo B comenzó a protestar en alta voz, "¡Pero la nuestra es tan buena como la de ellos!" Y el grupo A dijo, "¡El dijo que la nuestra estaba bien presentada!" Esto siguió por un tiempo hasta que los participantes notaron la anomalía y todos comenzaron a reírse de todo corazón de la reacción que habían tenido y de sus espíritus evidentemente competitivos!

El facilitador explotó un potencial de juego al compartir las hojas de la tarea. Este potencial para juego existe en muchos eventos de aprendizaje, y la gente no sólo disfruta sino también recuerda aquellos momentos cuando la tarea de aprendizaje se convierte en un juego de aprendizaje.

### ¿Qué juegos han sido útiles en el desarrollo de la comunidad?

Un juego simple de aprendizaje invita a todo el grupo a escuchar mientras que el facilitador lee una lista de ítemes completamente irrelevantes:

aguja	cama	mantel	pan
sopa	ventana	ecuador	vela
radio	bicicleta	taza	reloj
océano	perro	mapa	árbol
bote	alfombra	lámpara	aspirina

Se pide que cada participante escriba todos los veinte ítemes. Se da tres minutos para esto. Al cabo de los tres minutos se pregunta a todos los participantes, "¿Cuántos tienen veinte? ¿diecinueve? ¿dieciocho?", etc. Luego se les pide trabajar en pares por tres minutos adicionales. Se hace la misma pregunta a los pares. Luego se les invita a trabajar en cuartetos...y finalmente en grupos, quienes van a ayudar a otros grupos hasta que todos tengan todos los ítemes.

En los grupos que se forman de esta manera, se ofrece la pregunta para ser discutida: "¿Qué le impresionó de este 'juego'?" A la discusión en grupos pequeños le sigue con una discusión general.

Otro juego de aprendizaje efectivo, que se deriva de "cuadrados cooperativos" el cual se encuentra en la serie de La Jolla, es lo que se denomina "Jiko" en las aldeas de Tanzania. "Jiko" significa el sitio donde se cocina. Nosotros pusimos en cuatro bolsas de papel piedras, pedazos de madera, frijoles, una semilla gruesa y hueca que se asemejaba a una olla de cocinar. Una bolsa tenía solo dos frijoles y un palo corto. Las otras tres bolsas tenían lo suficiente material entre ellas para construir cuatro sitios para cocinar: con tres piedras, una olla de cocinar encima de éstas, y palos cortos debajo de la olla y cuatro o cinco frijoles en la olla.

Se pidió a los participantes que éstos abrieran las bolsas juntos, y que intentaran ver qué tipo de materiales podían hacer--"Algo en su propia aldea." Se les instruyó a que hicieran su trabajo en silencio, y que se ofrecieran cosas uno a otro, y que aceptaran lo que se les ofrecía, pero que no pidiesen cosas de los demás. Se permitía dar, pero no se permitía tomar de otros.

Cuando se abrieron las bolsas, la respuesta de los participantes fue fascinante: la persona que tenía la bolsa sin casi nada adentro se mostró preocupada, y comenzó a manosear sus objetos con aire desolado. Los otros se mostraron confusos al principio, pero entonces uno de ellos descubrió lo que debían construir y comenzaron a construir su propio "Jiko." A menudo, los tres no se daban cuenta de la persona que estaba esperando, y la cooperación comenzaba tarde. A veces cuando la comunidad era muy íntima, la cooperación comenzaba inmediatamente. Finalmente, todos los cuatros habían terminado sus sitios para cocinar y el verdadero trabajo daba comienzo.

En grupos pequeños, se pidió de los miembros del seminario que considerasen lo que habían visto. "¿De qué se trata todo esto? ¿Qué nos mostró esto?" Este procedimiento proseguía a menudo por un largo rato, mientras que hombres y mujeres contaban acerca de cada acción que había ocurrido: quién había comenzado a dar; por qué los otros habían seguido; por qué no habían notado el miembro "solitario."

Es importante que los facilitadores sepan bien como dirigir el evento de aprendizaje, y que estén seguros de sí mismos. Una mala experiencia con un evento tal no es un sermón inadecuado o una charla mal llevada; sino que puede sacar a la gente del método Adulto/Adulto y retardar su entrada en éste durante algún tiempo.

En el Capítulo IX nosotros consideraremos como crear diseños que se ajustan a nuestras propias comunidades y necesidades. Es posible y provocativo para un equipo de crear juegos de aprendizaje para sus propias comunidades, utilizando materiales de la escena y situación local. Mientras más contextualizado sea un juego, mayor será el interés.

Un facilitador tanzanio creativo, conciente de la necesidad de enfatizar el potencial de unidad, usó materiales locales muy simples y un símbolo muy antiguo. El repartió un palo a cada miembro del seminario, y les pidió que lo rompieran. Naturalmente, éstos siguieron las instrucciones. Luego el facilitador les dió a cada uno otro palo, pero esta vez les pidió que pasaran su palo a una persona central. Se pidió a éste que rompiera el conjunto de palos, y por supuesto, éste no pudo. Esto llevo a una discusión importante sobre el poder de un frente unido. El facilitador retó a los miembros del seminario a que considerasen, "¿Dónde está claro este hecho en nuestras vidas?" Esto los condujo a discutir muchas de sus áreas principales de problemas.

Los juegos de aprendizaje pueden ser fructíferos así como también divertidos.

## CAPITULO VIII

### EL USO DE MATERIAL FOLKLORICO

El folklore proporciona un modo adicional de utilizar los temas de dicha comunidad. Puesto que es esencial que el aprendizaje Adulto/Adulto ocurra en el lenguaje de la comunidad, afin de que, a un nivel más profundo, el facilitador pueda utilizar el lenguaje cultural de una comunidad de la manera como éste es interpretado en el folklore: canciones, danzas, poemas, proverbios, cuentos, historias, leyendas, y drama. J. Lin Compton sugiere que el folklore puede ser un enfoque que resultaría ser útil como modo de mediar la interacción entre la integridad cultural y los objetivos de desarrollo.

Paulo Freire se refiere a temas generativos como "lenguaje de pensamientos" mediante el cual la gente se refiere a su realidad. Estos temas constituyen el contenido de la cultura de un pueblo. La cultura está siempre siendo engendrada; los temas pueden exponerse una y otra vez mediante la acción comunitaria. El folklore de una comunidad es, como ya se ha dicho, una manera viable de referirse a esos temas y de exponer la realidad de una comunidad.

El folklore es un medio de conocer a la gente en su estructura de la vida real. ¿Qué queremos decir con el folklore? Con esto nos referimos al acervo cultural que es transmitido de generación en generación, en su propio lenguaje, el cual es familiar y de profundo contenido.

En una encuesta de tipo "escuchar" tal como se describe en el Capítulo II, el educador escuchará algo acerca del folklore de la gente con quien él (ella) está viviendo. Esto puede tener una estructura, como cuando un visitante se ofreció a intercambiar una historia de su patria Irlanda por una historia sobre esta gente y el lugar donde vivían.

El relató algunas de las leyendas sobre Irlanda y escuchó detalles de la valiosa tradición oral de los pueblos africanos de la localidad con los cuales él vivía y trabajaba. De manera similar, se pueden intercambiar proverbios y acertijos. En Tanzania, cada pueblo tiene una cuantiosa acumulación de este tipo de proverbios y acertijos, que a menudo se asemejan a otros pueblos, pero que a veces son diferentes. Este tipo de investigación sutil y respetuosa sobre el folklore de una aldea o comunidad puede indicar al pueblo que el educador también se encuentra allí como aprendiz. Cuando intercambiamos el folklore de un pueblo con otro, a menudo descubrimos un acervo común de valores universales.

Siendo un extranjero en las aldeas africanas en las cuales trabajamos para el programa Musoma, descubrí que mi "distancia" respecto a los aldeanos disminuía cuando yo podía adecuadamente usar un proverbio local o un chiste. La gente parecía comprender que yo estaba tratando de aprender y que nosotros estábamos allí para servirles en sus propios términos.

#### Las cuestiones de ética en el uso del folklore

El principio del respeto que fue presentado en el Capítulo I de este libro se aplica vigorosamente al uso del folklore. El folklore de un pueblo es una expresión de éste: y de cierta manera es sagrado y merece el mayor respeto.

Los que exploran el uso del folklore en el campo de la educación debaten acerca de cómo este uso puede cambiar no sólo el contenido de lo que se está enseñando sino también el medio folklórico en sí. Una sola nota de cautela para el educador es de preguntarse a sí mismo, "¿Cómo he estructurado el uso de este elemento del folklore

para provocar que los participantes lo interpreten y lo expliquen y no para explotarlo para mis propios propósitos y entendimiento?"

Esta cuestión de ética no parece referirse a que si uno utiliza el folklore para establecer un terreno común y para permitir la mejor comunicación, sino que cómo uno lo utiliza. Debido al peligro de desuso del folklore, algunos educadores han sugerido que éste no se utilice. Yo sugiero que éste si se debe utilizar, pero que se use con respeto y cautela concienzuda.

### Cómo usar el material folklórico

En los métodos de aprendizaje Adulto/Adulto, el folklore puede utilizarse de muchas maneras. La tarea inicial del educador es de coleccionar material de dos fuentes principales: la gente misma y el material publicado, especialmente por los ministerios locales de cultura, donde éstos existan. Si el educador se sienta a hablar con la gente en el mercado, el bar local, en sus hogares, en el almacén de algodón, o trabajando con la gente en el campo, el educador puede escuchar las historias que la gente comparte, las metáforas y proverbios que ésta usa, los chistes y acertijos de los cuales ésta se ríe. Estos deben anotarse cuidadosamente y deben aprenderse mediante su uso con el grupo cuando un seminario de desarrollo y de liderazgo tenga lugar. El educador perceptivo comenzará temprano en su carrera a acumular un repertorio de ítemes folklóricos nacionales - locales para usarlos en la enseñanza y en la preparación de materiales de enseñanza. A medida que se incrementa la colección de dichos ítemes, el educador se dará cuenta de las semejanzas entre diferentes pueblos así como también del desarrollo del material original.

Estos ítemes del folklore se pueden usar como mnemotecnia. Por ejemplo, una facilitadora de enfermeras

siempre termina su clase sobre nutrición con un proverbio que corresponde a la situación. La gente se recuerda de este proverbio. La asociación del proverbio con los conceptos o prácticas que se han aprendido les permitirá recordarse de lo que se enseñó en clase. Cuando la siguiente clase comienza, la facilitadora insta a los alumnos a que recuerden el proverbio que estos asociaron con la clase anterior -- y ellos siempre lo pueden hacer! Por ejemplo, en la lección en la que se indicó la necesidad de tener diversidad en la dieta de cada individuo (proteína, minerales, vitaminas, etc. que están disponibles en la comida local), ella dió fin a la lección con el proverbio en Swahili:

Kidole kimoja hakivunji chawi.

Un solo dedo no puede aplastar al insecto!

Los participantes reaccionaron hacia el proverbio con risas y delicia. La facilitadora había mostrado respeto hacia ellos mediante el uso de un proverbio familiar. Ella había establecido un contacto con ellos y había relacionado un concepto complejo con una frase completamente familiar.

El folklore sirve como un código en los términos que se describen en el Capítulo III. Una leyenda o cuento que es conocida en una comunidad codifica a menudo un tema o problema persistente en dicha comunidad. Nosotros nos dimos cuenta a menudo de que los campesinos de Basukuma podían resumir una lección mediante el uso de un proverbio de Sukuma de tres o cuatro palabras. La sabiduría del pueblo se halla sin duda en sus proverbios. Un seminario de desarrollo o de liderazgo puede incluir conceptos nuevos e información técnica; sin embargo, la sabiduría esencial que es necesaria para el cambio social y para un liderazgo liberador no es un concepto nuevo para un pueblo Africano.

El educador que tiene una buena colección de folklore puede utilizarlo en vez de crear una representación teatral

o una anécdota a guisa de código. El ítem de folklore puede provocar no sólo una situación inmediata sino también la discrepancia prevalente y duradera la cual Amilcar Cabral de la Guinea-Bissau denomina "la debilidad de la cultura." Por ejemplo, en Africa las mujeres trabajan más duro que los hombres y desempeñan papeles más difíciles y tienen menos voz y voto en el gobierno tradicional. Esta "debilidad de la cultura" puede tratarse mediante un código, una leyenda, cuento, o canción, que es una referencia antigua acerca de la discrepancia.

Por ejemplo, un tema de una aldea puede ser la situación de explotación que ocurre de modo regular cuando vecinos o parientes vienen a visitar a una familia y se quedan sin trabajar ni asistir a la familia en algún modo. La tradición africana permite e incluso estimula esta costumbre; el Presidente Nyerere se ha referido a este aspecto como parte de la "debilidad de la cultura" la cual permite que una persona viva del trabajo y el esfuerzo de otra. Esto es explotación.

El Wachagga de Moshi tiene una leyenda que explica como el Monte Kilimanjaro obtuvo su apariencia irregular. Uno de los picos, Mawenzi, era muy suave y puntiagudo hace mucho tiempo. Un día se apagó su fuego y éste se fue a su vecino, Kibo, para prestarse un poco de su fuego. Kibo, como buen vecino, invitó a Mawenzi a que se quedará y que probará la deliciosa cerveza de banana que Kibo acababa de cocinar. Mawenzi disfrutó de la cerveza de banana y regresó a casa con un nuevo fuego. Un día se dijo a sí mismo, "La cerveza estaba tan buena que voy a apagar este fuego para poder tener otra oportunidad de probarla." Volvió entonces a Kibo quien amablemente compartió su fuego y su cerveza con Mawenzi. La tercera vez ocurrió después de una hora y Kibo comenzó a sospechar. Cuando Mawenzi vino por la cuarta vez, Kibo se apoderó de los palos con los cuales

Mawenzi iba a prender su fuego y con ellos golpeó a su hermano codicioso hasta que hoy en día Mawenzi es un pico irregular y accidentado mientras que Sibbo es suave y bien proporcionado.

Así es la leyenda, la cual todos lo que la oyen la encontrarán conocida y llena de significado. Un facilitador juicioso invitará a la comunidad a que ésta explore la leyenda como un código, mediante las Cinco Preguntas:

¿Qué ncta ud. que ccurre en esta leyenda?

¿Por qué ocurre esto?

¿Ocurre algo semejante en su propia vida?

¿Qué problemas causa esto?

¿Qué podemos hacer juntos al respectc?

Se necesitaría información aportada por Nyerere y Cabral y por otros líderes antes de que el grupo discutiese la pregunta #5.

Al principio de la década de los cuarenta, un joven instructor americano que trabajaba con mineros oprimidos en la región Appalachia fue arrestado por la policía local y recibió cargos de "haber ido a los mineros, haberlos escuchado, y luego haber diseminado y onseñado lo que ud. había escuchado." (Oliver, 1978, p. 328) Este parece ser un recuento exacto de lo que significa el uso del folklore para obtener una nueva conciencia y para catalizar el análisis de problemas locales por la propia comunidad local.

En Ghana, la Asociación para la Educación del Pueblo ha establecido la escuela de un-día donde los grupos culturales locales ofrecen representaciones breves y sketches, para provocar el análisis y la acción en la comunidad. El programa de cuatro fases se trata de:

1. Adoptar un problema local que ha sido definido por el liderazgo local.
2. Usar éste en drama para definir el problema y sus ramificaciones,
3. Sugerir un plan para su solución en la representación misma.
4. Identificar recursos dentro de la representación que son responsables para tomar acción respecto al problema.

Los grupos culturales son miembros de las comunidades locales. Este sistema puede ser ajustado para que la audiencia resuelva las fases tres y cuatro, mediante una discusión en grupos pequeños. Esto implica el trabajo de un facilitador entrenado, pero también implicaría que la gente involucrada tendría un control más efectivo sobre el plan de acción.

En resumen, el folklore es un recurso rico de material contextual para el aprendizaje Adulto/Adulto. Debe usarse con respeto y cautela concienzuda, y se debe tener conciencia de que éste toca los mitos de un pueblo y cambia a éste como puede también cambiar la situación indeseable.

El folklore puede usarse como sumario de conceptos y contenido nuevos o como códigos de temas y problemas que una comunidad desea tratar. El uso del folklore es una manera para que los educadores se comuniquen con el pueblo acerca de la realidad de éste y usando su propio lenguaje a un nivel más profundo de lo usual.

## CAPITULO IX

### PLANEAMIENTO PARA EL FUTURO

Cuando ya se ha ejecutado la encuesta de "escuchar", determinado y seleccionado los temas generativos, creado los códigos posiblemente en base al folklore, y se ha dirigido la comunidad a una decisión acerca de un problema de importancia mediante el uso de códigos, la discusión de grupo y el diálogo, ¿qué queda por hacer? Una vez que una comunidad se haya dispuesto a acarrear una acción comunitaria, ¿qué pueden hacer los educadores de adultos para contribuir al éxito seguro?

En el programa de Musoma, nosotros usamos los Siete Pasos de Planeamiento con buenos resultados en general. Estos son definidos de manera simple y son ofrecidos a la comunidad como instrumento de planeamiento una vez que la comunidad haya decidido lo que quiera hacer:

1. ¿QUE?           ¿Qué estamos exactamente proponiendo que hagamos o logremos?
2. ¿QUIEN?       ¿Quién estará involucrado en el trabajo?  
Nombre a todos.
3. ¿CUANDO?     ¿Cuándo tendrá lugar la primera acción?  
¿Cuándo tendrá lugar la acción subsiguiente?
4. ¿DONDE?      ¿Dónde tendrá lugar la primera acción?
5. ¿QUIEN ESTARA A CARGO?  
¿Quién estará a cargo de las reuniones, de reunirse con los líderes, de obtener materiales, etc.?
6. ¿CUANTO DURARA?  
¿Cuánto durará el proyecto?
7. ¿COMO EVALUARLO?  
¿Cómo podemos evaluar lo que hemos logrado, y cuándo debemos hacerlo?

Estos son simples pasos de planeamiento, pero ninguno de ellos se puede omitir sin causar problemas. A menudo, ciertas comunidades no se recuerdan de alguno de éstos, y proyectos bien concebidos fracasan. Es importante que se sigan cada uno de estos pasos.

Un ejemplo: una comunidad está preocupada por los miembros ancianos quienes están abandonados por los miembros jóvenes. Se toma la decisión de visitar a cada uno de los ancianos miembros de la comunidad para realizar un cierto tipo de censo informal y para así descubrir cuáles son sus necesidades.

1. ¿QUE? Visite a cada persona o pareja anciana en el distrito; (anciano-- mayor de 60, retirado, en el hogar, enfermo). Después de la visita, llene el formulario del reporte.
2. ¿QUIEN? Los siguientes son los miembros del consejo de líderes. (lista de los nombres)
3. ¿CUANDO? Entre el 1 de Agosto y el 31 de Octubre.
4. ¿DONDE? Cada miembro escogerá un sector como se muestra aquí. (nombres y sectores del distrito listados)
5. ¿QUIEN ESTARA A CARGO? El sr. Terry se reunirá con cada miembro del consejo una vez por semana para ver como progresa el proyecto y recibirá entonces los formularios de reporte.
6. ¿CUANTO DURARA? La Etapa Uno del proyecto durará desde el 1 de Agosto hasta el 31 de Octubre. Luego tendremos una reunión general para decidir acerca de la Etapa II.
7. ¿COMO EVALUARLO? El sr. Terry tendrá reuniones con cada miembro una vez por semana y con todos los miembros el 31 de Agosto, 30 de Septiembre, y el 15 de Octubre para la evaluación formativa. El reporte final y reunión general--el 31 de Octubre.

Mediante el uso de estos pasos, la comunidad evita ambigüedad e incertitud. Los pasos se pueden usar con cada una de las etapas del proyecto. Partes del plan se pueden cambiar durante la evaluación formativa, pero todos los involucrados deben saber acerca de las enmiendas. De esta manera, un proyecto puede estar más o menos completamente bajo control. Hemos descubierto que etapas más cortas son más efectivas que aquéllas que son prolongadas, ya que un proyecto puede "pudrirse en el árbol" si la evaluación y la revisión no se hacen frecuentemente.

Un seminario de liderazgo o de desarrollo en una comunidad debe siempre incluir alguna instrucción sobre los Siete Pasos de Planeamiento o algún otro mecanismo para fomentar la acción de planeamiento.

#### Análisis de Campos de Fuerza

El análisis de Campos de Fuerza es una guía muy útil al planeamiento. Mediante ésta, una comunidad puede descubrir los elementos que la avanzan hacia una meta indicada y aquéllos que la alejan de la meta.

nos encontramos aquí	*
	meta
fuerzas promotoras	fuerzas bloqueadoras

En grupos pequeños, los participantes de un seminario pueden cavilar sobre dichas fuerzas y hechos que se oponen a la obtención de la meta, y aquellas fuerzas o hechos que son promotoras y que avanzan a los participantes hacia su meta. Estos esquemas de grupo pueden ser compartidos y comparados, y el planeamiento subsiguiente puede tomar en cuenta la eliminación y la reducción gradual de las fuerzas restrictivas.

¿Dónde se usa este tipo de instrumento de planeamiento?

Todas las ideas y conceptos que se proponen en este breve libro necesitan una estructura o un foro para su implementación. Este tipo de estructura existe en comunidades: consejos de educación para adultos, grupos de educación comunitaria, cursos de educación para adultos, grupos de educación comunitaria, cursos de educación continua, foros políticos, grupos de intereses especiales, grupos de iglesia. En todas estas instituciones ocurren situaciones de aprendizaje que pueden ser transformadas y estimuladas mediante la introducción de lo que hemos denominado aprendizaje Adulto/Adulto. En los países del Tercer Mundo, las reuniones de aldeas y los mítines de unidad política pueden utilizar estos métodos y principios. Fue significativo para nosotros de atender un mitin político en Musoma y de oír a los miembros locales usar la semántica de la educación liberadora que ellos habían aprendido en los seminarios de liderazgo en las aldeas.

Los oficiales de extensión en cada disciplina pueden mejorar sus lecciones de campo mediante el uso de encuestas de escuchar para descubrir necesidades e intereses locales; códigos y trabajo de grupo, folklore cuando fuese apropiado, y representación de papeles y juegos. El uso de estas técnicas estimulará a una comunidad a la acción y al cambio social.

En resumen, este breve libro ofrece algunas notas prácticas sobre los métodos de aprendizaje Adulto/Adulto los cuales requieren que el facilitador, educador y el líder aprendan a como escuchar con creciente habilidad a la comunidad y al grupo. Nuestra experiencia en La Educación Comunitaria para el Desarrollo en Musoma, Tanzania ha demostrado la efectividad y la importancia de algunos de los métodos aquí detallados. La lucha para promover formas de educación liberadora no ha culminado todavía, quizás ni

siquiera haya realmente comenzado. Sin embargo, nosotros conocemos ahora la diferencia entre la opresión y la liberación, y esperamos que otros encuentren uso para estas ideas para lograr que esta diferencia sea real.

## BIBLIOGRAFIA

- Courlander, Harold. A Treasury of African Folklore. New York: Crown, 1975.
- Friere, Paulo. Pedagogy of the Oppressed. New York: Seabury, 1968.
- Oliver, Donald. Education and Community. Berkeley: McCutcheon, 1978.
- Russell, Robert. Notes to Developers. Amherst: Center for International Education, 1978.