

# Herramientas y técnicas participativas para el trabajo comunitario



**DGAPA UNAM**  
**PAPIME PE 306216**

**Autores**

**Maria de la Luz Martínez Maldonado**  
**Marissa Vivaldo Martínez**  
**Verónica Moreno Martínez**  
**Patricio Cantón Figueroa**



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA**

# **H**erramientas y técnicas participativas para el trabajo comunitario

---

## **Autores**

**María de la Luz Martínez Maldonado**

**Marissa Vivaldo Martínez**

**Verónica Moreno Martínez**

**Patricio Cantón Figueroa**

Universidad Nacional Autónoma de México  
Facultad de Estudios Superiores Zaragoza



### **Datos para catalogación bibliográfica**

Autores: María de la Luz Martínez Maldonado, Marissa Vivaldo Martínez, Verónica Moreno Martínez, Patricio Cantón Figueroa.

#### **Herramientas y técnicas participativas para el trabajo comunitario.**

UNAM, FES Zaragoza, octubre de 2019.

Peso: 39.1 MB.

ISBN: 978-607-30-2389-4.

Diseño de portada: Carlos Raziel Leños.

Diseño y formación de interiores: Claudia Ahumada Ballesteros.

DGAPA UNAM, PAPIME PE 306216.

---

#### **DERECHOS RESERVADOS**

Queda prohibida la reproducción o transmisión total o parcial del texto o las ilustraciones de la presente obra bajo cualesquiera formas, electrónicas o mecánicas, incluyendo fotocopiado, almacenamiento en algún sistema de recuperación de información, dispositivo de memoria digital o grabado sin el consentimiento previo y por escrito del editor.

#### **Herramientas y técnicas participativas para el trabajo comunitario.**

##### **D.R. © Universidad Nacional Autónoma de México**

Av. Universidad # 3000, Col. Universidad Nacional Autónoma de México, C.U.,  
Alcaldía de Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México, México.

##### **Facultad de Estudios Superiores Zaragoza**

Av. Guelatao # 66, Col. Ejército de Oriente,  
Alcaldía de Iztapalapa, C.P. 09230, Ciudad de México, México.

# Contenido

<b>Presentación</b>	<b>5</b>
<b>La educación no formal</b>	<b>7</b>
<b>Participación de la comunidad en el desarrollo</b>	<b>37</b>
<b>La metodología SARAR de educación no formal de adultos, una metodología centrada en la persona que aprende</b>	<b>41</b>
<b>Actividades</b>	<b>49</b>
Actividad 1: Expresión de temores y esperanzas	51
Actividad 2: Autoselección de los miembros del grupo	52
Actividad 3: Atributos personales	53
Actividad 4: Dinámicas de grupo	54
Actividad 5: Flexi-flan	59
Actividad 6: Carteles sin serie	61
Actividad 7: Elaboración de mapas	63
Actividad 8: Encuesta participativa	65
Actividad 9: Tres montones	68
Actividad 10: Estudio de mini casos	70
Actividad 11: Historia abierta (inconclusa)	74
Actividad 12: Historia abierta (inconclusa)	76
Actividad 13: Incidente crítico	80
Actividad 14: Transporte, manejo y almacenamiento de agua	81
Actividad 15: Responsabilidades del Comité Comunitario	82
Actividad 16: Niño sano – niño enfermo	84
Actividad 17: Historia sin medio	86
Actividad 18: Carros y piedras	91
Actividad 19: Cuadro PERT adaptado	92
Actividad 20: Juego SARAR de saneamiento y salud	94

Actividad 21: Concepto de participación (collage o mural colectivo)	97
Actividad 22: Dos círculos	98
Actividad 23: Ejercicio de los globos	100
Actividad 24: Integración de componentes técnicos y sociales	101
Actividad 25: Atributos para una buena participación comunitaria	104
Algunos atributos posibles	
Actividad 26: Principios de aprendizaje de adultos (cómo aprende el adulto)	106
Actividad 27: Desfile de fotos	107
Actividad 28: Ejercicio de la taza	110
Actividad 29: Evaluación de los tres cuadrados	112
Actividad 30: Algunos comportamientos de la persona que aprende	114
Actividad 31: Escala SARAR de resistencia al cambio	115
Actividad 32: Ventana de Johari	118
Actividad 33: Análisis de las fuerzas (Campo de Fuerzas)	121
Actividad 34: Análisis transaccional	123
<b>A manera de conclusión</b>	<b>127</b>
<b>Instrumentos de evaluación</b>	<b>129</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>133</b>
<b>Anexo - Prototipo de materiales</b>	<b>135</b>
Flexi – flans. Actividad 5	137
Encuestas participativas. Actividad 8	150
Maxi-Flan. Historias abiertas (inconclusa). Actividad 11	153
Historias abiertas 2 (inconclusa). Actividad 12	154
Niño sano-Niño enfermo. Actividad 16	160
Historia sin medio. Actividad 17	170
Desfile de fotos. Actividad 27	178
Campo de Fuerzas (análisis de las fuerzas). Actividad 33	187
Formatos	195
Ilustraciones	199

# Agradecimientos

Agradecemos el apoyo financiero otorgado por la  
Dirección General de Asuntos del Personal Académico, UNAM.  
Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento  
de la Enseñanza (PAPIME PE 306216).



# Presentación

Ante la situación demográfica actual, los organismos internacionales se han visto en la necesidad de plantear nuevas estrategias para enfrentar los retos que demanda el cambio en la conformación de la población.

En este contexto nace el Envejecimiento Activo (EA) que se presenta como una forma diferente de mirar el envejecimiento, la vejez, las estrategias de trabajo y las intervenciones en torno a las personas que envejecen. El EA implica una concepción de la vejez como una etapa menos pasiva, más dinámica, creativa y saludable.

En este marco, la Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento (LDCE) tiene como propósito, a partir del trabajo interdisciplinario, la explicación y la comprensión del envejecimiento humano como un fenómeno complejo, conformado por una variedad de interrelaciones, y como un proceso histórico, global, irreversible y dinámico que requiere para su estudio el entrecruzamiento de métodos y de conocimientos disciplinares, a fin de obtener una visión ampliada que permita fortalecer el desarrollo social de los viejos en su entorno cotidiano —familiar y comunitario—, incorporándolos como un capital social indispensable para alcanzar el progreso, tal como ha sido propuesto en el ámbito gerontológico (Garay, 2009).

La licenciatura concibe el desarrollo comunitario como el producto de la acción de la comunidad cuando se logra detonar procesos colectivos de autocuidado, ayuda mutua y autogestión, para lograr el máximo de salud, bienestar y calidad de vida. Desde esta concepción, planteamos que los integrantes de la comunidad son capaces de utilizar óptimamente las redes de apoyo social, formales e informales, empleando de manera eficiente y eficaz sus potencialidades físicas, psicológicas y sociales. Asimismo, considera que la comunidad puede jerarquizar sus problemáticas y proponer en conjunto soluciones a corto, mediano y largo plazo partiendo del entendimiento de su historia, su cultura, su identidad colectiva y de sus procesos políticos, económicos y sociales.

El desarrollo comunitario, entendido así, exige formación, capacitación y organización para afrontar los retos que existen y los que deriven de sus decisiones. El fin último del desarrollo comunitario es ser un detonante de cohesión para lograr el cambio social a favor del bienestar colectivo. Por tal motivo, la formación académica en este campo es fundamental, de ahí que como parte de las actividades de docencia e investigación de la LDCE se diseñó el libro *Herramientas y técnicas participativas para el trabajo comunitario*.

El propósito de este documento es doble: Constituye un material didáctico fundamental para la licenciatura, y a su vez, se convierte en una herramienta esencial para los miembros de la comunidad que quieran convertirse en capacitadores comunitarios.

Las actividades que se presentan en el libro tienen por objetivos:

- Fomentar una participación amplia en los grupos.
- Invertir el flujo tradicional de información, para que ésta provenga de los educandos.
- Estimular la creatividad y la autogestión del grupo.
- Desviar la atención hacia los materiales y desmitificar el papel del facilitador.
- Restablecer el sentido de confianza y poder de la persona, al darse cuenta de su capacidad para manejar los materiales en una forma original y coherente, y de expresarse a través de ellos.

El libro está conformado en dos grandes apartados. En el primero se presentan los fundamentos de la educación no formal, cómo surge y la forma en la que ha evolucionado en el mundo y particularmente en América Latina. Posteriormente se discute la dificultad para su definición, las principales teorías del aprendizaje y enfoques que han influido en la educación de adultos.

La segunda parte del documento nos habla sobre la participación de la comunidad en el desarrollo, entendida ésta de manera amplia, es decir, abarcando al total de las personas que la conforman y no sólo a los viejos. Después nos presenta la Metodología SARAR de educación no formal de adultos, una metodología cuyo enfoque se centra en la persona que aprende. Persona importante por lo cual este libro pretende que logre su EA en comunidad.

Luego de esto, el libro nos describe 34 actividades participativas que pueden emplearse en la formación de capacitadores y que también son útiles para el trabajo en comunidad. Muchas de estas actividades incluyen variantes para su utilización. Por otra parte, algunas van acompañadas de comentarios dirigidos al capacitador, para aclarar lo más posible el objetivo que persiguen.

Por último, sugiere algunos instrumentos de evaluación que pueden utilizarse en la capacitación y contiene un anexo que incorpora algunos materiales prototipo, de manera que quienes se capaciten cuenten desde un inicio con algunos materiales participativos que faciliten su trabajo posterior, aunque desde luego que los capacitadores podrán diseñar otros materiales que se adapten a sus necesidades en campo.

# La educación no formal

La educación no formal (ENF) hace referencia a todas aquellas actividades que se llevan a cabo fuera del ámbito escolar. Se entiende como “educación no formal” al conjunto de procesos, medios e instituciones específicas diferencialmente diseñados, en función de objetivos de formación o de instrucción que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo normado, es decir, formal.

La educación no formal es un tipo de educación que comprende todos los procesos y prácticas que involucran a un grupo social heterogéneo, pero cuya estructura institucional no certifica ciclos escolarizados, es decir, que tienen una intencionalidad educativa y una planificación del proceso de enseñanza – aprendizaje que está fuera del ámbito escolar (Barquera, 1982).

El término de educación no formal se acuñó en los años sesenta del siglo pasado. En aquellos años, un análisis educativo detectó lo que denominó como “crisis mundial de la educación” (Coombs, 1968), la cual se manifestaba en los sistemas educativos formales (escuelas), los cuales se venían manteniendo bajo los mismos medios, instituciones y principios convencionales con que lo hacían desde muchísimos años atrás, y no tenían ya la capacidad para satisfacer la demanda educativa de la sociedad. Como consecuencia de esto, la escuela comenzó a ser severamente cuestionada y las críticas se dirigieron, entonces, hacia la institución educativa como tal. Esto afectó la confianza en la escuela, que hasta entonces había sido vista como una panacea.

A partir de entonces, y aunque la escuela sigue ocupando un lugar importante dentro de la sociedad, surgió la necesidad de crear nuevos medios y entornos educativos que fueran complementados por la escuela, a los que se llamó “no formales”. Es entonces, a fines de los años sesenta, cuando se instala en el lenguaje pedagógico el término “educación no formal”.

Este tipo de educación comenzó a ser popular en 1967, cuando se realizó la internacional Conference on World Crisis in Education, en Virginia, Estados Unidos. La elaboración de un documento base para dicho congreso fue hecha por el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, dirigido entonces por Phillip H. Coombs. Este documento hacía énfasis en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los que convencionalmente se venían empleando. Para 1968, Coombs y sus colaboradores propusieron la distinción entre la educación formal, no formal e informal.

Para 1974, dichos conceptos se definían ya de la siguiente manera:

- *La educación formal* es la institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, comprendiendo desde los primeros años de escuela primaria hasta los últimos años de la universidad (Coombs, 2005; 2006).

- *La educación no formal* es toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco oficial de la institución escolar, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños (Coombs, 2005; 2006).
- *La educación informal* es un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el entorno (Coombs, 2005; 2006).

Hay que señalar que Coombs denomina indistintamente como educación no formal e informal a la diversidad de procesos educativos no escolares situados al margen del sistema de la enseñanza normada, por considerar poco operativo que una sola expresión designara al excesivamente amplio y diverso sector educativo no escolar. Asimismo, Coombs realiza una diferenciación del concepto de acuerdo a los tipos de naciones, industrializadas y en vías de desarrollo, de la siguiente manera:

### **Naciones industrializadas:**

La educación no formal o informal en las naciones industrializadas está encaminada a compensar y complementar las deficiencias del sistema formal de educación para satisfacer:

- Movilidad laboral: convertir inempleables en empleables.
- Actualización/capacitación constante a favor de la productividad.
- Mejora en la calidad de vida: enriquecer el ocio.

### **Naciones en vías de desarrollo:**

Por sus características distintas, las naciones en vías de desarrollo utilizan la educación no formal como medio para compensar la falta de bases sólidas del sistema educativo, enfocándose en la atención a quienes jamás accedieron al sistema educativo o, en su defecto, a quienes desertaron y buscan reintegrarse a un modelo educativo.

Por último, a principios de los años setenta, se formaron grupos institucionalizados para el estudio de la educación no formal, y el concepto de educación no formal fue acogido por la UNESCO.

## La educación no formal de adultos

En cuanto al término *educación no formal de adultos* (ENFA), con el cual guarda relación lo descrito hasta ahora, esta viene a significar el tipo de educación orientada institucionalmente a adultos que no completaron o abandonaron la educación formal o que no tuvieron acceso a ella.

Se fundamenta en un criterio aplicable a otros terrenos educativos: el de la formación permanente y continuada, a través de la cual cualquier persona se inserta en un proceso de aprendizaje y reciclaje de los conocimientos a lo largo de su vida (Aguilar *et al*, 1982).

El fomento de la educación de adultos se promovió tras el fin de la Segunda Guerra Mundial, con el impulso dado por la UNESCO, originado en la preocupación por reconstruir las estructuras educativas afectadas por los desastres de la guerra. Este proceso, o quizá se debería decir etapa, va de 1946 a 1958. A finales de los años setenta, el término se incorporó a las premisas del Estado de Bienestar, con el objetivo de reducir las desigualdades sociales y fomentar la participación de los individuos en la sociedad. Se pueden ubicar otras dos etapas: una que va de 1960 a 1976, en que la educación de adultos es incorporada al concepto de educación permanente, y otra que arranca en 1980, en la que el concepto de educación de adultos seguirá inserto en el contexto de la educación permanente para, a partir de 1983, apuntalarlo con el añadido de “para todos”, lo cual significa introducir en el concepto de educación permanente un subrayado expresivo, con el objeto de evidenciar que la educación permanente es para todos.

La educación permanente para todos conocerá su punto álgido de reconocimiento en la Conferencia Mundial de Educación para Todos (UNESCO, 1990), si bien con anterioridad, en 1968, ya se había dotado de mayor precisión a la educación permanente: “educación para toda la vida”, entre ambos conceptos no existen diferencias substanciales, y lo mismo cabe decir de la nueva denominación que se aplica a la educación permanente: “aprender sin fronteras”, es decir, sin límite de espacio, edad y tiempo, y aceptando la diversidad.

En lo tocante al concepto de educación no formal de adultos, éste ha venido evolucionando a lo largo de los años. Es importante destacar que la UNESCO ha organizado algunas conferencias de nivel mundial de educación de adultos. La primera de ellas se realizó en Dinamarca en 1949. Fue una conferencia principalmente de países de Europa Occidental, en la que se reflejaron los problemas de las naciones industrializadas. Los retos de la educación de adultos eran percibidos como el deterioro del tejido material, espiritual y moral de la vida civilizada (UNESCO, 2010).

La segunda conferencia se realizó en Montreal, Canadá, en 1960. El tema fue: “Educación de adultos en un mundo cambiante” y participaron cincuenta y un países, lo que permitió una perspectiva más amplia y un acercamiento global. Se acordó que la educación de adultos no debería restringirse a la educación liberal y vocacional; debería incluir “cualquier objetivo”. Como consecuencia de esta perspectiva más abierta, aunque también más indefinida, se obtuvo un consenso casi completo sobre la relevancia de la educación continua. Durante los sesenta la discusión sobre la educación

permanente se prolongó y profundizó, sin que su indefinición impidiera la expansión constante de la educación de adultos en la mayoría de los países.

La tercera conferencia se llevó a cabo en Tokio, Japón, en 1972. Llevó por título “La educación de adultos en el contexto del aprendizaje continuo”. Después de doce años, el mensaje de la conferencia de Montreal hubo de ser profundizado, ya que el aprendizaje continuo parecía no estar respondiendo a los requerimientos de muchos países, principalmente los de menor desarrollo. El resultado fue una visión más comprensiva de la educación de adultos: ya no sería sólo una alternativa para sortear los problemas provocados por el sistema formal, sino debería ser considerada como parte integrante del sistema educativo.

Un tema dominante en la conferencia fue la educación de los desfavorecidos, como se señaló en el reporte final: la experiencia muestra que la oferta de más educación tiende a favorecer en la mayoría de las comunidades a los ya previamente bien educados. Los futuros esfuerzos deberán centrarse más en el interés y los requerimientos de los educandos que en las necesidades y preocupaciones de los educadores. Así, se puso mayor énfasis en relacionar los programas con los problemas cotidianos de las personas y las comunidades. La potencial contribución de la educación de adultos al desarrollo económico y planeación ambiental fue más ampliamente reconocida (Coombs, 2005; Cabaluz, Ojeda y Olivares, 2017).

Estas tres conferencias sobre educación de adultos recogieron puntos sobresalientes de la compleja y diversa experiencia internacional en este campo. Por sí mismas, sólo pudieron aportar lineamientos muy generales y una relativa legitimación a las tendencias prevalecientes en cada época, produciendo un discurso balanceado y relativamente neutro, producto de las negociaciones entre los participantes. Pero esto no demerita la importancia de dichas conferencias. Si bien su influencia ha sido variable en cada país, el peso de la UNESCO en la evolución de la educación de adultos en el mundo es indiscutible.

La cuarta conferencia se llevó a cabo en París, Francia, en 1985, informó bajo el tema “El desarrollo de la educación de adultos: aspectos y tendencias”. Como se ve, el título fue muy general y abierto a interpretación, si bien la revisión del documento principal de información básica revela una cantidad de diferencias y refleja cambios de percepción sobre la educación de personas adultas, en el espíritu económico de la época. También se dio más valor a la función de la conservación y mantenimiento de la paz por medio de la educación y se destacó el aspecto económico y de empleabilidad del papel de la educación de adultos. Asimismo, se discutieron los cambios en la percepción de la educación de adultos, por ejemplo:

- a) el papel de la educación de adultos en relación con el desarrollo tecnológico;
- b) la necesidad de más esfuerzos de alfabetización, no sólo en los países en vías de desarrollo, sino también en países industrializados, y
- c) integración y reintegración, y autorización para salir del trabajo con motivos de educación permanente.

No obstante este informe, no pasó por alto la pobreza de la conferencia, pues tampoco escapó a su retórica ritualista y no tuvo el espíritu y el realismo necesarios para crear metas específicas. Hay que resaltar, sin embargo, que esta conferencia ya tuvo en cuenta a la siguiente.

Una quinta conferencia se llevó a cabo en Hamburgo, Alemania, en 1997. A diferencia de la conferencia de Francia, la de Hamburgo fue destacadamente visionaria y clara. Otra diferencia a resaltar es que en ella participaron por primera vez las Organizaciones no Gubernamentales (ONG), que participaron también en las conferencias preparatorias.

Esta quinta conferencia internacional produjo dos documentos: la Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos y la Agenda para el Futuro, que reconocen que el aprendizaje y la educación de adultos constituyen instrumentos clave para abordar los retos actuales de la sociedad y del desarrollo a nivel mundial. Esta conferencia no tuvo ninguna comparación con sus predecesoras en materia de nivel intelectual o aplicación práctica, sobre todo si se tienen en cuenta los materiales informativos que generó, los cuales proveen un verdadero análisis de la situación, es decir, de en dónde nos encontramos hoy.

Hizo también un llamado a establecer un período de tiempo para dedicar a la educación de personas adultas, en todas partes y por parte de todos, “una hora al día y una semana al año”, el cual era fácil de aplicar a los sistemas educativos nacionales. Estaba al alcance, era una publicidad efectiva y mostraba claridad de pensamiento sobre la educación. Esto puede apreciarse también en la gran riqueza y diversidad de perspectivas de los temas que estructuraron el evento en la consulta a su agenda.

Entre las críticas, destaca la relativa a que se ignoraron las técnicas de aprendizaje de personas adultas, es decir, que la propia conducción de la conferencia no reflejó la metodología. Desde luego, hubo otras críticas, pero lo que debe destacarse es que tanto Tokio como Hamburgo tuvieron un gran impacto, aunque de diferente forma, al momento del cambio. En definitiva, la Conferencia de Hamburgo llevó la educación de adultos hacia el siglo XXI y brindó ideas para transitar el camino a seguir hacia delante, al tiempo que produjo una importante cuota de discusión que hizo avanzar el pensamiento académico, aunque sin inspirar, necesariamente, la acción gubernamental.

La más reciente Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFITEA VI), se realizó en la ciudad de Belém do Pará, Brasil en el año 2009. En la misma se subscribe la siguiente definición de educación de adultos que se originó en la Recomendación de Nairobi (1976): “el conjunto de procesos de aprendizaje, formal o no, gracias al cual las personas cuyo entorno social considera adultos desarrollan sus capacidades, enriquecen sus conocimientos, y mejoran sus competencias técnicas o profesionales o las reorientan a fin de atender sus propias necesidades y las de la sociedad” (CONFITEA VI, 2010:137). Posteriormente fue la base para una nueva definición aprobada en la Conferencia de Hamburgo.

En Brasil, entre otras cuestiones, se discutieron cuatro aspectos medulares sobre las prioridades y las orientaciones de la educación de adultos, exigiendo la realización de acciones para cumplir lo pactado ahí:

- Formación de formadores y educadores
- Investigación
- Visión ampliada de la educación de personas jóvenes y adultas (EPJA)
- Políticas públicas para la educación de personas jóvenes y adultas

Cada uno de ellos se articula, de una u otra manera, con la definición de la educación de adultos señalada, en el marco de la concepción sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida (ALV) que cumple una función crítica en la manera de abordar los problemas y los retos mundiales y de la educación, según el mismo Marco de Acción.

El panorama que se ha descrito da una idea de cuál ha sido la evolución de la educación de adultos. A continuación, se presenta un breve punteo de las concepciones fundamentales de esta evolución, el cual demuestra que existe una correspondencia entre las modalidades que se desarrollaron en épocas determinadas con el contexto social y político de cada período. Sin embargo, la realidad demuestra que el surgimiento de una nueva concepción no corresponde ni es la consecuencia de la desaparición de la concepción previa. De hecho, en América Latina han coexistido –y coexisten– varias concepciones al mismo tiempo, si bien se puede constatar la gradual desaparición de unas y la consolidación de otras. Esto impide considerar el espectro probable de las realizaciones en este campo como una totalidad homogénea e indiferenciada.

Antes de esto, sin embargo, conviene señalar que uno de los principales objetivos de la educación de adultos era ser un tipo de educación compensatoria y reingresar a los adultos al sistema educativo. Sin embargo, en la década de los setenta da un giro, sobre todo en América Latina, al considerar la tendencia de la educación popular, de la cual se esperaba fuera un arma de lucha para los más desfavorecidos, según la óptica de algunos, o para los oprimidos, según la óptica mayoritaria.

### **Extensionismo y educación agrícola**

Los primeros intentos de educación de adultos en América Latina están estrechamente vinculados al sector campesino. La causa fundamental no ha sido, como pudiera pensarse, la explotación y marginación a que se ha visto sometido este sector desde hace siglos, sino más bien la presión para que el sector agrario se transforme en un sector más productivo, se incorpore al mercado y, así, se incrementen los niveles de explotación a que está sometido.

Es precisamente en los años cuarenta, debido a las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, cuando principalmente Estados Unidos propone, a través de diversas agencias, el extensionismo agrícola, como una forma indispensable para conservar una constante oferta de alimentos y materias primas por parte de los países latinoamericanos.

Junto a esta necesidad económica de los Estados Unidos, está su necesidad política de consolidar su área de influencia en el juego internacional. De esta manera, la política del “buen vecino”, instituida por Roosevelt, se ve fuertemente reforzada. El apoyo proporcionado por diversas agencias, como la Fundación Rockefeller y el Instituto de Asuntos Interamericanos a estos programas educativos tendió a acelerar un desarrollo económico que resultaba beneficioso para los intereses norteamericanos.

Paralelamente a estos programas de educación agrícola, se realizan campañas de alfabetización en varios países de la región, entre 1942 y 1946, tales como Ecuador, República Dominicana, Guatemala, Honduras, México y Perú, todas ellas concebidas como la más importante lucha contra la pobreza y la miseria, inspiradas en una concepción optimista de la educación, como el factor que provoca el cambio social. Todas ellas, sin embargo y como bien apunta Silvia Schmelkes (1979), fueron un completo fracaso. En general, el impacto de los programas de alfabetización ha sido relativamente pequeño en todos los países.

### ■ Educación fundamental

Como reacción a la ineffectividad de los programas de alfabetización, y frente a la política de puertas abiertas a la inversión extranjera, se acuñó un nuevo concepto: “Educación Fundamental”, que la UNESCO propagó ampliamente a fines de los años cuarenta.

Sin llegar a cuestionar el papel de la educación como causa del progreso, la educación fundamental enfatizaba que “la formación económica, política y social de los adultos debía ser desarrollada a partir de sus actividades cotidianas y sus preocupaciones fundamentales” (Barquera, 1982 en Rivero, 2005: 216). El concepto de educación se amplió, incluyendo los campos básicos de la vida: salud, trabajo, vida familiar. Aparece por primera vez la realidad de los adultos como un punto de partida metodológico de los programas. Es en parte debido a esto, y en parte debido a la visión del adulto como objeto de acciones más que sujeto, que predomina el carácter asistencialista de los programas.

Si se analiza esta concepción desde la distancia, se puede observar la relación entre este impulso a la solución de los problemas básicos a partir de soluciones individuales y la interpretación de Latinoamérica que hacen las organizaciones internacionales, particularmente la ONU. El subdesarrollo de las naciones se convierte en el tema por excelencia de la época. Subdesarrollo que, se piensa, tiene su origen en la falta de decisión y voluntad de los individuos, por lo que se entiende más como un problema de psicología social (¿cómo hacer que los individuos participen?), que de sociología y política, es decir, cuestionando las condiciones de la estructura social que explican el subdesarrollo.

### Desarrollo de la comunidad

Los años setenta enfrentan una nueva problemática en América Latina, lo que a su vez provocará el surgimiento de nuevas modalidades de educación de adultos. Las características principales de esta década son la crisis del modelo de desarrollo basado en la industrialización, el crecimiento urbano, la penetración del capital transnacional y la producción para la exportación y las élites nacionales. Surgen importantes movimientos guerrilleros en varios países, como una posible solución a la crisis política.

Es en este contexto que surge una nueva modalidad educativa: el desarrollo de la comunidad, que representa un cambio con respecto a los estadios previos, ya que estos programas buscan integrarse en estrategias globales de desarrollo social y económico. Son dos las principales causas que explican la importancia de estos programas: un cambio de pensamiento en el seno de la UNESCO en 1957, que dio un énfasis que fue reafirmado en la Conferencia de Montreal de 1960, que consistió en el abandono de los programas educativos per se, para pasar a adoptar un enfoque más amplio de acción social.

Por otra parte, los acontecimientos que se dan a principios de los años sesenta exigen nuevas estrategias políticas para conservar el apoyo de las masas. Llega la revolución cubana, el proceso de modernización económica genera un espacio propicio al desarrollo de movimientos populares revolucionarios, y es precisamente en las áreas rurales y suburbanas donde éstos crecen y su impacto es más fuerte. Es entonces cuando Kennedy impulsa la Alianza para el Progreso en 1961, buscando robustecer los lazos entre Estados Unidos y Latinoamérica y debilitar los movimientos opositores (De Schutter, 1980).

Como consecuencia de esto, se cree en la posibilidad de alcanzar el progreso social y económico de las comunidades a través de la participación voluntaria y activa de sus miembros.

También se piensa que el cambio de valores y actitudes de los individuos, debido a la acción pedagógica, provocaría un desarrollo continuo y permanente de la comunidad, ya que una característica de esta forma de educación de adultos es su énfasis en la acción social, en la que la educación actúa como el principio dinámico.

Sin embargo, la ejecución concreta de estos programas requería apoyo técnico y financiero externo y, como consecuencia de esta vinculación externa, se produjo una invasión cultural a través de la transmisión de valores, procedimientos y visiones generales ajenos a la vida de la comunidad en nuestros países. El desarrollo de la comunidad se identificó con modernización, pero, aunque el desarrollo de la comunidad era concebido teóricamente como una estrategia de desarrollo integral, las comunidades se mantenían, en la práctica, aisladas del contexto general. La relación entre la microsociedad y la macrosociedad fue dejada a un lado (Latapí, 1970). Los programas de desarrollo comunitario no consideraban los factores estructurales de los que dependían los

problemas locales. En este sentido, por ejemplo, un diagnóstico realizado por la CEPAL en 1968 apuntaba que la experiencia Latinoamericana en materia de desarrollo de la comunidad no ha sido del todo satisfactoria para los países ni para los organismos internacionales; las actividades de desarrollo en el plano local, para zonas geográficamente delimitadas o grupos poco numerosos, no producen los cambios estructurales necesarios para el despegue (De Schutter, 1980).

### ■ Educación funcional

A mediados de la década de los sesenta se intenta un nuevo acercamiento que es impulsado por la UNESCO, y que aparece bajo la forma de alfabetización y educación funcional. Con él, surge por primera vez el esfuerzo por establecer un vínculo teórico y sistemático entre la educación y el proceso socioeconómico nacional: en lugar de seguir considerando a la educación de adultos como una acción a favor de los pobres para mejorar sus niveles de vida, se la entiende como algo que hay que dirigir hacia la capacitación técnica y la elevación cultural, de acuerdo con las necesidades económicas de sociedades que se encuentran en pleno proceso de desarrollo industrial y urbano. En la misma dirección, la educación de adultos se convierte en un elemento funcional del proceso de industrialización y modernización agrícola.

Al mismo tiempo, se enfatizan las peculiaridades de la mentalidad rural y se elaboran metodologías dirigidas a captar el interés de los campesinos, se diseñan nuevos programas y se introduce la práctica de “aprender haciendo”. La alfabetización funcional era equivalente a alfabetización orientada al trabajo.

La UNESCO, entonces, lanza un gran proyecto, que fue el Plan Experimental Mundial de Alfabetización, iniciado en 1965 en once países del llamado tercer mundo y que se llevaría a cabo durante un período de diez años. Sin embargo, la evaluación crítica del Plan, realizada por la propia UNESCO durante 1974 y 1975, reconoce que los objetivos no se cumplieron del todo, un número reducido de todos los cambios socioeconómicos propugnados en los diversos programas fueron adoptados efectivamente por los participantes (UNESCO, 1977). Y estos cambios, en conjunto, fueron los que a juicio de los participantes producían algún beneficio personal inmediato y requerían pocos gastos en tiempo y recursos. Pese a esto, la educación funcional resultó ser la mejor y más reciente respuesta ofrecida por las teorías desarrollistas. Si se toma en cuenta que estuvo caracterizada por criterios de eficiencia y que tuvo una posición marginal frente a problemas de carácter estructural, se entenderá mejor su fracaso. Su orientación desarrollista provocó, cuando lograron algún éxito, el surgimiento de actitudes individualistas, interés por la movilidad social y rompimiento de los lazos de solidaridad tradicionales (UNESCO, 1977).

En la evolución de los sistemas sociales en que tiene lugar la educación de adultos en las concepciones hasta ahora expuestas, es importante resaltar dos aspectos:

1. La educación es uno de los más importantes factores para acelerar y profundizar el desarrollo y el cambio social, así como un requerimiento para mejorar los niveles de vida personal y comunitaria. Este resulta ser un acercamiento teórico fundamental.
2. Existe un nivel (¿o un criterio?) de selectividad de los usuarios: los programas tienden a trabajar con personas que no son las que se encuentran en situación de mayor explotación y opresión.

### ■ Educación popular

La educación popular, tuvo su origen en el proceso experimentado por grupos comprometidos en la transformación de las estructuras sociales. La conciencia en las condiciones de vida de las masas y la comprensión de su incapacidad para salir de la miseria y la opresión, empujó hacia la búsqueda de un nuevo acercamiento a los adultos. Este tipo de educación resultó ser substancialmente diferente de los anteriores desde su misma conceptualización, que ya no provino de la UNESCO, sino de la experiencia desarrollada por las bases en América Latina. Sin embargo, más importante que su origen es la interpretación teórico – social en que se basa: las mayorías no se encuentran “marginadas”, sino explotadas y oprimidas; las naciones del tercer mundo no son atrasadas y primitivas, sino dependientes y radicalmente distintas; las soluciones no pueden ser traídas y adaptadas de los países industrializados y “desarrollados”. Por el contrario, una profunda fe en las potencialidades y en la riqueza de la gente explotada es la base de esta posición. La construcción de una sociedad en que los oprimidos sean los sujetos de su propio proyecto liberador es el objetivo fundamental de esta búsqueda utópica.

El soporte teórico de esta nueva orientación radica en la interpretación de las condiciones socio – históricas de las naciones dependientes. El problema del analfabetismo y la baja escolaridad no puede explicarse por sí mismo ni por referencia a los antecedentes familiares y sociales, así como tampoco las diferencias regionales al interior de un país ni la injusta distribución del poder económico y político son causas suficientes. Todos estos elementos contribuyen a la comprensión de las condiciones sociales y educativas de las mayorías, pero únicamente cuando son analizadas las relaciones económicas y políticas entre las naciones se puede apreciar con claridad la cadena completa de la opresión.

Así, la educación popular es una concepción radicalmente diferente de desarrollo y cambio social: su lucha no es contra la marginación y el subdesarrollo, sino contra la dependencia, las fuentes de dominación y la explotación. Se propone, entonces, fortalecer un proceso de liberación y humanización de los explotados y oprimidos; es un medio que coadyuva a la construcción de la alternativa cultural y política de las clases dominadas, concepción que incluye una dimensión netamente política. No debe pues sorprender que, aún dentro de la Conferencia del Commonwealth

en Nueva Delhi, en 1980, se señale que la educación no formal, refuerza en las sociedades un proceso de poder formidable y un tanto explosivo, por ayudar a los pobres y a la mayoría explotada de nuestra gente a organizarse a sí mismos para poner fin al estado de injusticia en el cual han sido forzados a vivir (Dave, 1986)

Por último, conviene señalar algunos supuestos de la educación popular, lo que la hace radicalmente diferente de las modalidades de educación ya señaladas:

1. Parte de la realidad concreta de los participantes, que no se refiere a la necesidad sentida, o aún conjunto de ella, sino al contexto social y económico que la gente enfrenta, lo que implica, por tanto, la concientización de las fuerzas sociales y del medio ambiente que determina un modo de vida, un determinado tipo de producción y determinadas relaciones sociales. Al hacerlo así, como lo plantea Freire (1972a; 1973), se rescata el “poder de reflexión de la conciencia”.
2. No trabaja con los individuos como tales, sino con grupos, pues plantea que el proceso de concientización sólo es posible por medio de un diálogo activo y a través de acciones grupales de personas con los mismos intereses y carencias. Esto es una condición. Pero lo más importante es su estructura y organización interna, ya que el trabajo en grupos confiere un peso particular al proceso de aprendizaje, que surge de la interacción teórica y práctica orientada a un mismo objetivo: la transformación de las estructuras sociales que los oprimen.
3. Tiene su base en el proceso de participación, que se considera una condición esencial para el éxito del proceso educativo. Sólo si esta existe, si se da de manera amplia y constante en la totalidad del proyecto, se pueden alcanzar los objetivos de la educación popular. Así, la participación es una actitud y una acción permanente, es lo que le da autenticidad al proceso.
4. Si bien la educación popular incluye la transferencia de conocimientos, habilidades y destrezas, éstas son menos importantes que el proceso global, que es concebido como ejercicio teórico – práctico de movilización. Se pretende, impulsar acciones sociales que eduquen, más que acciones educativas que socialicen (Freire, 1973; 1994).
5. En la educación popular, el papel del maestro desaparece. Éste, ya sea un “animador”, un promotor o un coordinador, mantiene una relación horizontal y no jerárquica con los participantes (que no “alumnos”); solo estimula, orienta y favorece la reflexión y la acción del grupo; busca generar grupos autónomos en los que el control y la responsabilidad sean compartidas; se convierte en parte del grupo, en tanto se identifica con sus visiones, intereses e interpretaciones; busca también que los participantes sean moldeados por las visiones, sentimientos e intereses del sector popular y no para ser como el maestro. De esta forma, según Freire, tiene lugar también el proceso de concientización de los concientizadores.

6. Persigue también realizar un acercamiento educativo integrado y global. Niega la brecha entre aprender y hacer, entre trabajo intelectual y manual, entre formación general y especializada, entre educación y realidad social, entre economía y política y busca una nueva síntesis.
7. Busca, finalmente, el reforzamiento de un modelo alternativo de sociedad, fundado en los intereses del sector popular, como proyecto histórico propio de las clases populares. De esto deriva su utopía y su inspiración.

### ■ Educación permanente

El modelo denominado “educación permanente” surgió en el llamado primer mundo y, aunque responde a su problemática, fue trasladado a Latinoamérica. A partir de la ya mencionada Conferencia de Tokio en 1972, se volvió un lugar común referirse a la educación de adultos como educación recurrente, permanente o continua. Algunos autores, incluso, como Lowe (1975) proponen la creación de una sociedad en permanente aprendizaje. Evidentemente, se trata de una modalidad que no responde a las necesidades fundamentales de nuestras sociedades en América Latina.

Este concepto o modelo surge del problema que implica el cambio tecnológico de las sociedades del primer mundo, ya que éste provoca que dichas sociedades requieran de una constante actualización y de una justificación del excedente de ocio. Así, su respuesta a este problema es la de “aprender a aprender”, enfatizando la flexibilidad en la oferta de oportunidades educativas, al tiempo que se presenta como una alternativa a la variedad de situaciones que enfrentan diversos tipos de personas. En sí misma, no crea diferencias a causa de las condiciones sociales, lugar en la estructura de trabajo, tipo de sociedad, entorno o medio ambiente, etc. Por causa de su origen y de su objetivo fundamental, no ha tenido una influencia significativa en Latinoamérica, salvo quizás en Brasil.

### ■ El problema de la definición de la educación de adultos

Como seguramente puede apreciarse en esta revisión histórica de las diversas concepciones que han predominado en la educación de adultos, es muy difícil –si no es que imposible– adoptar una definición que las englobe a todas, sobre todo si se considera la gran variedad de procesos educativos implicados en dichas concepciones, así como la heterogeneidad de los grupos destinatarios. Ante esta dificultad, lo común y más sencillo ha sido seguir utilizando la expresión “educación no formal de adultos” para referirse al conjunto de estas acciones educativas. Tan poco satisfactoria ha sido esta connotación de “no formal” que, por ejemplo, los que abogan por la educación popular suelen asumir la existencia de un antagonismo entre lo que ellos postulan y la “educación no formal de

adultos”, ya que entienden que esta última es integracionista y la primera es liberadora. Por otra parte, es oportuno señalar que han ido surgiendo más enfoques, como el de la investigación – acción o el investigación participativa y otros, que también han adquirido importancia en Latinoamérica. Si bien no los vamos a explicar aquí, conviene mencionar que representan innovaciones, no tanto en la conceptualización de la educación no formal de adultos, aunque sí en su metodología. En todo caso, se ha seguido utilizando la expresión “educación no formal de adultos” para referirse al conjunto de actividades de este sector de la experiencia educativa.

### **Influencias más relevantes en la teoría de aprendizaje de adultos**

El significado de mucho de lo que se ha experimentado en cuanto al entrenamiento de capacitadores y de personal de campo para educación no formal, se aclara y profundiza si se examina a la luz de importantes conceptos que han surgido en torno al aprendizaje como proceso (Bolaños, 2002; Serramona, Vázquez y Colom, 1998).

Las ideas de dos educadores, Iván Illich y Paulo Freire, han sido de las más influyentes en el campo de la educación no formal. Pero sería equivocado no examinar las contribuciones de otros especialistas que también han influido en el pensamiento de educadores y capacitadores, pues cada uno de ellos ha sido, a su manera, revolucionario.

También deben incluirse entre estos destacados innovadores los nombres de personas como Carl Rogers y Abraham Maslow, de la escuela humanista de psicología, que se centra claramente en el mundo íntimo de la experiencia, particularmente el psicólogo B. F. Skinner, cuya preocupación primordial ha sido las respuestas observables del hombre al mundo externo, y también el educador Malcolm Knowles.

### **Invitación a la Reforma Social: Illich y Freire**

Iván Illich y Paulo Freire critican los estilos tradicionales de educación desde perspectivas diferentes, aunque el punto de partida de ambos es la preocupación por la dignidad y valor de la persona y por la liberación de hombres y mujeres de un ambiente opresivo y explotador.

Illich invita a la revolución cultural. Cree firmemente que la simple revisión del sistema escolar formal no producirá la deseada regeneración de la sociedad. De hecho, según él, en la raíz del problema de un medio poco creativo y amorfo, está la importancia exagerada que se le atribuye a diplomas y certificados, el monopolio educativo que las escuelas se arrogan, la tendencia a confundir enseñanza con aprendizaje, avance de grado con educación, diploma con competencia, y fluidez con capacidad de decir algo nuevo (Illich, 1971; 2011).

El valor que Illich asigna a la creatividad como atributo de una sociedad que crece libremente y que es totalmente expresiva, lo hace especialmente crítico del rol tradicional del maestro. En esto se acerca mucho a Freire, aunque éste ataca al sistema escolar tradicional desde un punto de vista más político cuando habla de “opresor” y “oprimido”.

Ambos reformadores opinan que el sistema de educación dominado por el maestro le quita el auto respeto al que aprende. La forma en que el maestro trata al discípulo elimina las salvaguardas de la libertad individual, afirma Illich. Cuando el maestro concentra en su persona las funciones de juez, ideólogo y médico, el proceso mismo que debería preparar para la vida pervierte el estilo fundamental de la sociedad. El maestro que combina estos tres poderes contribuye mucho más a torcer al niño que las leyes que determinan su condición inferior legal o económica, o que restringen su derecho a reunirse libremente o a vivir donde quiera (Illich, 1971; 2011).

¿Qué le da al maestro semejante poder sobre sus discípulos? Un supuesto fallo, cree Illich: de que todo en la vida tiene un secreto, de que la calidad de la vida depende de que se conozca dicho secreto, de que los secretos deben revelarse sólo en forma gradual, y de que sólo los maestros pueden revelar adecuadamente estos secretos.

Por lo menos cerca de la mitad de la población mundial no ha puesto nunca los pies en una escuela y quizá no tiene contacto directo con maestro alguno. Sin embargo, señala Illich, hay analfabetos adultos que aprenden en forma muy eficaz el mensaje degradante que enseña nuestro sistema educativo: que únicamente graduándose en la escuela podremos ser alguien la escuela abre todas las puertas. Más aún, las escuelas refuerzan el sentido de inferioridad de los analfabetos adultos al exigirles que las mantengan por medio de impuestos, al mismo tiempo que exageran los beneficios que pueden esperar de ellas, y les enseñan a sus hijos a confirmar las pretensiones de los demagogos del sistema educacional.

En consecuencia, Illich propone como solución lo “contrario de la escuela”, que le permita al que quiere aprender formar relaciones nuevas con su ambiente y escoger qué quiere aprender y de quién lo quiere aprender. Según él, esto anularía el monopolio que suelen disfrutar los maestros como los únicos dispensadores legítimos de la “verdadera” educación.

Freire (1994; 1972b) se mueve en una dirección diferente aunque llega a una conclusión parecida: el que aprende debe ser liberado de la opresión del maestro tradicional. Pero la solución de Freire es desarrollar un estilo de enseñanza que es, en sí mismo, intrínsecamente liberador.

Por medio de la educación los analfabetos adultos deben llegar a una conciencia nueva de sí mismos que les permita comenzar a examinar en forma crítica su propia situación social; con ello estarán en condiciones de tomar medidas que cambien a la sociedad que les ha negado la oportunidad de participar. Así pues, para Freire, la educación en su verdadero sentido es, y debería ser, una fuerza revolucionaria.

Pero para que pueda servir a la revolución social, la educación debe ante todo ser capaz de ayudar al hombre a volverse más consciente y responsable de sí mismo y de su mundo por medio de un proceso de reflexión seguido de la acción y de más reflexión. A esto lo llama praxis.

A diferencia de Illich, Freire no considera que la causa primaria de la atrofia social sea el sistema escolar. Freire encuentra la raíz de la apatía y la ignorancia en la opresión de clase y en lo que considera como paternalismo errado de la sociedad como un todo. La estructura de clases de la sociedad actual, afirma, no estimula ni prepara al pobre para que conozca y responda a las realidades concretas de su mundo. Antes bien, se mantiene a los oprimidos encerrados en una situación en la que resulta prácticamente imposible la práctica de su propia conciencia crítica y su respuesta. A esto lo llama “cultura del silencio” de los desposeídos.

Aunque Freire no culpa del todo a la escuela, sí la ve como un instrumento importante para el mantenimiento de esa cultura del silencio, debido a que no estimula el análisis crítico de la realidad, el diálogo entre iguales, y la humanización mutua entre maestros y aprendices.

La contribución principal de Freire en esa área es el concepto de concientización, palabra creada para describir el despertar del auto-concepto positivo del hombre en relación con su ambiente y con la sociedad por medio de una “educación liberadora” que trata al que aprende como sujeto (agente activo) y no como objeto (receptor pasivo). En consecuencia, una educación liberadora debe dejar de lado los elementos que perpetúan la dicotomía entre un grupo de personas en posiciones de prestigio y autoridad, los opresores, y los demás en posiciones de dependencia e inferioridad, los oprimidos.

Para ayudar al campesino a romper con el fatalismo tradicional y el sentido de impotencia, Freire pone de relieve el pensamiento reflexivo como elemento clave del programa educativo. Luego presenta el concepto de praxis (reflexión–acción–reflexión) como verdadera función del hombre: las personas no son objetos para manipular sino sujetos activos y creadores con capacidad para examinar en forma crítica, para interactuar con sus mundos y transformarlos.

Como parece que en este proceso el estilo de enseñanza es un factor clave, Freire analiza en forma detallada los defectos del estilo tradicional de enseñar basado en recetas. Quizá esta sea su contribución más directa y práctica a la ideología de la educación no formal.

En la enseñanza dirigida a base de fórmulas, el maestro asume un papel autoritario como alguien que está en mejores condiciones de determinar qué debe aprender el alumno y cómo debería pensar y actuar. El maestro actúa como el guardián del secreto, como dice Illich. Este rol autoritario tiende a degradar al alumno como ser humano. Por esto, Freire afirma que toda prescripción es la imposición de la voluntad de una persona sobre otra, transformando la conciencia de éste en el molde impuesto por aquel (Freire, 1972b).

Freire fustiga sin piedad esta clase de enseñanza con base en recetas, llamándola “sistema bancario”. Estas críticas han encontrado mucho apoyo por parte de los educadores no formales en muchas partes del mundo.

En el sistema bancario de educación, la acción principal, según Freire, es la transferencia de información de la cabeza del maestro a la cabeza de los alumnos. Estos, pues, son los depositarios y el maestro el depositador. De esta premisa se deducen lógicamente algunas actitudes y prácticas tradicionales de enseñanza.

Freire las describe como un sistema de domesticación que refleja la naturaleza opresora de la sociedad como un todo:

1. el maestro enseña y el alumno es enseñado;
2. el maestro lo sabe todo y el alumno no sabe nada;
3. el maestro piensa y el alumno tiene quien piense por él;
4. el maestro habla y el alumno escucha mansamente;
5. el maestro castiga y el alumno es castigado;
6. el maestro escoge e impone su elección, y el alumno obedece;
7. el maestro actúa y el alumno piensa que actúa a través de la acción del maestro;
8. el maestro escoge el contenido programático, y el alumno (al que no se consultó) se adapta al mismo;
9. el maestro confunde la autoridad del conocimiento con su propia autoridad profesional, que opone a la libertad del alumno;
10. el maestro es el sujeto del proceso de aprendizaje, en tanto que el alumno es un simple objeto.

Frente a este sistema “domesticante”, Freire propone una educación problematizadora que rompa las pautas verticales características de las relaciones tradicionales maestro/alumno para establecer el diálogo horizontal. En la concientización de Freire:

- nadie le puede enseñar a otro;
- nadie aprende solo;
- las personas aprenden juntas, actuando en el mundo y acerca del mundo.

Deja de existir una relación de autoridad-dependencia. En lugar de domesticar, la experiencia de aprendizaje proporciona al adulto oportunidades de análisis crítico de su ambiente, de profundizar sus autopercepciones en relación con él mismo, y de desarrollar la confianza en su propia creatividad y capacidad de acción. Se ha dicho que incluso la alfabetización, si se la ve desde el punto de vista de Freire, deja de ser una simple habilidad técnica para convertirse en un componente de un proceso que implica valores, desarrolla mentalidades y lleva a consecuencias sociales y políticas.

De este modo maestros y alumnos se convierten, conjuntamente, en responsables de un proceso en el que todos crecen. El supuesto filosófico es que las personas, como seres conscientes, pueden reflexionar acerca de la realidad e intervenir críticamente en la misma. Por consiguiente, la educación debe estimularlos cada vez más, debe llevarlos a la reflexión genuina y crítica, ampliando así el ámbito de sus percepciones y suscitando nuevos estímulos y compromisos para su acción espontánea sobre la realidad. A todo este proceso Freire (1994) lo llama “humanización” –la búsqueda de la humanidad plena– a la que considera como la vocación histórica del hombre.

Aunque muchos educadores no están de acuerdo con la orientación socio-política de Freire, sus ideas acerca de la concientización y la educación problematizadora han influido profundamente en los conceptos incorporados en toda una serie de programas de educación no formal. Muchos proyectos han adaptado y adoptado ciertas técnicas de concientización, tales como el empleo de imágenes que representan situaciones vitales (“situaciones existenciales codificadas”) con las que los alumnos se identifican fácilmente y que los inducen a reflexionar acerca de su propia realidad; o el empleo de temas generadores y palabras significativas tomadas directamente del léxico de los alumnos como ayudas para la reflexión crítica y como punto de partida para la alfabetización.

La idea de palabras generadoras no es exclusiva de Freire. También es fundamental en el sistema de aprendizaje de otra educadora, Sylvia Ashton-Warner (1963). Sus muchos años de experiencia han confirmado el valor de desarrollar experiencias de aprendizaje alrededor de palabras que tienen un significado profundo para los alumnos mismos. Estas palabras resultan una ayuda motivadora muy poderosa, por ejemplo, para aprender a leer. Más aún, según Ashton-Warner, son la clave para que el alumno “se abra a sí mismo” para descubrir perspectivas nuevas a partir de su mundo interior. Debido a la semejanza de las ideas de Freire y de Ashton-Warner acerca de las palabras y temas generadores, algunos proyectos han combinado ideas de ambas fuentes para diseñar planes de educación rural innovadora para adultos. Ejemplos de ello son algunos proyectos que se realizaron en los años setenta en Ecuador y Honduras, que incluyeron juegos de simulación en los programas de alfabetización.

También se pueden encontrar similitudes con estas ideas en los materiales que se utilizaron por la misma época en programas de educación funcional en Tailandia, Bangladesh, Etiopía y Ghana (Srinivasan, 1979; 1990). Sin embargo, lo que se incorporó o adaptó en estos casos, son algunas de las técnicas de Freire para iniciar el diálogo y llevar al alumno a la reflexión en vez de las connotaciones más políticas de su enfoque. Así, por ejemplo, la filosofía del *Khit-pen* del programa

de educación no formal tailandés, puso de relieve el ideal budista de la armonía por medio de la disminución del conflicto entre el hombre y su ambiente, incluso hasta llegar a adaptarse a (y no a rebelarse contra) las condiciones que no pueden ser cambiadas (Vorapipatana, 1975); la actitud subyacente en este caso es muy diferente de la virtud subversiva o revolucionaria que, según Freire, debería caracterizar la educación en su sentido genuino.

### Autodeterminación: Rogers y Maslow

Varias décadas antes de que Freire e Illich comenzaran a propugnar un estilo nuevo de educación totalmente liberador, ya habían comenzado a aparecer en las obras de psicólogos y psicoterapeutas de la escuela humanista de pensamiento términos como “aprendizaje no dirigido”, “autoconciencia”, “auto-realización”, “terapia centrada en el cliente”, y “derecho a la autodirección” (Rogers, 1977; 1980). En muchos sentidos la filosofía y técnicas básicas de consejería que desarrolló a principios de la década de los años cuarenta el psicoterapeuta Rogers (1977; 1980), por ejemplo, ofrecen percepciones muy parecidas a las que hoy en día se consideran revolucionarias o por lo menos muy innovadoras, como si se acabaran de descubrir.

De la terapia centrada en el cliente, Rogers pasó a experimentar con la enseñanza no dirigida, utilizando los mismos principios de auto-determinación y autodirección.

Si en la terapia es posible confiar en la capacidad del cliente para enfrentarse en forma constructiva con su propia situación vital, y si lo mejor que puede hacer el terapeuta es ayudar a liberar esa capacidad, entonces ¿por qué no aplicar esta hipótesis y este método a la enseñanza? Si el crear una atmósfera de aceptación, comprensión y respeto es la base más eficaz para facilitar el aprendizaje que se llama terapia, ¿no podría ser también la base del aprendizaje que se llama educación? Si el resultado de este enfoque de la terapia es una persona no sólo mejor informada respecto de sí misma sino más capaz de guiarse en forma inteligente en situaciones nuevas, ¿podría esperarse un resultado parecido en la educación? Interrogantes como estos asedian al consejero que es también maestro (Rogers, 1977).

El equipo de psicólogos que, bajo la dirección de Rogers, comenzaron a adaptar esta nueva orientación a situaciones de educación formal, se encontraron al principio con grandes dificultades. No disponían de guías ni pautas. Con todo, Rogers encontró que la calidad del aprendizaje que ha menudo se producía con el enfoque centrado en el cliente era tan diferente de lo que solía suceder en el aula ordinaria que resultó inevitable pensar en la necesidad de experimentar más. El resultado de estos esfuerzos iniciales fue una conciencia creciente del potencial revolucionario del enfoque centrado en el estudiante.

El principio básico de este enfoque es que la responsabilidad del maestro es estimular y ayudar a fomentar la capacidad del estudiante para dirigirse y realizarse a sí mismo. La actitud del maestro

debe estar enraizada en la persuasión de que, dadas las condiciones adecuadas, los estudiantes tendrán la voluntad y capacidad de crecer, dedicarse a investigaciones auto-dirigidas, de esforzarse por adquirir dominio sobre algo, y de expresarse en forma creativa. Así pues, los pasos iniciales hacia la creación de un clima propicio para el crecimiento del estudiante son renunciar a la posición autoritaria tradicional y establecer una relación nueva hacia los estudiantes como iguales.

Si bien Rogers utiliza el término “centrado en el estudiante” para describir este estilo de enseñanza, no se trata de un sistema totalmente libre. El maestro, líder o persona con recursos tiene la responsabilidad de proporcionar una cierta estructura; en consecuencia, desempeña un rol doble como miembro del grupo y como líder operativo flexible. Las funciones del líder en un programa centrado en el estudiante son: el líder crea la atmósfera para que el grupo participe por medio de la transmisión, en formas variadas y sutiles, de su confianza genuina en el grupo. Ayuda a los miembros del grupo a aclarar sus metas individuales. Mantiene un ambiente de aceptación abierta. Ayuda a que los recursos estén disponibles, pero confía en el poder motivador del grupo para utilizarlos de las maneras que les resulten más significativas. Es flexible y sabe cambiar su rol, según las necesidades, al de intérprete, árbitro o simple participante. Sobre todo, es sincero en su relación con el grupo.

Rogers ha formulado así esta filosofía:

- si la persona o grupo se halla frente a un problema;
- si un líder catalizador crea una atmósfera tolerante;
- si se le da a la persona o grupo una responsabilidad genuina;
- entonces se lleva a cabo un análisis responsable y adecuado del problema; se da la autodirección responsable; la creatividad, productividad y calidad del producto resultante son superiores a los resultados de otros métodos; se desarrollan la moral y confianza individual y grupal.

Más de dos décadas después, en una lista de principios educativos deseables publicada en la obra de la UNESCO *Aprender a Ser*, preparada por la Comisión Internacional sobre Desarrollo de la Educación, se encontraba la huella de los principios de Rogers. La Comisión recomendaba vigorosamente que la actividad educativa se centrara en el estudiante a fin de permitirle más y más libertad en el proceso de maduración, para decidir por sí mismo qué desea aprender, cómo y dónde desea aprenderlo y recibir la capacitación (UNESCO, 2010).

Dentro de esta misma corriente de psicología humanista encajan los escritos de Abraham H. Maslow (1994; 1975), de quien se ha tomado prestado el término “auto-realización”. Para Maslow, auto-realización es humanidad plena, del mismo modo que para Freire liberación es humanización. Maslow, sin embargo, pone de relieve no la superación de la opresión externa sino la expansión del yo, incluyendo la liberación de la naturaleza o tendencia íntima hacia lo bueno; el incremento

constante en la comprensión de las personas, del universo y del yo; el aumento en la autoaceptación; el uso y disfrute de talentos; la conciencia del crecimiento interior; el incremento de la autonomía; y finalmente, como resultado de lo anterior, el mayor poder para moldear y modificar el entorno. El último de estos elementos es resultado lógico de los anteriores.

Maslow indica que una forma mejor de vida es posible si las personas llegan a ser capaces de verse a sí mismas en formas nuevas, tanto en función de sus propias interioridades como en cuanto a seres sociales. El crecimiento interior estimula el explorar, experimentar, elegir, disfrutar, transformar y hacer. Así pues, la acción positiva es expresión de percepciones y sentimientos positivos, y en este sentido, la “conducta auto-realizadora” es una conducta expresiva más que una simple copia.

### La Posición Humanista frente a la Conductista: Skinner

Es sumamente importante la distinción que se sugiere aquí entre conducta auto-realizadora y expresiva por un lado, y la conducta de solución de problemas o enfrentamiento por el otro. Si bien no se excluyen mutuamente, se pueden observar distinciones claras en la metodología cuando algunos programas enfatizan mucho uno de los dos conceptos. Así, puede resultar útil analizar algunos aspectos generales que nacen de las diferencias existentes entre los puntos de vista humanista y conductista.

¿Cuán posible es, por ejemplo, el concepto de un currículum estructurado y de materiales preparados con la idea de la libertad de elección, liberación y auto-realización del estudiante?

¿Hasta qué punto la enseñanza no directiva es factible y realista para el maestro promedio, y existe en sentido absoluto eso que se llama enseñanza “no directiva”?

Por otra parte, ¿se puede garantizar el dominio necesario del conocimiento y habilidades técnicas cuando el estilo de enseñanza es deliberadamente permisivo y centrado en las necesidades intrínsecas de crecimiento del estudiante? ¿Caben, en el marco de la educación no formal, la transmisión directa de información y el avance gradual lógico en el dominio de un área? En algunos de estos puntos se encuentran posiciones contrastantes en los escritos del educador Jerome S. Bruner y B. F. Skinner, ambos de la Universidad de Harvard.

Bruner (2001) afirma que, como el aprendizaje y la solución de problemas dependen del examen de opciones, se debe diseñar la instrucción de forma tal que estimule y capacite a los estudiantes a explorar alternativas. Entonces los estudiantes estarán en mejores condiciones para desarrollar habilidad y tener confianza en la capacidad propia de actuar con independencia. Esto no implica el repudio total del papel normativo del maestro, sino la creación de condiciones en las que los estudiantes pueden desarrollar la capacidad de emprender por sí mismos acciones correctivas necesarias. En este caso, el supuesto implícito es que el proceso de aprendizaje cognoscitivo resulta

mejor cuando la búsqueda nace de las motivaciones propias del estudiante, y cuando el estudiante se encuentra relativamente libre de la influencia de recompensas y castigos externos. Bruner llama a este proceso la “autonomía de la auto-recompensa” (Bruner, 2006).

El conductista Skinner (1985) cree que no debemos considerar como conducta humana a los estados afectivos no físicos. Los sentimientos, las actitudes, las intenciones y las ideas simplemente acompañan o siguen a la conducta. Según Skinner, la conducta debe verse como producto de la interacción con el medio.

Para comprender la causa de la conducta debemos investigar las circunstancias externas antecedentes. La forma en que se conduce la persona y las consecuencias prácticas de dicha conducta forman parte de un sistema físico observable. Y se puede controlar este sistema por medio de la programación de refuerzos positivos y negativos.

¿Cuáles son las implicaciones de esta posición para la estrategia educativa? Skinner (1987) aboga por lo que llama tecnología de la conducta, la cual pone la responsabilidad por la conducta y el éxito no en la persona sino en el medio. En esta tecnología, se deben diseñar y utilizar con precisión los refuerzos positivos y negativos. Si aceptamos como un hecho que los estímulos del ambiente controlan explícitamente la conducta, podemos influir en la conducta por medio del control externo de los estímulos mismos.

Skinner rechaza en educación las prácticas libres, orientadas hacia la autonomía y permisivas, por cuanto considera que sus ventajas son ilusorias. “Negarse a controlar”, Skinner, (1985) afirma, es poner el control no en manos de la persona misma sino de otros componentes del medio social y no social.

Esta posición es tan radicalmente diferente de la de los humanistas, que parecería como si las estrategias educativas que nacen de cada una de estas escuelas de pensamiento fueran casi imposibles de reconciliar. Sin embargo, parece que tanto Freire como algunos programas influidos por la ideología de Freire, tienen bastantes elementos de la instrucción programada basada en conceptos conductistas. Estas semejanzas quizá sean superficiales, pero aún así merecen una atención más que pasajera.

1. Los materiales de aprendizaje basados en el concepto conductista del aprendizaje suelen tener ciertas características:
2. Los objetivos deben enunciarse claramente en forma medible y conductista.
3. Las tareas de aprendizaje deben diseñarse analíticamente en relación con las conductas finales deseadas.
4. El contenido debe descomponerse en pequeños pasos que se pueden dominar fácilmente. Estos pasos deben diseñarse en forma que estimulen el autoaprendizaje y exijan una

respuesta clara por parte del estudiante. Por ejemplo: llenar los espacios vacíos o seleccionar una respuesta de entre opciones múltiples.

5. Los materiales deberían proporcionar medios para una retroalimentación inmediata de forma tal que el estudiante sepa si su respuesta fue correcta y pueda estar consciente de su ritmo de avance.
6. El tema y las actividades deben seguir una secuencia y proceso que promuevan el dominio del mismo.
7. La finalización exitosa de cada paso y la cadena de pasos deben proporcionar su propia recompensa o incentivo.
8. La responsabilidad de que el aprendizaje tenga éxito, debe radicar en los materiales mismos como instrumentos de aprendizaje y no en ningún instructor, líder o asesor (Skinner, 1985).

En la metodología de concientización de Freire el estudiante recibe un estímulo en forma de dibujo o fotografía. Este estímulo transmite un mensaje codificado que representa algún aspecto del medio en que vive el estudiante. Esta representación codificada de un aspecto específico de la realidad externa es parte de toda una serie de estímulos que el estudiante debe decodificar paso a paso hasta conseguir una comprensión mejor del medio. Estas unidades y secuencias situacionales codificadas en el enfoque de Freire pueden ser consideradas como equivalentes a la serie íntimamente interrelacionada de pequeñas tareas, pasos o cuadros en la instrucción programada. En ambos casos, la tarea es decodificar el mensaje y dominar las implicaciones sustanciales, y luego utilizar esta comprensión en la decodificación del cuadro siguiente. En la propuesta educativa, el estudiante responde con una conducta manifiesta. Ambas técnicas incluyen recompensas instantáneas de la conducta, lo que hace progresar al estudiante en la senda de la comprensión. En dichas técnicas, el contenido de cada paso se define sobre la base de cuánto puede manejar con comodidad el estudiante en un momento dado, de forma que se recompense o refuerce la conducta con un sentido de dominio.

Al trazar este paralelo en forma mecánica entre el sistema de Freire y la instrucción programada influenciada por Skinner, se ha pasado por alto un ingrediente importante: el componente afectivo que el enfoque de Freire se incluye. Este elemento afectivo que Skinner pretende dejar de lado por considerarlo no pertinente es, según Freire, vital para el proceso de liberación. Los resultados finales del sistema de Freire pueden resumirse en función de actitudes, sentimientos y percepciones que proporcionan la dinámica necesaria para la acción, no el dominio del contenido como tal. Son el sentimiento del propio valor, la percepción de sí mismo como agente de cambio, el deseo de liberación, el disfrute del diálogo, los que contribuyen a cambiar al estudiante de objeto en sujeto y los que promueven la acción.

## ■ Andragogia: Una tecnología del compromiso: Knowles

La teoría de la andragogia, tal como la desarrolló Knowles (1980), combina elementos de la psicología humanista con un “enfoque de sistema” del aprendizaje. Knowles describe la andragogia como el arte y ciencia de ayudar a que los adultos aprendan. Al igual que los humanistas, cree que el máximo de aprendizaje ocurre cuando los métodos y técnicas de enseñanza comprometen a la persona en la forma más profunda posible en la búsqueda auto-dirigida. El supuesto subyacente de la andragogia es que el adulto aprendiz tiene una profunda necesidad psicológica no sólo de auto-dirigirse sino también de ser percibido por los demás en ese proceso de auto-dirección. Por consiguiente, los maestros no deberían imponer su voluntad o sus ideas en los adultos; antes bien, frenando su compulsión a enseñar, deberían dejar la responsabilidad de aprender en manos de los adultos mismos.

Knowles cree que el compromiso del ego es la clave para una educación de adultos exitosa. En consecuencia, debemos desarrollar técnicas educativas que capaciten a los adultos a definir sus propias necesidades, formular sus propias metas, compartir la responsabilidad del diseño y ejecución de las experiencias de aprendizaje y evaluar sus propios programas.

En todo este proceso el papel del maestro es el del técnico y guía profesional, así como el de recurso para temas concretos. El maestro garantiza que el ambiente de aprendizaje sea lo suficientemente rico como para que el grupo pueda obtener un aprendizaje significativo. Asimismo, el maestro fomenta las condiciones de interacción del grupo, de tal forma que las personas puedan obtener el máximo beneficio personal por pertenecer a dicho grupo. La buena enseñanza es la buena dirección de la interacción entre dos variables clave: el aprendiz y su medio.

Debe planearse el diseño de aprendizaje como una secuencia de actividades que comprometen a todo el grupo en la toma de decisiones sobre las brechas, contenido y estrategias de aprendizaje. El grupo decide las técnicas y materiales más apropiados y eficaces para lograr las metas fijadas. La forma sistemática en que, según Knowles, hay que diseñar las secuencias de aprendizaje puede ser ilustrada con los cuatro pasos seguidos en este proceso:

1. El primero es que el grupo y el líder elaboren conjuntamente un modelo de la clase de conducta, capacidades o características que la persona necesitaría para actuar bien en un rol concreto; por ejemplo, las que se necesitarían para ser un “buen” padre, un “buen” supervisor, un “buen” agricultor, o un “buen” orador.
2. El paso siguiente es proporcionar, en el currículum, experiencias que ayuden a los que aprenden a determinar sus capacidades y habilidades actuales en relación con el modelo. Para promover tales experiencias se puede utilizar toda una gama de técnicas, incluyendo el socio drama, episodios de “incidentes críticos”, métodos de laboratorio y simulacros.

3. En tercer lugar, el líder ayuda a los que aprenden a experimentar insatisfacción por la brecha existente entre el modelo y su nivel actual de logros.
4. Por último, sobre la base de esa insatisfacción, los que aprenden identificarían pautas concretas conducentes al crecimiento deseado. De este modo se verían auto motivados a aprender y aceptarían con más facilidad la responsabilidad de dirigir su propio aprendizaje (Knowles, 1980).

### **Pertinencia de las tendencias de educación no formal**

De la presentación de estas teorías de aprendizaje salen varios puntos no resueltos (Srinivasan, 1979). Algunos pensadores ven el aprendizaje sobre todo como un proceso intelectual, racional y cognoscitivo como un proceso de solución de problemas. Otros lo ven como básicamente el resultado de desarrollar la motivación por medio de una mayor autoconciencia y de un concepto más positivo del yo. Tales ideas tienen toda una gama de implicaciones en cuanto al planeamiento del currículum, métodos de enseñanza y ejecución de programas. La educación no formal da la oportunidad de aclarar estos puntos por medio de la innovación, análisis y evaluación sobre el terreno.

El marcado contraste que se ha establecido entre estas dos posiciones conceptuales no implica en modo alguno que una sea mejor que la otra. La selección de la estrategia para el currículum depende obviamente de las metas y objetivos del proyecto. En consecuencia, cualquiera de las dos posiciones, por extremas que sean, puede ser la que mejor se adapte para obtener los resultados deseados en un contexto dado.

Más aún, los proyectos de educación no formal no son estáticos, sino que evolucionan constantemente; incluso sus objetivos están sujetos a cambios en la medida que se van adquiriendo nuevas perspectivas como resultado de experiencias en campo (Cantón y Sawyer 1982). En lugar de comprometerse inflexiblemente a una estrategia concreta para el currículum, la tendencia ha sido mantenerse abiertos a nuevas ideas y avanzar con el desarrollo progresivo de las teorías de aprendizaje. Así pues, en la práctica, la incorporación de nuevas ideas de ambos campos reduce la distancia existente entre estas dos posiciones extremas y enriquece la comprensión y la práctica que tienen los educadores del proceso de aprendizaje.

### **Técnicas del proceso grupal**

Hasta ahora hemos hablado sobre todo de las relaciones existentes entre el maestro y el aprendiz y, en dicho contexto, de materiales directivos y no directivos. Se ha aludido solo de paso a las técnicas que incorporan estas teorías. Tales técnicas se basan en la interacción grupal como medio de aprender. La tendencia hacia reducir la distancia entre maestro y aprendiz ha ido acompañada

de un interés creciente por los procesos de interacción grupal y aprendizaje entre iguales. Muchos organismos nacionales e internacionales han reconocido la utilidad de la dinámica de grupo como medio para reforzar el proceso de aprendizaje y desarrollo individual. Como lo señaló Jack Mezirow, del Teachers College de la Universidad de Columbia: el aprendizaje en grupos suele ser el medio más eficaz para producir cambios en actitudes y conducta. Las razones son bastante obvias. En grupo, la competencia por conseguir el respeto moviliza las energías de los miembros, el apoyo social estimula a pensar y el filtro de ideas en la interacción social sirve como mecanismo para corregir errores (Mezirow, 1991). Además, la experiencia de interactuar con un grupo da a la persona la oportunidad de explorar ideas nuevas y de desarrollar su autoconfianza.

Entre las técnicas que incluyen actividades grupales, muchas son potencialmente aplicables a la educación no formal. Se pueden mencionar, entre ellas: intercambio de ideas, capacitación en relaciones humanas, capacitación en motivación, sinéctica<sup>1</sup> y juegos simulados.

Es importante remarcar esto, dada la relevancia de las técnicas del proceso grupal para trabajar con adultos, ya que los participantes en programas de educación no formal, generalmente tienden a poseer actitudes psicológicas especiales como resultado de haber carecido de escolarización o de no haberla completado.

Estas actitudes son, entre otras, escasa motivación para asistir a clases; sentimiento de inferioridad o de ineptitud para aprender; tendencia a desalentarse o retirarse fácilmente; sentido de impotencia en cuanto a influir en presiones o problemas ambientales; actitud excesivamente sumisa ante el maestro como depositario de la sabiduría; o escepticismo acerca de la importancia y valor práctico de la educación en sus vidas.

En consecuencia, no basta con enseñar materias. Para captar el interés del aprendiz, debe manejarse un contenido pertinente y convincente. Los programas de educación no formal han apuntado a estas metas con enfoques diferentes, se presentan, a continuación, los que más han influido en el arranque de la educación no formal de adultos.

### ■ Enfoques centrados en problemas

El currículum centrado en problemas basa su experiencia de aprendizaje en problemas de la vida cotidiana del aprendiz, de manera que se pueda percibir que el conocimiento adquirido tiene

---

<sup>1</sup> Del griego *synektikós*, “apto para estar juntos”. Se dice que este término fue usado por primera vez por W.J.J. Gordon, fundador del Grupo Sinéctico de Cambridge, en Massachusetts, Estados Unidos. Gordon usa el término para describir un método para dirigir la imaginación creadora potencial en la solución de problemas técnicos y teóricos.

pertinencia y utilidad inmediatas. Pero incluso así, la motivación para aprender probablemente será escasa, a no ser que se pueda estimular al adulto a confiar en sus propias capacidades y se lo pueda interesar en la investigación del problema. Por ello resultan de gran importancia la discusión grupal y el pensamiento crítico. Dado que es más probable que se dé una participación personal activa y plena cuando se ha establecido un clima de confianza básica, resulta esencial que entre el maestro y el grupo haya una relación que fomente la confianza.

### ■ Enfoques proyectivos

Hay circunstancias en las que, para ahondar en las dimensiones totales de los problemas tal como son percibidos y sentidos por los aprendices adultos, no son adecuadas las fotografías o esbozos centrados directamente en problemas conocidos. Se necesita sobre todo un estímulo diferente cuando los aprendices no quieren ver o aceptar fácilmente que su problema puede ser más grave, debido a factores que están en ellos mismos, inherentes a su propia configuración social, cultural y psicológica. Con todo, se le puede hacer ver al aprendiz la influencia de muchos de estos factores si son presentados en forma indirecta, como por ejemplo, a través de discusiones sobre la conducta de personajes en un relato breve o drama, envueltos en un accidente crítico. Este enfoque proyectivo ayuda, por lo tanto, a abrir nuevas perspectivas con las cuales se puede ver con más claridad un problema.

El relato, como recurso proyectivo, tiene una ventaja congénita por cuanto describe crecimiento, movimiento e interacción más allá de un momento en el tiempo. Le permite al auditorio observar e interpretar sutilezas de la conducta y los motivos explícitos o inferidos de los personajes. Si el relato es abierto —es decir, si los problemas quedan sin resolver— invita más al análisis del proceso mediante el cual el conflicto aumenta o podría ser resuelto. Estimula más el reavalúo de los valores propios del aprendiz y crea conciencia de las consecuencias prácticas de tales valores y actitudes.

Todas estas dimensiones pueden inducir al participante a hacer comentarios basados en su propia experiencia y, al hacerlo así, darle pistas respecto a sus propios sentimientos y valores. Si bien el aprendiz puede tener conciencia de que al estar de acuerdo o en desacuerdo con un personaje de un relato está poniendo al descubierto, hasta cierto punto, sus propios sentimientos, es probable que se sienta menos vulnerable en la discusión de grupo sobre un relato que si se expresa directamente un punto de vista personal acerca de sus problemas. El relato le proporciona una cierta medida de seguridad psicológica. Por lo menos, en ese caso no hace sino interpretar las acciones y motivos de personajes ficticios y es libre de cambiar de idea cuando algún otro miembro del grupo presenta nuevas pruebas o argumentos.

## Enfoques autorrealizadores

Es difícil definir la educación autorrealizadora. El término, tal como lo usa Maslow (1994), indica la condición humana total. Al igual que el crecimiento, lo mejor es vivirlo. La educación autorrealizadora comparte con la sinéctica la idea de que no se conseguirá la realización total del potencial del hombre si no se puede romper con las pautas estériles y autoperpetuantes de pensar. Por ello utilizará métodos y materiales que, aunque muy diferentes de los usados por la sinéctica, también permiten a las personas y a los grupos descubrir formas nuevas de examinar las soluciones vitales. Las ayudas que se utilizan quizá no sean por sí mismas más que los materiales rudimentarios con los que los aprendices pueden recrear e interpretar sus propias percepciones de la realidad o sus aspiraciones para el futuro. El aprendiz puede manipularlos para expresar un punto de vista personal y quizás único. Así pues, con un estímulo mínimo, se llega a disponer, a modo de tema inicial de estudio, de un flujo abundante de comunicación nacida de los aprendices. La meta de esta estrategia es transformar a los aprendices de receptores pasivos de mensajes del exterior en comunicadores activos y en personas que toman decisiones. Y la primera decisión que toman es acerca de qué desean aprender.

## Síntesis

El pensamiento contemporáneo sigue influyendo, en muchos campos, en el desarrollo de actitudes nuevas respecto al aprendizaje. La experiencia práctica modifica, refuerza y refina nuestra forma de pensar a medida que los programas de educación no formal van desenvolviéndose con énfasis y prioridades diferentes. En las páginas anteriores se ha tratado de describir tres enfoques alternativos respecto del modelo tradicional informativo. Quizá la forma más sencilla de distinguir el enfoque auto-realizador de los demás enfoques sea comparar las funciones del maestro, los aprendices y los materiales o estímulos, a la vez que analizar los elementos principales o “aspectos a enfatizar” (Srinivasan, 1979; 1990).

Esta clase de comparación pone de manifiesto que hay una progresión desde un modelo didáctico o centrado en temas, en un extremo, hasta un modelo expresivo y centrado en el aprendiz, en el otro. Si los organizamos en una progresión continua (gráfico 1), podemos entender con mayor claridad las diferencias existentes entre ellos. Debe tenerse presente que, por ser puntos a lo largo de una progresión continua, estos modelos deberían considerarse como simples abstracciones; en realidad, cualquier currículum basado en cualquiera de estos prototipos podría muy bien incorporar por lo menos algunos elementos de los otros. Las demarcaciones teóricamente precisas tienden a volverse borrosas en la práctica.

**Gráfico 1. Cuatro modelos de currícula: progresión continua, según la Dra. Lyra Srinivasan**

		De un papel Máximo del maestro		A un papel Máximo del aprendiz	
		Modelo Informativo	Modelo de Solución de Problemas	Modelo Proyectivo	Modelo Expresivo/Creativo "Auto realizador"
Papel del	El maestro imparte información y habilidades generalmente por medio de presentaciones.	El maestro presenta un estímulo gráfico y facilita la discusión de un concepto, tema o problema dado.	El maestro presenta un relato sin final o un relato visual con una secuencia fija de eventos. La idea para los eventos del relato procede del autor del currículum.	El maestro presenta sólo la materia prima a partir de la cual los aprendices pueden crear y narrar relatos, sucesos y situaciones problema. La materia prima incluye ilustraciones visuales sin orden fijo y flexiflans de piezas movibles.	
Estímulo	El estímulo contiene el máximo posible de información, dejando al aprendiz muy poco o nada que contribuir.	El estímulo contiene sólo información parcial. El estudiante contribuye sobre la base de su experiencia vital y reúne más datos para entender mejor el tema o problema.	El estímulo contiene la información parcial acerca de un problema técnico y de actitudes y otras influencias sociales, psicológicas y económicas en el problema. Los estudiantes proporcionan el resto de la información necesaria por medio de discusiones, entrevistas y consultas con especialistas.	El estímulo no contiene más información que la que se refiere a seres humanos. Los estudiantes la manejan para transmitir el significado que escojan. El grupo consigue más comprensión por medio de discusiones, entrevistas y la comparación de diferentes interpretaciones creativas del mismo estímulo.	
Papel del aprendiz	El aprendiz asimila información, como una esponja, de la mente del maestro y textos.	El aprendiz analiza los conceptos o problemas, evalúa su importancia, examina causas y efectos, y también examina soluciones alternativas, decide en cuanto a la acción a tomar, si le conviene, e identifica habilidades útiles para la solución de problemas.	Los estudiantes suministran el final. Discuten la conducta y motivos de los personajes del relato y, al hacerlo, quizá proyectan sus propios sentimientos, valores, creencias, etc.	El estudiante utiliza esta materia prima y sus propias experiencias vitales para crear un nuevo relato que el grupo pasa a discutir. Las palabras y frases que usan los estudiantes pasan a ser la base de ejercicios de alfabetización.	
Énfasis	Se enfatiza el dominio del tema y el aprender de memoria.	Se enfatiza el uso de la capacidad del aprendiz para averiguar y solucionar problemas.	Se enfatiza la comprensión del problema en forma integral con atención especial en las influencias ocultas del problema (socioculturales y psicológicas).	Se enfatiza el desarrollo de la confianza, creatividad y capacidades de comunicación del aprendiz y la solución de problemas basada en temas tomados de las vidas de los estudiantes.	

## Bibliografía

- Aguilar G. et al. (1982). *La educación no formal de adultos en México: un análisis de sus métodos*. México: CEESSSTEM.
- Barquera, H. et al. (1982). *Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación no formal de adultos*. México: CEE.
- Bolaños, V.H. (2002). *Compendio de Historia de la Educación en México*. México: Ed. Porrúa.
- Bruner, J.S. (2006). *Desarrollo cognitivo y educación*. Lecturalia.
- Bruner, J.S. (2001). *El proceso mental de la educación*. Lecturalia.
- Cabaluz, F., Ojeda, P. y Olivares, C. (2017). *Notas introductorias a la educación popular y el pensamiento político-pedagógico de Paulo Freire*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Cantón, P. y Sawyer, R. (1982). *La metodología SARAR de educación no formal de adultos. Alternativas PROCEP*. UNICEF.
- Coombs, P.H. (2006). *La Crisis Mundial de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Coombs, P.H. (2005). El futuro de la educación no formal en un mundo cambiante. En: *La educación no formal, una prioridad de futuro*. Madrid: Fundación Santillana.
- Dave, R.H. et al (1986). *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana/UNESCO.
- De Schutter, A. et al.(1980). *La investigación en educación de adultos*. Pátzcuaro: CREFAL.
- Freire, P. (1972a). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1972b). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Illich, I. (1971). *Hacia el Fin de la Era Escolar*. CIDOC. Cuaderno No. 65, Cuernavaca.
- Illich, I. (2011). *La Sociedad Desescolarizada*. Buenos Aires: Godoy.
- Knowles, M.S. (1980). *The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Latapí, P. (1979). *Education and school system in Latin America: problems and tendencies toward solution*. Buenos Aires.
- Lowe, J. (1975). *The Education of Adults: a world perspectives*. Toronto: The UNESCO PRESSOISE.

- Maslow, A. (1994). *La personalidad creadora*, Barcelona, España: Caspe.
- Maslow, A. (1975). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rivero, J. (2005). La educación no formal y la diversidad en una perspectiva histórica de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 37(2), 198-212.
- Rogers, C. (1989). *El poder de la persona*. México: El manual Moderno.
- Rogers, C. (1977). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos aires, Argentina: Paidós.
- Sarramona J., Vázquez, G., Colom, A.J. (1998). *Educación no formal*. Barcelona: Ed. Ariel Educación.
- Schmelkes, S. (1979). "La utilidad del alfabetismo en una zona rural de México". En: D. Morales. *Educación y desarrollo dependiente en América Latina*. México: Gernika, CEE.
- Skinner, B. F. (1987). Sobre el conductismo. *Lecturalia*.
- Skinner, B. F. (1985). Aprendizaje y comportamiento. *Lecturalia*.
- Srinivasan, L. (1990). *Tools for community participation: a manual for training trainers in participatory techniques*.
- Srinivasan, L. (1979). *Ideas para seminarios de capacitación de educadores*. Educación Mundial.
- UNESCO. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Nueva York.
- UNESCO. (2010). *Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos UNESCO*.
- UNESCO. (1977). *Programa experimental mundial de alfabetización: evaluación crítica*. México: Organizaciones de las Naciones Unidad para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vorapipatana, K. (1975). The Khit-Pen, Man. *World Education Reports*, (8), 2-3.
- Warner, S. (1963). *Teacher*. Nueva York: Simon and Schuster.

# Participación de la comunidad en el desarrollo

La participación plena y eficaz de la comunidad en el desarrollo no es una tarea sencilla, ya que depende en alto grado de la forma en que el personal de campo aborda a la comunidad. Son muy numerosos los proyectos que fracasaron debido a que las personas involucradas no modificaron comportamientos y actitudes que eran críticos para obtener el éxito. Así, un factor crítico es, sin duda, la falta de voluntad de movilización de la comunidad.

En realidad, lo normal es que los responsables de proyectos se preocupen más por alcanzar los objetivos que se han propuesto, dentro del plazo establecido con antelación, sin preocuparse por los problemas de actitud, a la espera de que todo se resuelva conforme avanza el proyecto. Muchas veces se presiona a los miembros de las comunidades para lograr la modificación de actitudes y vencer la resistencia al cambio: presión a través de los líderes, autoridades y funcionarios, reuniones multitudinarias para explicar, una y otra vez, los beneficios que se obtendrán y las responsabilidades que se tienen. Esto tampoco funciona la más de las veces. Resulta, pues, evidente que la participación de la comunidad puede ser más compleja de lo que se piensa.

Hay que reconocer que las propias instituciones, muchas veces, tampoco están muy claras con respecto a qué es “participación”. Así, muchas de ellas consideran que la gente participa cuando proporciona mano de obra gratuita, o cuando aporta los materiales que tiene disponibles, como grava, arena, etc., es decir, cuando contribuye a disminuir costos. Otras instituciones prefieren que la comunidad participe en la recuperación de costos, contribuyendo en efectivo o en especie, mientras que otras apuestan a la creación de estructuras locales, como comités de todo tipo y función. Las comunidades, al final, solo tienen la opción de aceptar o rechazar lo que se les propone.

Incluso, hay instituciones que consideran que existe participación cuando los miembros de la comunidad asisten a reuniones para recibir *beneficios* (despensas, efectivo, etc.), para escuchar charlas o pláticas o, simplemente, para que se les explique qué es lo que se ha decidido llevar a cabo en su comunidad.

En fin, hay también instituciones que piensan que se requiere un enfoque muy distinto para crear un sentido firme de responsabilidad local con respecto al uso correcto de recursos mejorados y para su mantenimiento en buen estado. Para esto, sostienen, se requiere de un compromiso auténtico y de un apoyo amplio de la comunidad, lo que debe ir acompañado de un proceso de educación participativa, que incluya la participación de la comunidad en la toma de decisiones.

Otras, sin embargo, argumentan que el personal de campo no está preparado para lograr esta participación de la comunidad; que capacitarlo llevaría mucho tiempo, sería muy difícil y costoso. Sin embargo, las que apoyan este enfoque observan que la capacitación participativa no es necesariamente difícil ni costosa y aducen que, en todo caso, sus beneficios a largo plazo justifican la inversión.

De lo anterior, se desprende un sinnúmero de preguntas que es necesario responder, por ejemplo:

- ¿Qué enfoque puede asegurar que toda la comunidad aporte voluntariamente ideas y soluciones? ¿Cuál es la mejor forma de constituir grupos de trabajo o comités comunitarios?
- ¿Cuál es la mejor forma de coordinar e integrar los insumos técnicos y sociales, a fin de fomentar y permitir la participación plena, organizada y efectiva de la comunidad?
- ¿Qué tipo de proceso educativo debe acompañar este esfuerzo?
- ¿Qué actitudes, creencias o comportamientos locales se oponen a una plena colaboración de la comunidad en el proyecto? ¿Qué aspectos culturales intervienen en esto? ¿Cómo debe trabajarse esta cuestión?
- ¿Qué tipo de capacitación necesita el personal de campo para cumplir su función?
- ¿Qué tipo de capacitación requieren los miembros de la comunidad? ¿A quién debe capacitarse, cómo, dónde y cuándo?
- ¿Qué se entiende por participación de la comunidad? ¿Qué tipo de participación?
- ¿De quién? ¿De hombres o de mujeres o de ambos? ¿De qué forma? ¿A qué niveles? ¿En qué funciones? ¿Con qué fines?
- ¿A quién se beneficiará y cómo?
- ¿Qué debe hacerse para poner en marcha ese tipo de proceso participativo?
- ¿Qué indicadores, incluido el comportamiento de la población, nos dirán que el proceso es efectivo?

Se obtienen distintas respuestas para estas preguntas. Por ejemplo, las expectativas de un antropólogo o un sociólogo pueden ser muy distintas de las de un agrónomo, un educador de salud o un funcionario. La percepción de un trabajador de campo sobre qué tipo de participación de la comunidad es factible, puede diferir significativamente de la de un administrador, a quien le preocupan más los costos.

El objetivo fundamental de la participación de la comunidad no es simplemente asegurar la sostenibilidad de un proyecto, enseñando a la comunidad, por ejemplo, cómo funciona un comité o cómo se hace una asamblea. Consiste, por el contrario, en ayudarla a desarrollar las perspectivas, sus propias competencias, la confianza en sí misma y el empeño que garanticen un esfuerzo comunitario sostenido y responsable, en el proyecto y más allá de él.

Si un proyecto se enfrenta con temores, dudas, sospechas, falta de seguridad en sí mismo o creencias y valores tradicionales que van en contra del cambio propuesto, un enfoque participativo puede ser vital. En comunidades donde prevalecen comúnmente estas actitudes, es difícil que se produzcan cambios en el comportamiento, a menos que se utilice un enfoque suficientemente sensible y positivo, para descubrir, examinar y enfrentar las limitaciones sociales.



# La metodología SARAR de educación no formal de adultos, una metodología centrada en la persona que aprende

Este libro se basa en una metodología participativa de educación no formal de adultos que entiende la participación como *la capacidad de las personas para influir en su propio proceso de desarrollo*. Se trata de la metodología SARAR, centrada en la persona que aprende, la cual ha demostrado ser útil para enfrentar este tipo de problemática (Cantón y Sawyer, 1982).

El enfoque participativo que se conoce como *centrado en la persona que aprende*, ha evolucionado en los últimos 15 años como forma de ayudar a los que aprenden a asumir un mayor grado de control sobre sus propias vidas y sobre su medio ambiente, mediante el desarrollo de su capacidad para resolver sus problemas y administrar sus recursos.

A diferencia de los métodos de enseñanza tradicionales, en los que se hacía hincapié en la transferencia de conocimientos, mensajes o contenidos preseleccionados por especialistas externos, SARAR se concentra más en el desarrollo de la capacidad humana para evaluar, elegir, planificar, crear, organizar y tomar iniciativas. Estos conocimientos pueden luego transferirse a muchos otros aspectos de la vida de la persona y de la comunidad.

La metodología SARAR fue creada por la Dra. Lyra Srinivasan (1979; 1990), de origen hindú. Es el resultado de largos años de trabajo, ricos en experiencias en varias partes del mundo. Se basa también en las aportaciones de diversos autores: Freire (1972<sup>a</sup>; 1972<sup>b</sup>; 1973; e Illich (1971; 2011), por supuesto, pero también Rogers (1989; 1977), Maslow (1994;1975) y Bruner (2006; 2001), entre otros, quienes han agregado a la educación la riqueza proveniente del campo de la psicología y de las técnicas de proceso de grupo.

El término SARAR proviene de dos conceptos de la filosofía hindú, que se refieren a *algunas* cualidades humana. El acrónimo que da nombre a esta metodología está compuesto de sílabas tomadas de los siguientes conceptos: *Sa*, de *Sato*, que representa la vigilancia y el poder intelectual de la mente humana, y *Ra*, de *Rajo*, que equivale a la energía y al ímpetu de cambio. Así, *Sa* con *Ra*, en SARAR, nos remite a las grandes y a menudo no consideradas cualidades inherentes al ser humano común. La letra *R* final representa la palabra *Recurso*, es decir, las técnicas y materiales que pueden despertar dichas cualidades y, por extensión, los servicios y apoyos que requieren aquellos que trabajan en el campo de la educación no formal de adultos.

El enfoque SARAR puede sintetizarse en las 5 características siguientes:

**CONFIANZA EN SÍ MISMO:** Los grupos y las personas reconocen y aumentan su confianza en sí mismos cuando comprenden que tienen la capacidad creativa y analítica para identificar y resolver sus propios problemas.

## La metodología SARAR de educación no formal de adultos, una metodología centrada en la persona que aprende

**FUERZAS ASOCIADAS:** La metodología reconoce que cuando las personas se unen en grupos se hacen más fuertes y desarrollan la capacidad de actuar en conjunto.

**INGENIO:** Cada persona es un posible recurso para la comunidad. Mediante este método se procura desarrollar el ingenio y la creatividad de las personas y los grupos para solucionar los problemas.

**PLANIFICACIÓN DE LA ACCIÓN:** La planificación de la acción para resolver los problemas es crucial para el método. El cambio sólo puede lograrse si los grupos planifican y llevan a cabo medidas apropiadas.

**RESPONSABILIDAD:** El grupo asume la responsabilidad de las actividades de seguimiento. Las medidas planificadas deben llevarse a cabo. Solo mediante una participación responsable es posible lograr resultados significativos.

La adaptación de este enfoque a diversos programas y proyectos, en diferentes contextos, ha sido fácil porque los objetivos fundamentales son compatibles.

La metodología SARAR, a diferencia de la mayoría de metodologías participativas, se apoya en un cuerpo de materiales educativos, los cuales son de dos tipos: *los creativo – expresivos* y *los didáctico – informativos*, aunque utiliza más los primeros que los segundos.

Cabe destacar lo anterior debido a que los materiales educativos son escasos en el trabajo de desarrollo social. Son pocos los educadores o los proyectos que emplean materiales visuales o dramáticos como parte integral de una pedagogía de base; lo que comúnmente sucede es que cuando el trabajador de campo se anima a utilizar un material generalmente tiene una comprensión limitada de su potencial real e ignora las técnicas apropiadas para manejarlo. Así, cuando no obtiene los resultados esperados, atribuye la deficiencia a los materiales y los abandona para siempre. Este síndrome ha sido un poderoso obstáculo para la incorporación de materiales de apoyo en trabajos de base. Sin embargo, cuando los materiales son bien empleados, pueden cumplir varias funciones, entre ellas las siguientes:

- Fomentar una participación amplia en los grupos.
- Invertir el flujo tradicional de información, para que ésta provenga de los educandos.
- Estimular la creatividad y la autogestión del grupo.
- Desviar la atención hacia los materiales y lejos del facilitador, desmitificando así a este último.
- Restablecer el sentido de confianza y poder del marginado, al darse cuenta de su capacidad para manejar los materiales en una forma original y coherente, y de expresarse a través de ellos

Los materiales *creativo – expresivos* son materiales abiertos, es decir, funcionan como un simple estímulo, permitiendo que la comunidad o el grupo aporten el contexto y gran parte de la información. Dichos materiales, y las técnicas que los complementan, están más orientados al proceso educativo que al contenido. Su principal propósito es el de provocar la participación del grupo y el de estimular la creatividad de sus integrantes para que, colectivamente, identifiquen sus problemas y sus recursos, analicen ampliamente su situación, planteen soluciones propias, actúen conjuntamente y reflexionen en forma sistemática sobre sus experiencias y los resultados de las mismas.

De esta forma, los materiales que se utilicen en las primeras etapas serán, en su mayoría, de esta índole, precisamente porque es esencial sensibilizar a la comunidad para reforzar el auto concepto positivo y crear un ambiente receptivo para que surjan nuevas ideas y conceptos.

Aunque el énfasis de esta metodología se centra en procesos creativos, analíticos y de planeación, también reconoce el valor de los materiales *didáctico – informativos*, los cuales son más *cerrados*. Su función principal es la de comunicar mensajes específicos a la comunidad, con el fin de aportar el tipo de información correcta, en forma apropiada, en el lugar adecuado y en el tiempo preciso. Sin embargo, el tiempo preciso casi nunca es el inicio de un proceso de educación no formal, ya que su impacto es más efectivo cuando ha sido precedido de un proceso de educación participativa y cuando sus mensajes reflejan un conocimiento íntimo de la realidad de los receptores, es decir, cuando dichos receptores han estado involucrados en su formulación.

Una vez que el propio grupo ha identificado sus necesidades, recursos y limitaciones, y ha planteado soluciones a problemas específicos, estos materiales comienzan a ser realmente efectivos. Lo que se espera, idealmente, es que los usuarios de la información reconozcan la necesidad de estos aportes externos y que sean ellos mismos quienes los soliciten. En este contexto, el tipo, la cantidad y la manera de comunicar la información tendrán una efectividad enorme sobre la del resultado, es decir, en la utilización y asimilación de dicha información.

Mediante los materiales *didáctico – informativos* se trata de estimular la creación de juegos o simulaciones que, además de tener un mensaje implícito, motiven a los integrantes del grupo a la reflexión y, por ende, a la asimilación y aplicación de dicho mensaje. Estos métodos se pueden complementar con medios menos participativos, como son los carteles, los folletos, etc., dependiendo del caso.

El tipo de enfoque participativo que propone SARAR implica un cambio importante en la relación entre los que tienen tradicionalmente el prestigioso papel de maestro o especialista, y los que, por su poca educación y por ser a veces analfabetos, tienen el papel pasivo de receptores de la instrucción.

Sin embargo, en el enfoque centrado en la persona que aprende, los capacitadores reconocen y respetan el hecho de que los que aprenden no sólo conocen su realidad, sino que también

tienen conocimientos y talentos propios, que necesitan expresar. Sólo entonces pueden funcionar verdaderamente como participantes en el desarrollo.

Para concluir, hay que señalar que la capacitación participativa es una formación en dos sentidos, una asociación entre el capacitador y el capacitado, la que las personas descubren sus propios puntos fuertes, desarrollan la capacidad de resolver problemas y desempeñan juntas un papel más eficaz en la gestión de su medio. Al mismo tiempo que las actividades participativas ayudan a los miembros de la comunidad a adquirir nuevos conocimientos, el trabajador de campo aprende a su vez más acerca de la comunidad. Para el capacitador, el paso de una posición de autoridad a una de asociación no es fácil, pero trabajar asociado le funcionará mejor.

### ■ Consideraciones sobre el uso de este libro para la capacitación

Las actividades que presenta el libro son útiles para capacitar a capacitadores. Muchas de ellas, también, pueden usarse con la comunidad. Se recomienda considerar tres elementos esenciales al momento de diseñar cursos o talleres participativos:

- 1. Que las sesiones reflejen o simulen el proceso de participación a nivel de la comunidad.** En los programas de formación de capacitadores de *SARAR*, las sesiones están diseñadas, en la mayor medida posible, para simular un proceso a nivel de la comunidad. En otras palabras, en un curso o taller de cinco o más días, se procura hacer que los capacitadores pasen por una secuencia de experiencias participativas estructuradas, similares a las que podrían producirse en un tiempo mayor. Los participantes comprenderán entonces el “proceso” al experimentarlo ellos mismos.
- 2. Que los participantes analicen las actividades y los instrumentos de la capacitación en términos de las respuestas de comportamiento y de actitud que suscitan.** Los participantes aprenden a analizar las diferentes actividades e instrumentos que se utilizan en la capacitación en términos del tipo y la calidad de las respuestas obtenidas, es decir, del grado de participación activa en la adopción de decisiones. Pueden así comprender la forma en que el enfoque educacional que eligen puede influir en la participación. También aprenden cómo pueden estimular y apoyar el proceso de desarrollo humano.
- 3. Que los participantes ensayen los métodos participativos en situaciones reales en las comunidades.** Cuando los participantes hacen su trabajo directamente en campo, en comunidades reales, como parte de las experiencias del curso o taller, observan en la práctica que el enfoque funciona en un contexto de la vida real. Comprenden cómo funciona el proceso a través de las reacciones directas de los miembros de la comunidad.

Esto también puede expresarse de la siguiente manera:

- **La capacitación debe ser altamente experimental.** Así, los participantes aprenden sobre el proceso, viviéndolo.
- **Los participantes deben aprender a analizar las actividades y los instrumentos educativos en términos del impacto en el desarrollo de las actitudes y el comportamiento de los que han de aprender.** De esta manera, aprenderán a diseñar y utilizar técnicas para estimular el proceso de crecimiento deseado.
- **Deben preverse y programarse ensayos o prácticas en campo, con comunidades o grupos reales.** En esa forma los participantes pueden ver por sí mismos que el proceso es fácil de iniciar y produce cambios positivos en las actitudes y perspectivas en la vida de los miembros de la comunidad.

Las actividades que se presentan se agrupan en cuatro categorías principales: **Desarrollo humano, Métodos, Realidad en campo y Teoría**, lo que corresponde a los cuatro objetivos básicos de un curso o taller de capacitación de capacitadores, es decir, utilizar el trabajo en grupo en una forma conducente al desarrollo humano, enseñar nuevos métodos a los capacitadores, hacer pertinente la capacitación basándola en la propia realidad de los participantes y extraer una teoría de la experiencia vivida.

La categoría *Métodos* es la que recibe más atención porque mediante el conocimiento de nuevos métodos participativos se libera a los participantes del uso de prácticas de enseñanza menos eficaces y se les ayuda a encarar las necesidades basadas en la realidad de forma más dinámica. Esta categoría se subdivide en cinco esferas, que corresponden al desarrollo de las actividades de un programa de capacitación dado: **métodos creativos, de investigación, analíticos, de planificación e informativos.**

La secuencia global de un curso o taller incluye actividades de las cuatro categorías, de modo que cada actividad se basa en el aprendizaje que la precedió. Los programas de capacitación serán diferentes según los participantes y los objetivos que se quiere lograr. Sin embargo, generalmente, los programas siguen la secuencia que se presenta en el cuadro siguiente, que representa un curso o taller ideal, con un mínimo de seis días, aunque es recomendable, de ser posible, trabajar ocho o nueve días.

Todas las actividades que se incluyen en este libro tienen elementos que corresponden a las cuatro categorías principales.

## Agenda esquemática de un curso o taller de capacitación de capacitadores.

Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6
Técnicas y materiales de investigación abierta					
	Técnicas y materiales de investigación enfocada				
		Técnicas y materiales de análisis			
			Técnicas y materiales de planificación		
			Técnicas y materiales informativos		
Diseño de técnicas y materiales participativos					
		Diseño de sesiones participativas			
Aportes teóricos					

Se han agrupado así para hacer más fácil la tarea de diseñar un curso o taller.

Para seleccionar las actividades del curso o taller, es necesario decidir si los participantes necesitan concentrarse en un problema práctico de la vida real, como la carga de trabajo de un promotor o el papel de la mujer, o la situación de los adultos mayores, o si necesitan reforzar un concepto o un principio particular (Teoría), como la importancia de la comunicación abierta o la necesidad de comprender los diferentes tipos de resistencia al cambio.

Luego de decidir la principal esfera de concentración del curso o taller, basada en una *Realidad de campo* o en una *Teoría*, hay que considerar qué *Métodos* y procesos de *Desarrollo humano* ayudarán a lograr con más eficacia la participación general.

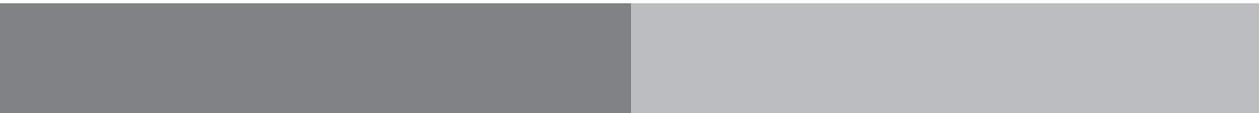
Debe tenerse presente que la Teoría es el aspecto en que menos se insiste en los cursos o talleres, ya que el objetivo es ayudar a los participantes a llegar a la teoría a través de su propio análisis de la actividad en que han participado.

Antes de pasar a las actividades específicas, es importante examinar cuidadosamente la explicación de los fundamentos y de los enfoques para las cuatro categorías principales y sus componentes; se verá entonces con mayor claridad qué propósito tiene cada actividad y cómo puede integrarse en un marco más amplio. Sin este tipo de comprensión, los ejercicios podrían terminar siendo un conjunto de juegos capaz de impresionar a los participantes, pero también de confundirlos, en lugar de contribuir a su desarrollo.

## **Bibliografía**

- Bruner, S. (2006). *Desarrollo cognitivo y educación*. Lecturalia.
- Bruner, S. (2001). *El proceso mental de la educación*. Lecturalia.
- Cantón, P. y Sawyer, R. (1982). *La metodología SARAR de educación no formal de adultos. Alternativas PROCEP*. UNICEF.
- Freire, P. (1972a). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1973). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Argentina: Siglo XXI.
- Freire, P. (1972b). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Illich, I. (1971). *Hacia el Fin de la Era Escolar*. CIDOC. Cuaderno No. 65, Cuernavaca.
- Illich, I. (2011). *La Sociedad Desescolarizada*. Buenos Aires: Godoy.
- Maslow, A. (1994). *La personalidad creadora*, Barcelona, España: Caspe.
- Maslow, A. (1975). *Motivación y personalidad*. Barcelona: Sagitario.
- Rogers, C. (1989). *El poder de la persona*. México: El manual Moderno.
- Rogers, C. (1977). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Buenos aires, Argentina: Paidós.
- Srinivasan, L. (1990). *Tools for community participation: a manual for training trainers in participatory techniques*.
- Srinivasan, L. (1979). *Ideas para seminarios de capacitación de educadores*. Educación Mundial.





# Actividades





## Actividad 1: Expresión de temores y esperanzas

### ■ Objetivo:

Expresar las expectativas, las esperanzas y los temores sobre el curso o taller que pueden observarse durante la capacitación.

■ **Tiempo aproximado:** 20 a 30 minutos.

### ■ Material:

Hojas de rotafolio, dos tarjetas u hojas de papel para cada participante, masking tape.

### ■ Procedimiento:

1. Divida a los participantes en grupos de no más de 8 personas cada uno.
2. Entregue dos tarjetas u hojas de papel a cada participante.
3. Pida a los participantes que escriban sus esperanzas y sus temores sobre el resultado del curso o taller en las dos tiras de papel. Esto debe hacerse individualmente, sin consultas ni intercambios entre ellos.
4. Pida a los participantes que comuniquen a sus compañeros de grupo lo que han escrito.
5. Pida a todos los grupos que coloquen sus esperanzas y temores en la pared, en secciones separadas, y que lean luego las listas de los demás.
6. En sesión plenaria, haga preguntas analíticas sobre la lista en la pared, como ¿qué le impresiona más de lo que se ha escrito?
7. Recuerde a los participantes que, durante el desarrollo del curso o taller, controlen periódicamente si se han cumplido sus esperanzas y se han superado sus temores.

### ■ Comentarios para el capacitador

Este ejercicio demuestra a los participantes, desde el primer día, que el capacitador valora sus opiniones y que estará dispuesto a recibir críticas constructivas. Además, asegura a los participantes que se tendrán en cuenta sus esperanzas y se calmarán sus temores mediante los debates del grupo, con lo cual se fomenta la confianza.

En la mayoría de cursos se empieza por preguntar a los participantes lo que esperan de éstos, pero si las expectativas no se ponen por escrito, es posible que se olviden y que no tengan mucha utilidad. Este ejercicio escrito puede también fomentar la comunicación sobre cuestiones que están más allá del programa de capacitación, ya que pueden surgir otro tipo de preocupaciones.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

### Actividad 2: Autoselección de los miembros del grupo

#### ■ Objetivo:

Dar a los participantes la mayor libertad posible de elegir los grupos en que querrían trabajar, a fin de asegurar su sentimiento de pertenencia al grupo.

■ **Tiempo aproximado:** 30 minutos.

#### ■ Material:

Tres hojas blancas que se pegan en la pared, marcadas A, B, C, o 1, 2, 3. Etiquetas autoadhesivas para todos los participantes, con su nombre.

#### ■ Procedimiento:

1. Coloque las tres hojas blancas en la pared. Deje espacio para que los participantes puedan moverse mientras deciden bajo qué letrero quieren poner su nombre.
2. Invite a los participantes a que coloquen su etiqueta en el grupo que deseen, pero asegurándose de que ningún grupo tenga más de un tercio del número total de participantes y de que estén equilibrados por sexo.
3. Si algún grupo está desequilibrado, pida a los participantes que verifiquen y hagan los cambios pertinentes. Quien se cambie de grupo debe hacerlo voluntariamente.
4. Cuando esté terminado el proceso de autoselección, pida a los tres grupos que se sienten en mesas diferentes y escriban los nombres de los miembros de su grupo en una hoja de rotafolio. Deben elegir un *jefe de grupo* o *presidente* y un relator, aunque estas funciones, si lo desean, pueden ejercerse de forma rotatoria.

#### ■ Comentarios para el capacitador

Este ejercicio demuestra cómo el capacitador, al renunciar al control, puede estimular un sentido creciente de responsabilidad y autonomía entre los participantes. Si bien los participantes trabajarán en estos grupos la mayor parte del tiempo, tendrán oportunidad de formar otros grupos pequeños más adelante, conforme avance el programa del curso o taller.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 3: Atributos personales

### ■ Objetivo:

Presentar a los participantes de una manera agradable. Este ejercicio ayuda a los participantes a conocerse mejor y de una manera informal, y contribuye a crear un espíritu de grupo.

■ **Tiempo aproximado:** 20 a 30 minutos.

### ■ Material:

Ninguno.

### ■ Procedimiento:

1. Pida a los participantes que piensen en un atributo que corresponda a la primera letra de su nombre de pila.
2. Haga que los participantes se sienten en círculo.
3. Comenzando con cualquier participante, haga que éste se presente diciendo *Mi nombre... Mi atributo es...*
4. El siguiente participante se presenta entonces de la misma manera y repite el nombre y el atributo de la persona que le precedió. Esto se repite en el círculo y cada uno tiene que recordar los nombres y los atributos de todos los participantes que se presentaron, en el orden en que están sentados.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 4: Dinámicas de grupo

### ■ Objetivo:

Relajar o estimular al grupo después de una actividad intelectual particularmente intensa o al comienzo de la sesión de la tarde, cuando están ya cansados.

■ **Tiempo aproximado:** 10 a 15 minutos.

### ■ Material:

Papel. Véase las actividades que se sugieren a continuación.

### ■ Comentarios para el capacitador

Estos ejercicios o dinámicas, que se realizan de manera muy breve, ayudan a romper la tensión y proporcionan energía renovada al grupo, especialmente en los momentos en que los participantes se muestran lentos en comenzar o han terminado una tarea intelectual difícil. Hay muchos ejercicios breves entre los que se puede elegir.

Algunas de ellas, como las tres primeras que se presentan, pueden utilizarse como un ejercicio de integración del grupo o como *rompe hielo*, al inicio del curso o taller. Sin embargo, es recomendable no abusar de su uso, sacrificando actividades más útiles para la formación del grupo.

*Comentarios de P. Cantón (2000)*

- Pida a los participantes que dibujen un autorretrato en una hoja de papel. Pueden usar el estilo que quieran: artístico, caricatura, abstracto. Pídales que escriban su nombre en el retrato.
- Los retratos se colocan en la pared, para su exhibición.
- Si los miembros del grupo ya se conocen entre sí, puede decirles que no escriban sus nombres en los retratos. Durante la exhibición, los participantes tendrán que adivinar quién es el autor de cada retrato. Esto puede convertirse en una competencia formal, en la que cada uno de los participantes escribe sus respuestas en una hoja de papel, que se recogen y se califican para ver quién o quiénes son los ganadores.

### Refranero

- Se escriben refranes populares en tiras de papel, con distintos colores, y se dividen en dos partes. Se entrega una parte a cada participante, indicándoles que busquen su complemento, para lo cual tienen que leer en voz alta lo que dice su tira de papel.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

- Una vez que han encontrado el complemento de su refrán, analizan su sentido junto con su pareja.
- Posteriormente, se agrupan en equipos de acuerdo con el color en que está escrito su refrán y comentan los distintos refranes, y elaboran un refrán alusivo a algún tema específico, por ejemplo, si el curso trata sobre adultos mayores, deberán hacerlo sobre esto.

**La telaraña**

- Pida a los participantes que se coloquen de pie, formando un círculo, y entregue a uno de ellos una madeja de hilo.
- Explique que la tarea consiste en decir su nombre, su lugar de origen, el tipo de cosas que le gusta hacer y mencionar un atributo o talento personal. Luego, quien inició el ejercicio toma la punta del hilo y la amarra a uno de sus dedos, de manera que no se suelte, y lanza la madeja a alguno de sus compañeros, quien debe presentarse de la misma manera. Se continúa así, hasta terminar con todos los participantes y se haya formado una “telaraña”.
- Si se desea, la madeja puede irse regresando en el orden inverso y, al hacerlo, cada persona debe repetir lo dicho por quien se la lanzó originalmente.

**Porcentaje de acuerdo**

- En la pared, en distintos lugares de la habitación, coloque carteles indicando porcentajes, como sigue: 0%, 25%, 50%, 75%, 100%.
- Haga una lista de por lo menos 6 o 7 cuestiones que se prestan a controversia como: “Castigo físico para los niños”, “Prohibición de fumar”, “Pena de muerte para secuestradores y para otros delitos graves”, “Construcción de muros fronterizos”, etc. Elija sus propias cuestiones de acuerdo con la cultura local, pero teniendo cuidado de elegir temas sobre los cuales los participantes puedan hablar con comodidad en público.
- Pida a los participantes que decidan en qué medida están de acuerdo o en desacuerdo con cada cuestión, a medida que se leen. Deberán entonces trasladarse a la parte de la habitación en que está el signo porcentual que está más cerca de la posición que han tomado sobre la cuestión.
- La composición de los grupos bajo cada cartel cambiará naturalmente con las diferentes cuestiones planteadas. Si se quiere extender el ejercicio, puede pedirse a cada grupo que argumente sus razones.

**La papa caliente**

- Haga una bola o pelota de papel periódico y agrándela añadiendo varias capas de papel. Entre capa y capa incluya un pedazo de papel en el que se haya escrito una multa o una pena.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividades

- Haga que los participantes se sienten en círculo y se pasen rápidamente la pelota de una a otra persona, siguiendo la dirección de las agujas del reloj. Ponga música. Alguien puede ayudar poniéndose de espaldas al grupo y apagando la música en cualquier momento.
- Tan pronto como cesa la música, la persona que tiene la pelota debe abrir una capa de papel, leer el castigo y cumplirlo. Se reinicia la música y vuelve a pasarse la pelota. Si se prefiere, los castigos pueden aplicarse después de que se hayan revelado todos.

### Comentarios para el capacitador

La papa caliente funciona muy bien como forma de evaluación. Para ello, entre las capas de papel se ponen papeles con preguntas relativas a las actividades que se han realizado durante el curso o taller y, siguiendo el mismo procedimiento, los participantes deben responderlas. El resto del grupo debe decir si está o no de acuerdo con las respuestas y discutir las presentando sus argumentos.

*Comentarios de P. Cantón (2000)*

### Pescado grande – pescado chico

- Haga que los participantes se sienten en círculo.
- El capacitador se coloca en el centro del círculo, mirando por turno a distintos participantes. Cuando él grita *Pescado grande* debe hacer señales con las manos, indicando lo opuesto, es decir, un *pescado chico*.
- La persona que enfrenta al capacitador debe responder diciendo *pescado chico*, pero utilizando el gesto para indicar *pescado grande*. Para aumentar el suspenso, el capacitador cambia con frecuencia de *pescado grande* a *pescado chico* o viceversa y trata de atrapar a los distintos miembros del grupo cuando están menos preparados.
- Cualquier miembro del grupo que responda incorrectamente, verbalmente o mediante las señas, debe abandonar el juego.

### Comunidad de los cinco

- Pida a los participantes que formen grupos de cinco.
- Dígalos que anunciará diferentes números y que deberán deshacer los grupos y formar nuevos grupos, de acuerdo al número que se anuncie. Usted dirá, por ejemplo, *tres*, luego *seis*, después *dos*, tal vez de nuevo *cinco*, etc.
- Los participantes tienen que decidir cada vez, rápidamente, a quién sumarse y a quién excluir. Los que no estén en grupos del número indicado tienen que ir abandonando el juego.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

- Al terminar el juego, el capacitador inicia una discusión sobre cómo se sintieron los participantes que pertenecían o no pertenecían a los grupos. Puede explorarse entonces la semejanza de esto con las afiliaciones o las facciones de la comunidad.

**¿Quién es el líder?**

- Pida a los participantes que se sienten en círculo. Solicite un voluntario o voluntaria que salga de la habitación y regrese cuando se le llame. Al volver, debe adivinar quién es el líder del grupo.
- Mientras el voluntario o voluntaria está afuera, pida a un miembro del grupo que actúe como líder, en tanto que otros dos, en dos partes diferentes del círculo, actúan como *espejos*. El papel del líder es iniciar una acción (como aplaudir) y mantenerla rítmicamente durante unos pocos instantes, para luego cambiar a otra acción, durante otros breves instantes, para luego cambiar a otra y luego a otra. Los *espejos* deben observar discretamente al líder y copiar los movimientos sin dejar que el voluntario note que están copiando y no iniciando la acción. El resto del grupo debe observar a los *espejos* y no al líder, para confundir así al voluntario o voluntaria.
- Después de unos cuantos movimientos, el voluntario o voluntaria debe tratar de identificar qué persona en el círculo ha actuado como líder.

**El portador del virus**

- Corte y doble pedazos de papel (aproximadamente de 3 centímetros cuadrados) uno por cada participante. Deje todos en blanco excepto uno, en el que escribirá las palabras *portador del virus*. Doble cuidadosamente todos los papeles y haga que cada participante elija uno al azar.
- Cada participante deberá mirar su papel sin dejar que los demás lo vean.
- Los participantes deben caminar por la habitación, mirándose unos a otros. El portador del virus debe tratar de atraer la atención de alguien y guiñarle un ojo. Se supone entonces que esa persona ha contraído el virus y debe echarse al suelo o abandonar el grupo, llevándose consigo a la o las personas que ella, como infectada, haya tocado al caer. No deben revelar quién las infectó.
- El juego continúa hasta que los participantes adivinan quién es el portador del virus antes de que éste haya tenido oportunidad de guiñarles el ojo.

**Canje de bonos**

- La dinámica se inicia con las siguientes preguntas: ¿qué he aprendido de mis compañeros? ¿qué es lo que he aportado yo a mis compañeros?

<b>Desarrollo humano</b>	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividades

- Se pide al grupo que reflexione sobre quién o quiénes de sus compañeros lo hicieron sentir bien y por qué o de quién aprendieron algo importante, etc.
- Los participantes escriben esto en tarjetas, que entregan a la persona correspondiente, lo que puede complementarse con un abrazo, un saludo, una felicitación, un agradecimiento.
- Cada participante revisa las tarjetas que recibió. Al finalizar, se exponen conclusiones en plenaria.

### Mar adentro, mar afuera

- El capacitador traza una línea en el suelo, que puede hacerse con masking tape. Él se coloca de un lado de la línea y los participantes del otro.
- Explica a los participantes que el juego consiste en que, cuando él diga *mar adentro*, ellos deben permanecer donde se encuentran, es decir, no deben cruzar la línea. Cuando diga *mar afuera*, deben cruzarla.
- Esto se hace repetidamente, cada vez más rápido. Quien no logre hacerlo, va saliendo del juego.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 5: Flexi-flan

### ■ Objetivo:

Demostrar cómo pueden utilizarse materiales como los flexi-flan para aumentar la participación creativa de la persona que aprende.

Ilustrar la diversidad de respuestas creativas que es posible obtener mediante el uso de materiales abiertos como los flexi-flan.

Reforzar la comprensión del grupo de la diferencia entre el aprendizaje centrado en el que aprende y los métodos de capacitación directiva.

■ **Tiempo aproximado:** 30 a 40 minutos.

### ■ Material:

Una amplia variedad de flexi-flan y un rectángulo forrado de franela.

Los flexi-flan, que se conocen popularmente como flexis, son recortes de papel o cartoncillo de figuras humanas o de animales con brazos, piernas y torsos flexibles; también pueden ser figuras de plantas, casas, vehículos, herramientas y demás objetos. Para su fabricación se recomienda utilizar papel grueso como cartulina, cartoncillo o papel cascarón, material suficientemente rígido para conservar su forma, pero no tan grueso que impida o dificulte perforar las dos capas para unir las extremidades al torso.

Es importante que las figuras humanas representen a personas de distintas edades, de ambos sexos y de diversas razas y grupos socioeconómicos. Asimismo, deben mirar en diferentes direcciones y también de frente, para que puedan colocarse simulando una conversación o una discusión.

Una mayor variedad de figuras estimulará mejor a los participantes para que puedan seleccionar, combinar y armar escenarios, los cuales podrán colocarse sobre la franela para ilustrar un punto de vista, relatar una historia o un problema.

### ■ Procedimiento:

1. Presentar los flexi-flan como instrumentos de comunicación similares, en su función, al alfabeto. Los flexis pueden combinarse de innumerables maneras para expresar ideas, sentimientos, acontecimientos, esperanzas y preocupaciones, de la misma manera que las letras pueden combinarse en palabras para expresar algo.
2. Proponga una tarea sencilla utilizando un mínimo de instrucciones. Por ejemplo, sugiera que los participantes utilicen los flexis para decir algo sobre sí mismos o sobre su comunidad o para relatar un acontecimiento con orgullo.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

3. Piense cómo explicará su tarea de modo que sus instrucciones sean breves, precisas y claras. Explique claramente a los participantes que lo importante es su creatividad.
4. Los participantes pueden explicar lo plasmado mientras lo van haciendo o al concluir.



### Comentarios para el capacitador

En este ejercicio se muestra a los participantes el uso de materiales abiertos, que pueden utilizarse en diferentes situaciones de capacitación.

Usted deberá fabricar sus propias figuras y objetos de flexi-flan. Tenga en cuenta la necesidad de dejar tiempo suficiente para preparar este ejercicio. Si cuenta con la ayuda de un artista, éste debe empezar a preparar los flexis lo antes posible, dado que la cantidad y variedad son importantes. Los participantes deben ayudar a colorearlos y armarlos para poder producir la mayor cantidad posible.

Los flexis pueden ser un instrumento de comunicación poderoso y creativo en la capacitación centrada en el que aprende, especialmente cuando se trabaja con grupos en que hay analfabetos. Se alientará a los participantes a utilizarlos como forma de conocer las ideas del grupo y como método para iniciar conversaciones, no como instrumentos para enseñar o dar mensajes a los miembros de la comunidad. Si se usan los flexis con fines didácticos, se corre el riesgo de confundir a los participantes y de desalentarlos de usar libremente los materiales por su cuenta y como suyos propios.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 6: Carteles sin serie

### Objetivo:

Demostrar cómo pueden utilizarse ayudas visuales abiertas y flexibles para fomentar la creatividad y como instrumentos para estimular los debates sobre aspectos importantes de la vida real de los participantes.

**Tiempo aproximado:** 40 a 50 minutos.

### Material:

Tres juegos de por lo menos 15 (17 o 18 todavía son un buen número) carteles con dibujos tamaño oficio, cada uno de los cuales representa una situación humana dramática, como una disputa entre dos personas, una reunión agitada, un niño perseguido o persiguiendo a otra persona, una familia con problemas, un hombre o una mujer preocupada, una enfermedad, una celebración o fiesta comunitaria, una persona ensimismada, una persona a punto de ahogarse, etc.

Estas escenas se representan de forma tal que puedan interpretarse de maneras diversas a diferentes interpretaciones. La persona que prepara estos materiales no debe tener una historia concreta en mente. Dado que los carteles no están seriados, es decir, no están numerados en un orden fijo, los participantes pueden reordenarlos en cualquier secuencia que ellos elijan.



### Procedimiento:

1. Divida a los participantes en tres grupos y entregue a cada uno de ellos un juego de carteles.
2. Pida a los participantes que elijan un máximo de cinco carteles y que inventen con ellos una historia, dando nombres a los personajes y a la comunidad o lugar en que se desarrolla la

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

historia. Recuérdeles que la historia debe tener un argumento con comienzo, desarrollo y fin. Calcule 15 o 20 minutos para esto.

3. Cuando todos los grupos estén listos, invítelos a relatar sus historias en sesión plenaria, utilizando los carteles para ilustrar la secuencia de los acontecimientos.
4. Pida a un miembro de cada grupo que anote los problemas y los temas clave que surjan del análisis de su historia. Pida a los participantes que reflexionen conjuntamente sobre la forma en que los problemas y los temas anotados pueden servir como base para otras actividades centradas en la persona que aprende.

### Comentarios para el capacitador

Este ejercicio refuerza la idea de que las ayudas visuales neutras y abiertas pueden ser instrumentos importantes para los capacitadores en los programas de capacitación participativa. En un contexto de comunidad real, quienes hacen trabajo de campo pueden aprender mucho sobre la comunidad de las historias creadas y de las conversaciones resultantes.

El éxito del ejercicio depende sobre todo de la selección de las imágenes. Éstas deben ser verdaderamente evocativas, representar escenas humanas dramáticas y prestarse a una amplia gama de interpretaciones. No basta con reunir un grupo de imágenes sacadas de revistas o de otras fuentes para lograr los resultados deseados.

Los temas no deben adecuarse a la orientación profesional de los asistentes a un curso o taller, ya que si esto se hace, se distorsionará lo que se obtiene, por ejemplo, si las imágenes tienen un mensaje sectorial manifiesto (por ejemplo, nutrición o planificación familiar) es probable que todas las historias tiendan a concentrarse en ese mensaje, porque los participantes supondrán que se espera una respuesta correcta de su parte. La actividad ya no sería creativa y es poco o nada lo que puede aprenderse de ella.

Si no es posible obtener imágenes, se puede explicar el ejercicio y pedir a los participantes que hagan un dibujo de un episodio dramático de sus propias vidas. Esto permitirá observar una variedad de ideas y temas que luego pueden transferirse a carteles.

A veces los grupos eligen imágenes similares, pero elaboran historias muy diferentes a partir de ellas; o a veces eligen imágenes muy distintas, pero las historias resultan muy similares. Es preciso analizar a fondo, en el grupo, las razones de las diferencias o las similitudes entre las historias.

Cuando este ejercicio se hace en campo, las personas de la comunidad se sienten muchas veces sorprendidas y contentas al comprobar que sus historias pueden producir una lista larga e impresionante de cuestiones con las que se puede trabajar después.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 7: Elaboración de mapas

### ■ Objetivo:

Obtener información sobre la comunidad y sus problemas, haciendo que los participantes creen sus propios mapas.

■ **Tiempo aproximado:** 1 a 2 horas.

### ■ Material:

Hojas de rotafolio o de papel de envolver, plumones, plastilina de distintos colores, tijeras, cartulina de colores diversos, resistol, toda clase de materiales: bolas de algodón, hilo, clips, piedritas, ramitas, botones, aserrín, tierra, cajas de cerillos y de cigarrillos vacías o cualquier otro material disponible.

### ■ Procedimiento:

1. Divida a los participantes en tres grupos. Invítelos a que analicen qué aspecto tendría una comunidad típica y a que hagan un mapa de ella, utilizando los materiales disponibles para tal fin. Si lo desean, pueden añadir los materiales que quieran y que tengan a mano. El grupo debe dar un nombre a la comunidad e indicar su tamaño, su población, sus recursos y otra información básica.
2. Mientras elaboran el mapa, los miembros del grupo deben redactar, en una hoja de rotafolio, una descripción de la comunidad.
3. Cuando hayan terminado los tres grupos, van presentando su mapa por turno. Además de explicar la topografía de la comunidad, su estructura y su distribución demográfica, en la discusión es preciso describir la vida de las personas, las cosas de que están orgullosos, los recursos con que cuentan y lo que perciben como problemas.
4. Pida al grupo que analice este ejercicio y diga cómo puede utilizarse o adaptarse para su uso en campo, en las comunidades, y como punto de partida para el examen de problemas concretos, como la situación de los adultos mayores, de las mujeres, etc.

Desarrollo humano	Métodos creativos	<b>Métodos de investigación</b>	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría



## Comentarios para el capacitador

Este ejercicio proporciona un instrumento que pueden utilizar los capacitadores a nivel de campo. Es especialmente útil para obtener información sobre una comunidad y en las actividades de planificación. La actividad refuerza también el sentimiento de los capacitadores de que los participantes desempeñan un papel importante en un ejercicio participativo útil.

La actividad es interesante, pero requiere tiempo. Si los participantes no pueden completar sus mapas en el plazo de una o dos horas, pueden continuar durante sus horas libres o al día siguiente. En vista de la valiosa información que se obtiene de esta actividad, es preciso no apresurarla.

Si no es fácil obtener materiales, la actividad puede realizarse como ejercicio de dibujo, utilizando papel de periódico y plumones.

Una variante de este ejercicio, cuando se realiza con capacitadores, es la siguiente: se pide a cada uno que elabore el mapa desde el punto de vista de los miembros comunidad, pero se pide a dos personas que añadan detalles o rasgos sobresalientes desde una perspectiva externa. En un grupo mixto, se puede pedir a algunas personas que trabajen desde la perspectiva de los hombres y a otras desde la de las mujeres, o de los jóvenes y de los viejos, por ejemplo.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 8: Encuesta participativa

### ■ Objetivo:

Presentar un instrumento que ayuda a los miembros de la comunidad a aprender una nueva forma de evaluar y analizar su situación.

■ **Tiempo aproximado:** 1 hora.

### ■ Material:

En su forma más simple, la encuesta participativa consiste en pequeñas bolsitas, generalmente entre cuatro y seis horizontalmente y entre seis y diez verticalmente. Se coloca una serie de imágenes encima de la fila superior de bolsitas.

Las imágenes representan esferas o ámbitos en los que se requiere información o datos, como puede ser fuentes de abastecimiento de agua para los hogares (ríos, bomba, pozo, lago). Cada una de ellas se coloca a la cabeza de una columna vertical. Si se desea, también pueden colocarse imágenes a la izquierda para indicar otras variables, como puede ser los usos que se da al agua, dependiendo de la fuente en que se obtiene.

Si no se dispone de un cuadro con bolsitas, puede emplearse cualquier recipiente en el que las personas puedan colocar sus votos.

Trozos de papel que los participantes utilizarán para votar. También pueden utilizarse pequeñas piedras u otro material.

### ■ Procedimiento:

1. Explique al grupo que se utilizará el cuadro con bolsitas para obtener datos sobre prácticas comunes que se ilustran en la fila horizontal superior de las imágenes.
2. Invite a algunos de los participantes (cinco o seis es suficiente) para desempeñar el papel de miembros de la comunidad. Pídales que tomen un trozo de papel cada uno, el cual debe colocarse dentro de la bolsita correspondiente a la opción que usa la persona normalmente.
3. Invite a que se hagan sugerencias sobre cómo puede mantenerse la confidencialidad de los votos y cómo se puede evitar que los votantes resulten influidos por los votos anteriores. Una sugerencia puede ser, por ejemplo, colocar el cuadro donde el grupo no lo vea.
4. Una vez asegurada la confidencialidad, haga que los voluntarios empiecen a votar uno por uno.
5. Al terminar la votación, invite a otro grupo de voluntarios a sacar cuidadosamente los votos de cada bolsita, a la vista de todos, y que los coloquen de una manera que resulte fácil contar. Esto

Desarrollo humano	Métodos creativos	<b>Métodos de investigación</b>	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividades

puede hacerse, por ejemplo, mediante una tira de papel sobre la que se colocan los votos de esa bolsita.

6. Cuando se ha terminado de contar, el grupo debe reflexionar sobre lo que significan para ellos los datos generados. Por ejemplo, ¿Por qué tantas (o tan pocas) personas utilizan esta opción? ¿Es esta una muestra representativa de la mayor parte de la población del lugar? En caso negativo, ¿qué otras opciones prefiere la población? ¿Cuál es el efecto de estas opciones sobre su salud o su bienestar?
7. A continuación, deben analizarse las consecuencias prácticas de este ejercicio para el comportamiento futuro.

### Comentarios para el capacitador

Esta actividad expone a los capacitadores un instrumento que pueden adaptar para su propio trabajo. Sirve para demostrar que es a la vez fácil y útil familiarizar a los miembros de la comunidad con procedimientos simples de obtención de datos.

La encuesta participativa es un instrumento de investigación que permite a los miembros de la comunidad llevar a cabo tareas de obtención, tabulación y análisis de datos por su propia cuenta. Puede ayudarles a analizar necesidades y sus prioridades.

Cuando se utiliza la encuesta participativa con miembros de la comunidad en una reunión de grupo, se puede dar a cada voluntario (6 a 10) un trozo de papel o una piedrita para que lo coloque en una de las bolsitas, indicando las opciones que utiliza normalmente la familia del voluntario. Para mantener la confidencialidad, el cuadro puede colocarse donde el público no lo vea.

La actividad puede hacerse más compleja planteando más de una pregunta y utilizando más de un tipo de papeleta de voto. Por ejemplo, si se quiere saber qué fuentes de agua se utilizan ocasionalmente, a diferencia de las que se usan normalmente, se pueden proporcionar papeletas de voto de dos colores distintos.

El nivel de complejidad puede aumentarse más colocando imágenes en el margen izquierdo del cuadro para representar diferentes objetivos para los que se usa el agua en la familia. Se puede entonces preguntar a los participantes: "Para cada fin, ¿de qué fuente obtiene generalmente el agua?"

La votación debe hacerse lo más rápidamente posible para mantener el interés de los participantes. Dado que muchos se mantendrán pasivos mientras los voluntarios votan, el capacitador debe estar preparado con ideas para mantener ocupados a los no votantes.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

En caso de que haya muchos votos en algunas bolsitas, el capacitador debe tener lista una tira de papel o un trozo de cinta adhesiva para colocar los votos en fila vertical.

Mientras algunos participantes tabulan los resultados, el resto del grupo debe ver lo que está pasando y participar en el proceso de reflexión sobre la información obtenida. Debe tomarse nota cuidadosa de sus observaciones.

Cambiando las imágenes, es posible usar los mismos cuadros con bolsitas para otros temas, como el saneamiento ambiental, el tipo de alimentos que se consumen habitualmente, las enfermedades comunes, el tipo de actividades para generar ingresos, las prácticas de medicina tradicional a las que se recurre normalmente, o cualquier tema que se desee.

Además de este ejercicio, la encuesta participativa puede utilizarse para una variedad de objetivos, por ejemplo, comparar y evaluar diferentes actividades, evaluar el logro de objetivos específicos o votar sobre prioridades. En algunos cursos o talleres, se ha utilizado una adaptación del cuadro para determinar en qué medida se superaron los temores originales y se cumplieron las esperanzas mediante el trabajo realizado.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	<b>Métodos de investigación</b>	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 9: Tres montones

### ■ Objetivo:

Desarrollar la capacidad analítica y de solución de problemas de los participantes y su capacidad de reflexionar sobre causas y efectos.

Aprender a conocer la medida en que los participantes son plenamente conscientes de las consecuencias positivas o negativas de una variedad de situaciones que se les presentan.

■ **Tiempo aproximado:** 30 a 45 minutos.

### ■ Material:

Un conjunto de entre 10 y 15 tarjetas, cada una con una escena que podría interpretarse como buena, mala o intermedia desde el punto de vista de la salud, el saneamiento, el abastecimiento de agua, etc. Entre los comportamientos comunes que pueden incluirse en las tarjetas para este ejercicio están lavarse las manos con jabón, echar la basura en un pozo, dejar la comida descubierta, pintar el exterior de una casa, instalar un tanque, recoger agua de lluvia, nadar en un estanque sucio, o bordar un mantel.

### ■ Procedimiento:

1. Formar un círculo.
2. Invitar a dos o tres voluntarios a que se coloquen en el centro del círculo. Darles un juego de tarjetas para que las estudien y las dividan en tres montones (buenas, malas e intermedias) utilizando criterios correctos de salud, saneamiento, abastecimiento de agua, u otros.
3. Alertar a los participantes a que reconsideren sus elecciones en consulta con los demás miembros del grupo.
4. Si se han descuidado algunos aspectos, no vacile en plantear cuestiones que podrían ayudar al grupo a reflexionar más y, en caso necesario, a cambiar su clasificación de las tarjetas en cuestión.
5. Si así lo desea, haga que los participantes seleccionen una o más tarjetas de la categoría *malas* y preparen una lista de medidas para resolver los problemas presentados. Debe luego decidirse quién será responsable de cada medida, a saber, la comunidad, la institución que apoya (sea privada o pública) o ambos conjuntamente.

Estas son algunas de las medidas que podrían sugerirse:

- Instalar bombas.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

- Construir letrinas.
- Tratar los casos graves de malnutrición infantil.
- Plantar huertos.
- Reparar la bomba.
- Asegurar que se disponga de repuestos.
- Asegurar que se cuenta con personas capacitadas para efectuar las reparaciones necesarias.
- Vigilar el uso adecuado del agua.
- Pagar el costo de mantenimiento de un sistema de abastecimiento de agua.
- Asegurar la limpieza del medio ambiente de la comunidad.
- Asegurar que las mujeres tomen parte en la adopción de decisiones.

## ■ Comentarios para el capacitador

Esta actividad refuerza la confianza de los participantes en su propia capacidad de analizar sus propios problemas a nivel local.

Las adaptaciones de este ejercicio son ilimitadas, ya que puede abarcar cualquier tema. A nivel del capacitador, se ha utilizado como instrumento de evaluación para determinar si los que reciben la capacitación son capaces de diferenciar entre distintos procesos de aprendizaje a los que han sido expuestos. Por ejemplo, en un curso se dieron a los participantes, divididos en grupos de trabajo, tiras de papel, cada una con un nombre de una actividad realizada el día anterior. La tarea del grupo consistía en dividir esas actividades en tres categorías: las orientadas hacia el desarrollo personal, las que se concentraban en mensajes, y las intermedias. Posteriormente se invitó a los grupos a que explicaran sus conclusiones y las defendieran en una sesión plenaria.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 10: Estudio de mini casos

### ■ Objetivo:

Desarrollar la capacidad analítica.

■ **Tiempo aproximado:** 30 minutos.

### ■ Material:

Copias de estudios de casos.

### ■ Procedimiento:

#### Estudio de caso de la comunidad x

1. Pida a los participantes que lean el siguiente estudio de caso hipotético y utilicen, para llenar los espacios en blanco, datos inventados basados en su propia experiencia.
2. Haga que comuniquen sus datos al resto del grupo.
3. Pídales que preparen una presentación al grupo del mini caso de la comunidad X, para su examen en sesión plenaria, en particular con respecto al problema.

#### Estudio de caso de la comunidad X

Lugar: una comunidad típica del estado de \_\_\_\_\_, pequeña y apartada, con una población de \_\_\_\_\_ habitantes. La tasa de analfabetismo entre hombres es de \_\_\_\_\_ % y la de las mujeres de \_\_\_\_\_ %. La mayoría de las mujeres deben trabajar \_\_\_\_\_ horas por día y tienen poca oportunidad de participar en los asuntos de la comunidad. Hay un gran número de adultos mayores y de personas jóvenes. Hay una alta incidencia de enfermedades transmitidas por el agua, tales como \_\_\_\_\_

Problema: El gobierno, por medio de un equipo técnico altamente capacitado, instaló hace dos años un sistema de abastecimiento de agua muy costoso. Este sistema ha dejado de funcionar (explique lo que pasa con el sistema).

La bomba no funciona debido \_\_\_\_\_ El equipo técnico echa la culpa a la comunidad, diciendo que \_\_\_\_\_

Sin embargo, el equipo también admite que \_\_\_\_\_

Los habitantes de la comunidad consideran que \_\_\_\_\_

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	<b>Métodos analíticos</b>
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

**Estudio de caso de la comunidad de Xul**

1. Pida a los participantes que estudien el caso siguiente y propongan un plan de acción de conformidad con el objetivo del Centro de instituir un programa de abastecimiento de agua y saneamiento con base en la comunidad. Pídales que respondan a las siguientes preguntas:
  - ¿Qué información adicional necesita?
  - ¿Cuáles serían los aspectos clave de su plan de acción?

**Estudio de caso de la comunidad de Xul**

Lugar: una comunidad típica del estado de \_\_\_\_\_, pequeña y apartada, El Centro de Desarrollo Comunitario Juan Pérez es una organización local cuyo objetivo es establecer un programa de abastecimiento de agua y saneamiento con base en la comunidad, en la población de Xul. El Centro proporciona ayuda económica y técnica a los habitantes.

En los últimos años, aunque el abastecimiento de agua y el saneamiento en Xul han mejorado, sigue habiendo varios problemas. Se convocó una reunión del Comité de la comunidad para examinar esos problemas.

Las cuestiones concretas son las siguientes:

1. Aunque hay agua y letrinas, no han disminuido las enfermedades.
2. Se utilizan muy pocas de las letrinas.
3. Hay una dependencia del dinero y los conocimientos del exterior.
4. El Centro dispone de fondos limitados.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

### Métodos de planificación

#### ■ Objetivo:

Iniciar un debate sobre la participación de la comunidad en los problemas locales y la forma en que puede afectar el resultado de los proyectos.

■ **Tiempo aproximado:** 40 a 60 minutos.

#### ■ Material:

Hojas de papel con el estudio de caso para cada participante.

#### ■ Procedimiento:

1. Lea el siguiente estudio de caso a los participantes. De ser posible, haga que los factores se anoten en una hoja de rotafolio y se presenten sólo después de concluida la historia.
2. Plantee al grupo las siguientes preguntas:
  - ¿Cuál es su opinión? ¿Qué equipo tiene razón?
  - Si fuera usted asesor de este proyecto, ¿qué plan de acción recomendaría para garantizar el uso y el mantenimiento eficaces de los recursos de agua, así como los hábitos higiénicos?
3. Pregunte cómo se aplica este aprendizaje a las situaciones y trabajos de los participantes.

Mediante este ejercicio se hace que los participantes hablen sobre sus situaciones locales y sobre la forma en que pueden mejorar su trabajo con las comunidades.

El estudio entraña cuestiones de salud y saneamiento, pero puede adaptarse para otros sectores.

Puede entregar a todos los participantes copias del estudio y de los factores, o puede leerles la información. Es recomendable que tengan una copia de los factores cuando analizan el caso.

El ejercicio puede llevarse a cabo en un grupo grande o en tres grupos pequeños.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

#### Estudio de un caso de salud

El departamento de salud de una Secretaría había iniciado un proyecto para instalar cuatro pozos entubados en cada una de 30,000 localidades en un plazo de tres años. Pese a los problemas de organización y logísticos, para fines del segundo año el proyecto había llegado a dos tercios de las localidades y se consideraba un modelo de asistencia administrativa. Sin embargo, las poblaciones se mostraban renuentes a contribuir al costo del mantenimiento y varios pozos tenían indicios de descuido o de abuso.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	<b>Métodos analíticos</b>
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

Además, un estudio sobre la diarrea realizado por un equipo de investigación mostró que en muchas de las localidades en que había pozos no se había observado ninguna disminución de las tasas de diarrea. Por el contrario, había habido un aumento marcado de la diarrea en varias localidades donde la población tenía supuestamente acceso a agua limpia.

El equipo atribuía esto al hecho de que no parecía haberse realizado ningún esfuerzo para hacer que la población participara en la adopción de decisiones y comprendiera las consecuencias para la salud de las prácticas antihigiénicas. En particular, el equipo observó que era posible que los siguientes factores hubieran contribuido al deterioro de la situación local:

Los sentimientos de impotencia, apatía o fatalismo con respecto a enfermedades comunes, como la diarrea.

La dependencia de recursos externos para resolver los problemas de la comunidad.

La convicción de que las iniciativas y las responsabilidades que ocasionaban costos (como el mantenimiento del sistema de agua) estaban por encima de los escasos recursos financieros de la comunidad.

La convicción de que los que habían instalado el sistema debían cuidar de él y cubrir los costos.

La convicción de que el agua, por ser un regalo de Dios, no debía pagarse.

La falta de experiencia en la planificación en grupo y en la movilización de recursos para solucionar problemas, particularmente entre las mujeres.

El poco valor asignado a la contribución de las mujeres a la adopción de decisiones a nivel de la comunidad.

Una larga tradición de relaciones jerárquicas en virtud de la cual sólo unos pocos hablan en nombre de la comunidad en las reuniones comunitarias, y la adopción de decisiones se deja generalmente a cargo de dirigentes prestigiosos.

Las creencias erróneas y las prácticas obsoletas asociadas con la prevención y la cura de las enfermedades, que planteaban obstáculos graves para los cambios en el comportamiento.

El departamento de ingeniería rechazó el estudio y sugirió que el verdadero problema era la cantidad insuficiente de pozos. “No se puede esperar que la comunidad los mantenga limpios si no hay bastante agua para todos. Si hubiera ocho pozos, las tasas de diarrea disminuirían indefectiblemente”.

*Este estudio de caso es un aporte de Jacob Pfohl (1986)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 11: Historia abierta (inconclusa)

### Objetivo:

Presentar a los capacitadores historias evocativas, sin final establecido, capaces de estimular el análisis y el debate entre los miembros de la comunidad.

**Tiempo aproximado:** 30 a 50 minutos.

### Material:

Dos historias, una con conclusión y la otra “abierta”, es decir, sin conclusión.

Maxi-flans. Al igual que los flexis, los maxis son figuras recortadas que se colocan sobre un cuadro forrado de franela, pero son de mayor tamaño (aproximadamente 60 cms. de altura, considerando sólo el torso) y se limitan a tres o cuatro caracteres principales nombrados en la historia.

Se presenta primero al personaje principal, que se coloca al centro del cuadro. Al tiempo que se desarrolla la historia, se va presentando los personajes restantes, a medida que acuden a dar consejos u opiniones al personaje principal. Es muy útil en grupos donde hay personas que no saben leer, ya que los personajes, generalmente iluminados, atraen poderosamente su atención.

Durante el desarrollo de la historia, los participantes van tomando partido por uno u otro de los personajes. En el debate que se suscita, es posible que se expresen muchas convicciones y sentimientos privados y que salgan a la luz muchos conflictos subyacentes.

Se puede hacer una pequeña ranura en el cuello de los maxis, de forma que se pueda tener figuras de la cara intercambiables, con diferentes gestos, que pueden ser de sorpresa, de enojo, etc.

### Procedimiento:

1. Divida a los participantes en grupos pequeños de cuatro o cinco personas cada uno.
2. Explique a los grupos que presentará dos historias, una de las cuales no tiene fin, y otra que sí lo tiene. Deberán escuchar ambas historias y decidir cuál no tiene fin y cuál sí lo tiene.
3. Inicie entonces un debate, hasta que se llegue a un consenso.
4. Cuando se haya identificado la historia inconclusa, pida a los mismos grupos que la estudien cuidadosamente y que enumeren sus características, incluidos aspectos tales como su duración, el número de personajes que intervienen y la forma en que los que escuchan participan en la historia. Pregúnteles qué hace que sea un ejemplo bueno o no muy bueno para aprender acerca de los participantes.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

5. Pídeles que identifiquen, como grupo, directrices o criterios para preparar una historia inconclusa. A continuación se presentan algunos ejemplos de directrices que podrán surgir de este debate:
  - Que la historia sea breve.
  - Que se concentre en un problema pertinente para el público.
  - Que tenga un personaje principal afectado por el problema.
  - Que incluya, como máximo, otros tres personajes.
  - Que haga que cada uno de ellos dé consejos contradictorios.
  - Que presente los consejos de manera clara, de modo que el público pueda tomar partido.
  - Que deje al personaje principal indeciso sobre las medidas correctas.
  - Que haga que el público participe, al pedirle que sugiera cuál puede ser la conclusión.
  
6. Invite a los participantes a que escriban y comuniquen sus propias historias, utilizando ilustraciones. En tres subgrupos, los participantes pueden aprender más sobre la técnica a través de los debates, la comparación y las críticas entre iguales. Pueden también utilizar socio dramas, si así lo desean.



Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	<b>Métodos analíticos</b>
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 12: Historia abierta (inconclusa)

### Objetivo:

Presentar a los capacitadores historias evocativas, sin final establecido, capaces de estimular el análisis y el debate entre los miembros de la comunidad.

**Tiempo aproximado:** Una hora.

### Material:

Una historia abierta, escrita, que presenta un problema sin dar una solución.

Esta forma de manejar historias abiertas es similar al maxi-flans, con la diferencia de que generalmente presenta al menos dos personajes principales y puede no tener personajes secundarios, o tener muchos, según el caso que se presente. Aquí se presentan tres ejemplos de diferentes contextos, y en el anexo que presenta algunos materiales prototipo, se proporciona otro ejemplo, un poco más extenso.

### Procedimiento:

1. Dependiendo del número de personajes que tenga la historia que se va a presentar, invite a voluntarios del grupo para que la lean en voz alta.
2. Pídales que asuman, es decir, que actúen, el personaje que les tocó representar.
3. A continuación, deben leer la historia al grupo. Como la historia no tiene un final, al terminar la lectura se les pide que lean algunas preguntas para iniciar la discusión respecto a cuál de los puntos de vista expresados es el adecuado y por qué.

### La pelea

“Estás loca. ¿Por qué debería hacer tu trabajo?”

¡Mi trabajo! gritó Elena. “Tú eres el loco. No, no, no eres loco. Eres estúpido”.

“Caramba, Elena, no me hables así. En esta casa todavía soy yo quien lleva los pantalones. A lavar los platos. Ese es tu trabajo”.

“Bueno, déjame que te diga una cosa, León. No puedo traer un sueldo a la casa y, sin ayuda, tener también la casa limpia. Te exijo que me ayudes”.

“Bueno, jovencita, puedes exigirme lo que quieras, pero no voy a meter mis manos en la pila de lavar platos ni por ti ni por nadie. Trabajo mucho todo el día, de modo que no voy a dedicar la noche a lavar y limpiar. Tráeme una cerveza”.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

Elena se fue al refrigerador. Le temblaban las manos al abrir la puerta. Sacó la cerveza. ¿Por qué tenía que sentirse tan culpable? ¿Estaba mal pedirle a su esposo que la ayudara? ¿Acaso no podía ver él lo mucho que había que hacer en la casa?

León también estaba furioso.

“Querías trabajar, ¿no es verdad?”, dijo. “Bueno, lo conseguiste. Pero esto no cambia tu trabajo aquí en la casa”.

“León, sólo quiero que me ayudes. ¿Es pedir demasiado? Esto no te hace menos hombre. Sólo demostraría que te preocupas”.

“Te demostraré que me preocupo. ¡Puedes dejar de inmediato ese trabajo idiota! Así tendrás todo el tiempo que necesitas para atender la casa y cuidar de mí y de los niños. Ya no estarás tan cansada y dejarás de molestarme”.

“¡Qué idiota eres!”, gritó Elena. “¿Cómo diablos esperas pagar las facturas de lo que compras? Si tuvieras sesos en la cabezota, te... Oh, ¡dejemos esto!”, exclamó mientras comenzaba a recoger periódicos del suelo para amontonarlos.

*Relato de P. Cantón (2000)*

*Cheryl Moore*

### La historia interminable

Nicolás vive en la colonia El Calvario. El tiene 6 hectáreas de tierra, de donde tiene que sacar el alimento y los gastos para su familia: su esposa, su suegra y cinco hijos. Nicolás ha notado que su tierra ya no produce igual que en los tiempos de su padre. Su modo de trabajar la tierra es con machete, haciendo primero la rozadura y echándole cerillos a la brazas. Luego siembra con un palo, con los surcos parados en las subidas. Nicolás tiene una vida más o menos regular, con lo suficiente para ir viviendo.

Unos 15 años después, el hijo de Nicolás, que se llama Roberto, está trabajando en el mismo terreno, luchando para ganar la vida. El sigue el mismo modo de trabajar la tierra que se padre. Roberto nota, cada vez que llueve, que los ríos se llenan de tierra. Entre los surcos de su maíz hay zanjitas, por donde corrieron las aguas de la lluvia. Desgraciadamente, la tierra ya no produce y cada año su familia pasa cinco meses con hambre. El pobre Roberto se aflige mucho por buscar suficiente alimento para su familia.

¿Qué pudo haber hecho el padre de Nicolás?

¿Qué pudo haber hecho Nicolás?

¿Qué puede hacer ahora Roberto?

*Historia hecha por campesinos de Sabanilla, Chiapas, en un taller dirigido por P. Cantón y R. Sawyer (1987)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Embarazo adolescente

Personajes: Claudia y Teresa, amigas de la escuela. Claudia: Teresa, ¡Estoy embarazada!

Teresa: ¿¡Qué!?! ¿Cómo sabes que estás embarazada?

Claudia: Me hice una prueba y salió positiva. No sé qué voy a hacer... ¡No sé qué voy a hacer!

Teresa: ¿Ya le dijiste a Miguel? Claudia: Sí, le dije anoche.

Teresa: ¿y qué te dijo?

Claudia: El infeliz me preguntó que si era de él. ¿Puedes creerlo? ¡Desconfía de mí! Como si no supiera que sólo he estado con él.

Teresa: ¡Desgraciado! ¡Todos son iguales!

Claudia: Sí. Lo mandé a volar. El problema es que no sé a quién más recurrir. Teresa: ¿Y tus papás? ¿Y tu hermana mayor?

Claudia: No puedo decirles a mis papás. Estoy segura de que me corren de la casa en cuanto se enteren. No quiero ni imaginarme. Mi papá seguro se muere del coraje, y mi mamá me va a decir que soy una tonta, que siempre me repitió que no fuera a salir con mi domingo siete, y mi hermana ni siquiera me habla bien.

Teresa: Sí, tienes razón. Pero, ¿quieres tener al bebé?

Claudia: Es que no sé, Tere. No sé si quiero. Tengo miedo. No estoy segura de nada. Me gustaría que alguien me ayudara...

Teresa: ¿Sabes qué? Yo creo que doña Rosario, la yerbera, te puede ayudar. Quizá tenga un té para que te baje, no sé, o el doctor Suárez. A mí me han dicho que él...

Claudia: ¡Ay, Teresa! Entiende, no sé todavía qué decisión tomar. Cuando digo que necesito que alguien me ayude, me refiero a alguien que me aconseje, que me apoye, que me oriente para tomar una decisión...

Teresa: Tal vez en alguno de esos institutos para jóvenes... Claudia: No sé, Tere, en verdad no sé qué voy a hacer... Teresa: ¡Ay, amiga! ¡Ahora sí que está difícil!

Preguntas para iniciar la reflexión: ¿A quién crees que debe recurrir Claudia?

¿Qué harías si estuvieras en su lugar? ¿Qué consejo le darías si fueras su amiga?

*Historia escrita por estudiantes de enfermería, Minatitlán, Veracruz,  
en un taller dirigido por P. Cantón y R. Sawyer (1987)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

### Comentarios para el capacitador

Las historias abiertas son un material excelente para generar la reflexión y el análisis en torno a muchas situaciones problemáticas de la vida cotidiana. Su manejo es sencillo y sus resultados sorprendentes. Desde luego, hay que cuidar su elaboración y elegir cuidadosamente los temas a tratar. Esto requiere conocer la comunidad o el grupo con el que se va a utilizar. Sobre todo, no representar personajes que correspondan totalmente a personas del lugar, a las que todos pueden identificar fácilmente, ya que esto llevaría a conflictos.

Es importante señalar que las historias abiertas también pueden ser presentadas como socio dramas, en grabación, como una radio novela y aun en video, aunque en este caso hay que considerar que no siempre se tendrá a mano el equipo necesario. Pueden ser de extensión variable e incorporar varios personajes, ya que esto le imprime más dinamismo y genera más interés.

Algunos criterios útiles a considerar para la elaboración de historias abiertas, son los siguientes:

- Tema preciso, bien definido.
- Personajes bien caracterizados.
- Al menos dos personajes, pero pueden ser los que se quiera, sin ser demasiados, para no confundir al público.
- Un entorno real.
- Que la historia sea creíble.
- Que la historia presente puntos de vista opuestos, sin dar la razón a nadie.
- Puede o no tener un narrador.
- Puede o no tener una guía de preguntas para iniciar la discusión.
- No debe tener un final.

*Comentarios de P. Cantón (2000)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 13: Incidente crítico

### ■ Objetivo:

Ayudar a los miembros de la comunidad a desarrollar la capacidad analítica para resolver problemas.

■ **Tiempo aproximado:** 20 a 30 minutos.

### ■ Material:

Figuras o dibujos de situaciones problemáticas.

### ■ Procedimiento:

1. Presente al grupo dos o tres ayudas visuales (figuras o dibujos) que ilustren una situación problemática.
2. Pida al grupo que analice el problema que se presenta en los dibujos, los factores que pueden haber contribuido al problema y lo que podría hacerse para resolverlo.
3. Haga que se analicen los pros y los contras de las diferentes opciones.

### ■ Comentarios para el capacitador

En las actividades de desarrollo a nivel de la comunidad, es preciso realizar un análisis para entender las dimensiones de un problema, identificar los procedimientos más lógicos y eficientes para lograr soluciones y definir las consecuencias precisas en términos de la inversión que se requiere, sea ésta del tipo que sea.

El ejercicio de Incidente crítico es similar a un socio drama, en el sentido de que entraña el análisis de los pros y los contras de las soluciones propuestas. Estructuralmente, es más sencillo y más breve, especialmente si se usa un conjunto de elementos visuales para ilustrar las circunstancias que llevan a la crisis.

Un ejemplo puede ser el siguiente: un dibujo de personas negándose a colaborar para desazolver los apancles o canales que llevan agua dentro de una comunidad rural. Un segundo dibujo donde se aprecia que ha llegado el tiempo de secas, los canales siguen llenos de tierra, sin agua, los niños se ven sedientos y la gente se mira preocupada.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría



## Actividad 15:

# Responsabilidades del Comité Comunitario

### ■ Objetivo:

Explicar a los participantes el concepto de costo – beneficio en el contexto de una actividad comunitaria.

Hacer que inicien un proceso de adopción de decisiones similar al que se necesita en un comité comunitario.

Pedir a los participantes que comparen los resultados de sus debates o discusiones con los de un comité comunitario.

■ **Tiempo aproximado:** 45 a 60 minutos.

### ■ Material:

Flexi-flans de hombres, mujeres, niños y niñas y de una variedad de artículos, objetos o cosas, que se utilizarán para crear una escena en una comunidad (los flexis pueden verse en la actividad “Flexi-flans”, pág. 24)

### ■ Procedimiento:

1. Haga que los participantes se sienten en tres grupos.
2. Invite a cada grupo a enviar dos representantes a la mesa donde están colocados los flexis. Deben elegir un flexi cada uno (hombre o mujer) para representar un miembro del Comité Comunitario.
3. Al regresar a sus grupos, deben explicar por qué eligieron esas figuras para representar a los miembros del Comité Comunitario: qué cualidades parecen tener, qué funciones parecen capaces de desempeñar y por qué. El grupo debe analizar y desarrollar estas ideas y hacer una lista de las funciones que creen que los miembros del Comité Comunitario son capaces de desempeñar.
4. Los tres grupos deben presentar a sus “miembros del Comité” en una sesión plenaria, mostrar las listas de sus funciones y hacer observaciones sobre ellas.
5. A continuación, deben compararse, analizarse y consolidarse las tres listas de funciones. Las ideas adicionales que surjan del debate deben incorporarse a la lista.
6. Durante toda la actividad, los participantes deben estar en libertad de aportar ideas basadas en su experiencia real para proponer funciones y evaluar su factibilidad.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

■ **Comentarios para el capacitador**

Este ejercicio es útil para aquellas comunidades donde existen comités comunitarios, pero que no tienen claras sus funciones o no saben bien lo que les corresponde hacer, o bien, cuando existen quejas o molestias con respecto a su actuación. El ejercicio permite que se precisen sus funciones y éstas resulten de mayor utilidad para todos. También ayuda a que todos estén más conformes, ya que todos pueden opinar y aportar ideas para que funcione mejor y haya reglas que todos comprenden, a la vez que genera un sentimiento de pertenencia en el mismo Comité. El ejercicio también puede aplicarse en comunidades que están por formar un Comité, ya que les ayudará a aclarar sus ideas respecto a su pertinencia, sus tareas y funcionamiento.

*Comentarios por P. Cantón (2000)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

### Actividad 16: Niño sano – niño enfermo

#### ■ Objetivo:

Facilitar, mediante el análisis, la identificación de diversos elementos que pueden influir (positiva o negativamente) en una determinada situación.

■ **Tiempo aproximado:** 30 a 45 minutos.

#### ■ Material:

Dos láminas grandes con dibujos, uno que muestra un niño sano y la otra que muestra un niño enfermo.

Varias láminas más pequeñas, que ilustran los diferentes factores o elementos que pueden contribuir a que un niño esté sano o enfermo, por ejemplo: lavarse las manos, preparar los alimentos higiénicamente, beber agua contaminada, defecar al aire libre, etc.

#### ■ Procedimiento:

1. Ponga las láminas grandes que muestran al niño sano y al niño enfermo en la pared o en el piso y muéstrelas a los participantes.
2. Entregue las láminas pequeñas (una por pareja) a los participantes. Una vez que la han examinado, deben colocarla alrededor de una de las dos láminas grandes, de acuerdo al criterio de si representa un factor o elemento que ayuda a la salud del niño o si, por el contrario, contribuye a que esté enfermo. Al colocarla, deben argumentar su elección.
3. Al concluir de colocar las láminas pequeñas, se reflexiona en torno a la utilidad del ejercicio.



Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

■ **Comentarios para el capacitador**

Este ejercicio es útil para identificar los elementos, positivos y negativos, que afectan una determinada situación. Asimismo, ayuda a los participantes a desarrollar el hábito de reflexionar antes de tomar decisiones.

Es importante señalar que en ocasiones se tienen ideas equivocadas con relación a algún tema, sobre todo cuando se trata de aspectos relacionados con la salud, en torno a la cual existen creencias que a veces son equivocadas. Este tipo de ejercicios nos ayudan a modificar estas creencias sin recurrir al conflicto, ya que los participantes, al discutir y argumentar entre ellos, modifican por sí mismos estas ideas, que muchas veces tienen su origen en pautas culturales. Esto resulta más sencillo para el capacitador, ya que le evita la confrontación directa y las personas no se sienten atacadas u ofendidas en sus creencias.

El ejercicio funciona prácticamente con cualquier tema. Por ejemplo, campesinos del estado de México lo han utilizado con el tema de la siembra del maíz, denominándolo como “Maíz sano – maíz enfermo”, mostrando una planta rozagante y cargada de mazorcas, en contraste con una planta raquítica y de baja producción, acompañada de láminas más pequeñas que ilustran los elementos que influyen para una y otra. También lo utilizaron en otra variante: “Chincolote lleno – chincolote vacío”. El chincolote es una construcción que se hace con troncos y se utiliza para almacenar las mazorcas.

*Actividad diseñada por P. Cantón y R. Sawyer para UNICEF (1987).*

*Comentarios de P. Cantón (2000)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	<b>Métodos analíticos</b>
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 17: Historia sin medio

### ■ Objetivo:

Demostrar cómo pueden participar los miembros de la comunidad como grupo en actividades de planificación.

Demostrar cómo pueden ayudar los elementos visuales a simplificar el proceso de planificación.

■ **Tiempo aproximado:** 45 a 60 minutos.

### ■ Material:

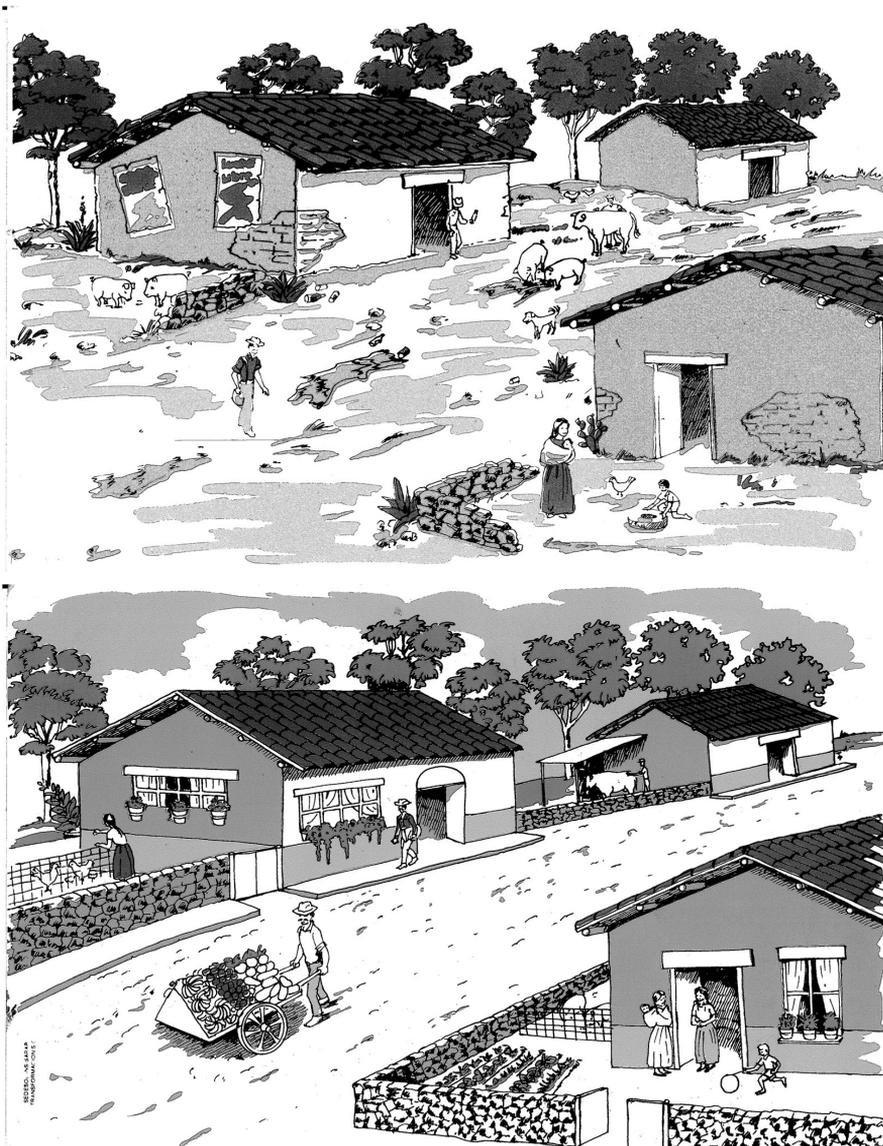
Dos carteles grandes, en uno de los cuales se muestra una imagen de una situación problemática *antes* y en el otro una imagen de la misma situación *después*, es decir, de una situación muy mejorada o resuelta.

Un conjunto de dibujos más pequeños, ilustrando algunas medidas que podrían tomarse para pasar del problema a la solución.

### ■ Procedimiento:

1. Divida a los participantes en dos o tres grupos.
2. Presente el cartel de *antes* e invítelos a que hagan observaciones sobre lo que ven, o personalice el cartel relatándoles algo sobre una familia que vivía en esa comunidad, dando nombres, detalles de los problemas de salud, etc., llevando la historia hasta un punto de crisis, donde es forzoso hacer algo para mejorar las condiciones.
3. Pida a los participantes que especulen sobre el deterioro de la situación en la comunidad y hagan una lista de las causas que identifican.
4. Luego de haber establecido la situación de base de *antes*, presente el cuadro de *después* y dé tiempo para que el grupo lo analice y observe los cambios o mejoras sustanciales obtenidas.
5. Plantee entonces la pregunta ¿Qué medidas piensan que tomó la población para cambiar las condiciones de su comunidad de *antes* a *después*? Haga que el grupo sugiera ideas o distribuya los dibujos pequeños que ilustran las posibles medidas que podrían haberse tomado. Deben incluirse tarjetas en blanco, para que los participantes añadan sus propias medidas.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría



Desarrollo humano

Métodos creativos

Métodos de investigación

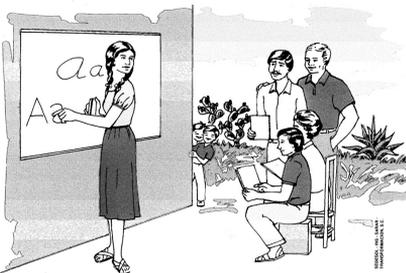
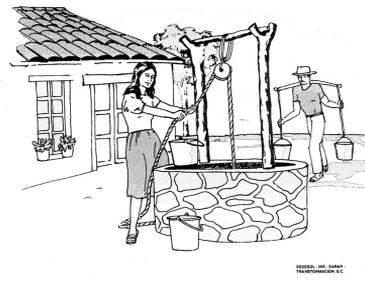
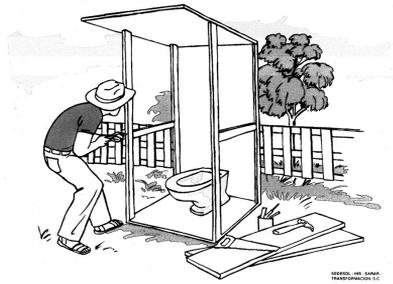
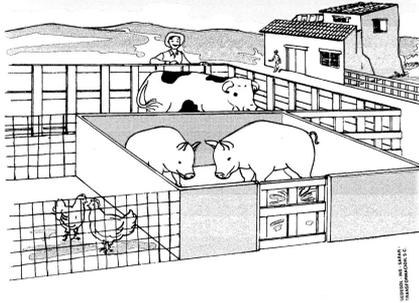
Métodos analíticos

Métodos de planificación

Métodos informativos  
(juegos)

Realidad de campo

Teoría



Desarrollo humano

Métodos creativos

Métodos de investigación

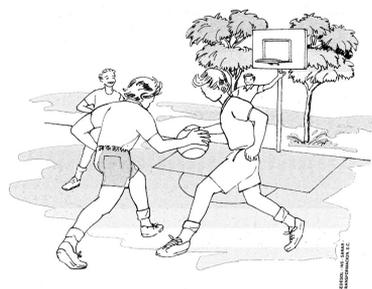
Métodos analíticos

Métodos de planificación

Métodos informativos  
(juegos)

Realidad de campo

Teoría



Desarrollo humano

Métodos creativos

Métodos de investigación

Métodos analíticos

Métodos de planificación

Métodos informativos  
(juegos)

Realidad de campo

Teoría

### ■ Comentarios para el capacitador

El ejercicio es sumamente útil para realizar un proceso de planificación, ayudando a los miembros de la comunidad a llevarlo a cabo de una forma muy sencilla. El resultado puede seguirse discutiendo y analizando hasta llegar a un plan de acción detallado.

Pueden introducirse temas muy diversos al utilizar otros dibujos, como podría ser, por ejemplo, un bosque antes y un bosque después, o mostrar, en el antes imágenes de dos niños que nacieron el mismo año y fueron amigos durante toda su vida, y en el después a dos adultos mayores, uno en buen estado de salud y otro con un deterioro notable. En el medio, hay que analizar qué hizo uno y qué hizo el otro a lo largo de su vida.

*Comentario de P. Cantón (2000)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
<b>Métodos de planificación</b>	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 18: Carros y piedras

### ■ Objetivo:

Lograr la participación de los miembros de la comunidad en el análisis de los recursos y las limitaciones relacionadas con el logro de un objetivo establecido.

■ **Tiempo aproximado:** 30 a 45 minutos.

### ■ Material:

Una caja de cartón o un huacal (caja de madera), piedras de diferentes tamaños y objetos varios que estén disponibles.

### ■ Procedimiento:

1. Haga que los participantes conversen sobre un problema local que querrían resolver o una situación que querrían mejorar, y que establezcan un objetivo deseable. Utilice un objeto apropiado para simbolizar el objetivo propuesto.
2. Utilizando un objeto grande, como una caja de cartón o un huacal (caja de madera), para representar el carro, colóquelo a una cierta distancia del objetivo, pero mirando en esa dirección. El carro representa la comunidad que aspira a avanzar hacia el objetivo.
3. Pregunte entonces al grupo de qué recursos dispone para ayudarlo a lograr el objetivo. Por cada recurso identificado, coloque un objeto frente al carro para simbolizar un animal utilizado para tirar de él hacia el objetivo.
4. Pida al grupo que identifique las limitaciones que se oponen al logro del objetivo. Por cada limitación identificada, haga que el grupo coloque una piedra dentro del carro, para ilustrar el peso adicional que debe arrastrarse o las fuerzas que impiden el progreso. El tamaño de la piedra seleccionada deberá corresponder a la complejidad o al peso de la dificultad que representa.
5. Pida al grupo que evalúe la probabilidad de que el carro llegue a su destino, superando el problema actual.
6. Aliente al grupo a hacer juicios realistas, de forma que el modelo pueda reflejar de manera exacta la situación real. Las fuerzas positivas y negativas deben analizarse una por una, y en relación de una con otra, por ejemplo, considerando qué recurso ayudaría más a superar una dificultad dada.

*Ejercicio basado en una actividad introducida por Charles Harns.*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 19: Cuadro PERT adaptado

### ■ Objetivo:

Demostrar una manera sistemática de planificar una actividad como secuencia de medidas que deben llevarse a cabo dentro de un plazo determinado y en forma coordinada con otras medidas en dos o más frentes.

■ **Tiempo aproximado:** Una hora 45 minutos.

### ■ Material:

Hojas de rotafolio, plumones, lápices, masking tape.

### ■ Procedimiento:

1. Haga que los participantes seleccionen un problema que debe resolverse.
2. Divida a los participantes en grupos.
3. Pídales que, dentro de sus grupos, se hagan preguntas para explorar todas las consecuencias del problema: ¿Cuál es la naturaleza del problema? ¿A quién o quiénes afecta? ¿Cuáles son algunas formas de resolverlo? ¿Qué dificulta su solución? ¿ De qué recursos se dispone para solucionarlo?

A continuación, los grupos deben:

- Seleccionar un objetivo concreto relacionado con el problema, el cual deberá alcanzarse en un plazo determinado, por ejemplo, seis meses.
- Sugerir las medidas necesarias para lograr ese objetivo (las ideas que se sugieran no deben tener un orden determinado).
- Valorar las ideas generadas y seleccionar las que resulten más pertinentes y factibles.
- Escribir cada idea seleccionada en una pequeña tarjeta o en un trozo de papel.
- Decidir tres o cuatro categorías bajo las cuales pueden agruparse las medidas, por ejemplo, *investigación, redacción, trabajo en campo*.
- Utilizar las categorías como encabezamiento al preparar el margen izquierdo del Cuadro PERT adaptado (IPC).

Para preparar el IPC, los grupos deben:

- Tomar una hoja de rotafolio y dividirla horizontalmente en tantos espacios como categorías se hayan identificado. Escribir dichas categorías en el margen izquierdo. Dejar un espacio

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

en blanco en *Medidas* para insertar bloques específicos de tiempo para la secuencia de las medidas.

- Dentro de cada categoría, examinar los pasos y colocarlos en las columnas de la derecha en una secuencia lógica, empezando por el más sencillo y/o el más urgente. Pueden volver a reorganizarse después de la discusión. Si hace falta, se pueden añadir nuevos pasos.
- Examinar cuidadosamente cada paso en términos de cuánto tiempo es probable que lleve y qué costo tendrá. Indicar el costo, si lo hay, en la esquina derecha. Para esto, también pueden utilizarse billetes de juguete.
- Dividir la casilla correspondiente al plazo, en la parte superior del cuadro, en segmentos de meses que correspondan al tiempo total disponible, para completar las actividades.

Sin modificar la secuencia de los pasos correspondientes a cada categoría, los grupos deberán:

- Considerar qué pasos en cada categoría deberán realizarse antes, después o simultáneamente con pasos en otras categorías.
- Espaciarlos en consecuencia para mostrar cómo se llevarán a cabo los pasos en diferentes frentes en forma coordinada.
- Dividir el espacio horizontal superior del cuadro en segmentos (por ejemplo, meses) que equivalgan en total al tiempo disponible para las actividades. Organizar luego las actividades colocadas previamente en secuencia, de modo que estén espaciadas de forma realista dentro del plazo disponible.

### Comentarios para el capacitador

PERT e IPC son siglas en inglés que significan, respectivamente, Programme Evaluation and Review Technique e Impertinent PERT Chart. La adaptación que se presenta aquí fue hecha por la Dra. Lyra Srinivasan.

El Cuadro PERT proporciona un sistema o un marco para planificar una acción. Indica cuándo debe iniciarse una acción, quién debe iniciarla y a quién beneficia, los pasos necesarios, su secuencia, los resultados esperados y las opciones existentes. La adaptación que se presenta es un medio informal y simplificado para realizar el mismo tipo de planificación.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
<b>Métodos de planificación</b>	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 20: Juego SARAR de saneamiento y salud

### ■ Objetivo:

Demostrar cómo pueden combinarse en un juego de mesa elementos de información con elementos de adopción de decisiones, de modo que la información tenga más sentido para los jugadores.

Ayudar a los participantes a entender los usos y las limitaciones de los juegos como instrumentos de aprendizaje.

■ **Tiempo aproximado:** Una hora.

### ■ Material:

Un tablero de saneamiento/salud con una hilera de casas limpias a la izquierda y de casas insalubres a la derecha.

Seis a doce fichas (o piedritas) diferentes que representan *miembros de la comunidad*, que se colocarán en las casas insalubres.

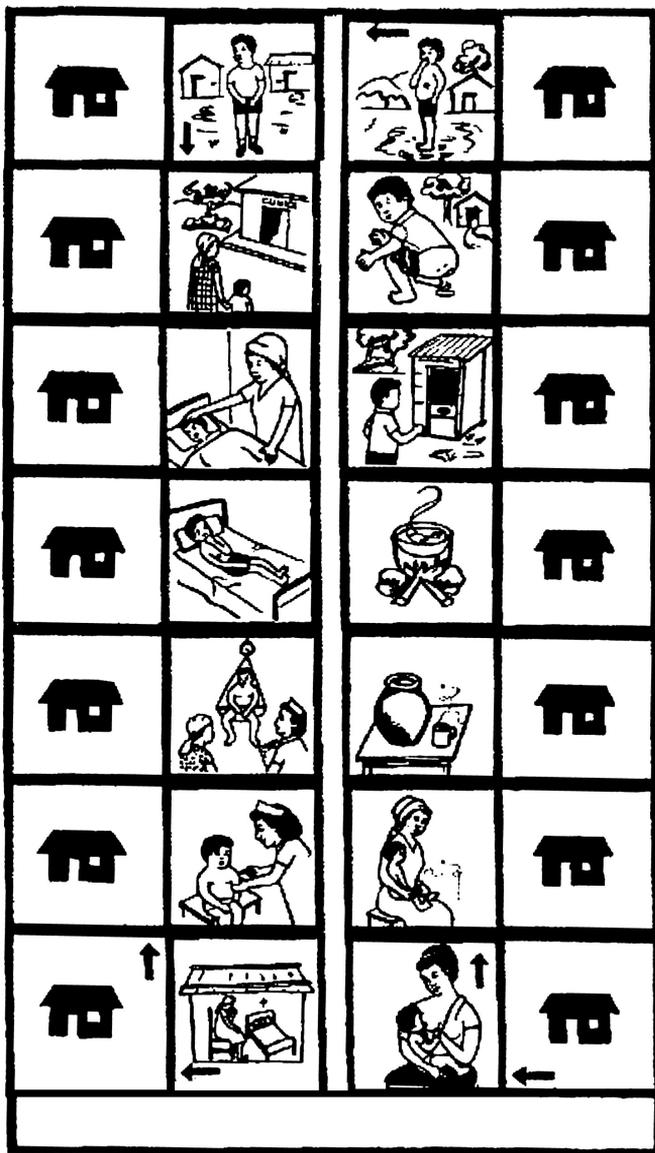
Una ficha o piedrita de color, forma y tamaño diferente para representar la *enfermedad*. Debe colocarse en cualquier cuadro negativo en el centro del tablero.

Un dado (o los números del 1 al 6 en trozos de papel).

### ■ Procedimiento:

1. Explique el juego. Coloque las fichas en el tablero.
2. Haga que los participantes decidan quiénes serán los *miembros de la comunidad* y quién será la *enfermedad*.
3. Muestre cómo se juega, de manera que se entiendan todas las reglas.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría



Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

### Reglas del juego

Los miembros de la comunidad deben salir de sus casas insalubres y llegar a las casas limpias sin ser atrapados en el camino por la enfermedad.

Sólo pueden avanzar en la dirección de las flechas.

Cuando un enfermedad llega a una casa limpia, se convierte en promotor de salud y puede salir a luchar contra la enfermedad.

Los promotor de salud y la enfermedad pueden moverse en cualquier dirección. Las fichas sólo pueden avanzar el número de espacios que indica el dado.

Los miembros de la comunidad y la enfermedad se turnan para tirar el dado, es decir, la enfermedad tiene un turno después de cada miembros de la comunidad.

Cualquier miembros de la comunidad, después de tirar el dado, puede mover cualquiera de las fichas, tratando de evitar que caiga en una casilla negativa.

La enfermedad puede eliminar una ficha del equipo de la comunidad que esté en una casilla negativa si la enfermedad tira el número del dado que le permite llegar a dicha casilla.

Un promotor de salud puede eliminar a la enfermedad si esta última está en una casilla positiva y el promotor tira el número de dado que le permite llegar a dicha casilla.

El juego termina cuando se elimina la enfermedad del tablero o cuando han sido eliminados todos los miembros de la comunidad y los promotores.

*Juego desarrollado por la Dra. LyraSrinivasan en la República Dominicana.*

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

**Actividad 21:****Concepto de participación  
(collage o mural colectivo)****Objetivo:**

Estimular la generación de ideas personales y colectivas sobre el significado y las formas de la participación de la comunidad y ayudar a los participantes a conciliar puntos de vista divergentes y llegar a un acuerdo.

**Tiempo aproximado:** 45 a 60 minutos.

**Material:**

Hojas tamaño carta, plumones, hojas de rotafolio, masking tape.

**Procedimiento:**

1. Divida en tres grupos a los participantes, de no más de 8 – 10 personas cada uno.
2. Explique que esta actividad tiene como finalidad ayudar a todo el grupo a comprender los sentimientos de cada uno de ellos sobre la participación de la comunidad.
3. Pida a los participantes que hagan un dibujo ilustrando su concepto de la participación de la comunidad. Tienen diez minutos para esto.
4. Pida a los miembros de cada grupo que se muestren sus dibujos entre sí y que los combinen en uno más grande, a manera de collage o mural, añadiendo lo que requieran.
5. Cada grupo presenta su trabajo sobre el concepto de participación de la comunidad en sesión plenaria.
6. Si se desea, todos los dibujos hechos por los grupos pueden combinarse en un gran mural.

**Comentarios para el capacitador**

Este ejercicio es especialmente útil para ilustrar diferentes opiniones acerca de la participación de la comunidad en un grupo diverso de participantes. El Collage o mural brinda un vehículo para la discusión o debate, y de esta manera ayuda al desarrollo de un enfoque común.

Se pide a los participantes que usen dibujos en lugar de palabras para expresar sus opiniones con el fin de aumentar la tensión creativa del ejercicio.

Es posible que algunos participantes insistan en que no saben dibujar. Pídales que usen figuras de palitos o símbolos. Hágalos comprender el valor de usar un nuevo medio de comunicación creativo y placentero.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	<b>Realidad de campo</b>	Teoría

### Actividad 22: Dos círculos

#### ■ Objetivo:

Analizar las necesidades y las posibilidades de las personas adultas mayores con relación a la situación de la comunidad.

■ **Tiempo aproximado:** 45 a 60 minutos.

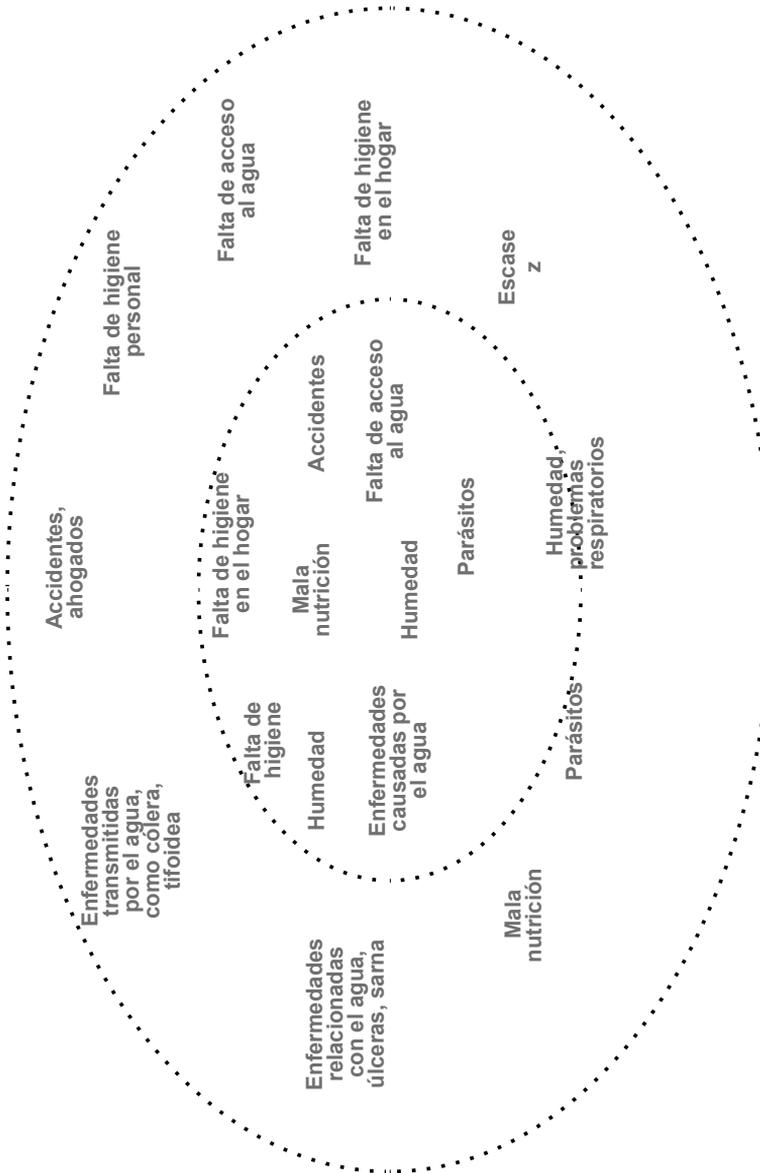
#### ■ Material:

Rotafolios, plumones, masking tape (se puede usar el mapa elaborado en la Actividad 7, página 28 del presente Manual, si lo han hecho y está disponible).

#### ■ Procedimiento:

1. Divida a los participantes en equipos pequeños, de no más de 8 personas.
2. Entregue el material.
3. Pida a los equipos que dibujen dos círculos en el rotafolio: uno grande y otro pequeño, en medio. El círculo grande representa el contexto de la comunidad; el círculo pequeño representa la situación de las personas adultas mayores.
4. Pida a los equipos que escriban en el círculo grande todos los problemas que afectan a la comunidad; en el círculo interior anotan los problemas que afectan a los adultos mayores en particular.
5. Luego de presentar su trabajo, ya en plenaria, los equipos deben discutir lo siguiente:
  - ¿En qué difieren los problemas en los dos círculos?
  - ¿En qué sentido son complementarios?
  - ¿Qué soluciones pueden hallarse para ambos, dando una prioridad adecuada a las necesidades de los adultos mayores?
  - ¿Qué medidas pueden tomar para enfrentar los problemas de los adultos mayores y mejorar la participación de la comunidad al respecto?

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría



Ejemplo de la actividad Dos Círculos, mostrando una situación relacionada con el agua.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	<b>Realidad de campo</b>	Teoría

## Actividad 23: Ejercicio de los globos

### Objetivo:

Que los participantes analicen la situación de las personas adultas mayores en términos de la cadena de consecuencias resultante de cualquier problema.

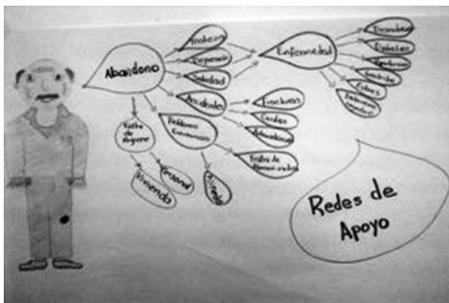
**Tiempo aproximado:** 40 a 60 minutos.

### Material:

Hojas de rotafolio, plumones, masking tape.

### Procedimiento:

1. Divida a los participantes en equipos pequeños, de no más de 8 personas.
2. Entregue el material a cada grupo.
3. Pida a los equipos que empiecen por dibujar, en la esquina inferior izquierda del rotafolio, la figura de un adulto mayor. Cerca de ese dibujo deben dibujar un globo en el que deberán anotar un problema importante que afecta a los adultos mayores.
4. A continuación, pídeles que reflexionen sobre una o más consecuencias resultantes del primer problema. Para cada consecuencia, deben dibujar un nuevo globo y unirlo al primero, indicando que es consecuencia del primer problema. Deben seguir dibujando y uniendo los demás globos, que representan las consecuencias de esas consecuencias.
5. Cuando hayan creado toda una cadena de globos, los participantes deben reflexionar sobre cómo y dónde puede romperse la cadena de consecuencias negativas.
6. Cada equipo debe hacer un resumen de sus reflexiones sobre la situación de los adultos mayores, sobre la base de este ejercicio, y presentarlo en la sesión plenaria.



Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 24:

# Integración de componentes técnicos y sociales

### Objetivo:

Que los participantes comprendan la importancia de incorporar las preocupaciones de orden social en los planes técnicos, y viceversa, a fin de conciliar la necesidad de promover la participación de la población con la necesidad de cumplir los plazos relacionados con los componentes técnicos.

**Tiempo aproximado:** Una hora 30 minutos a dos horas.

### Material:

Una lista mecanografiada de componentes técnicos y sociales, con instrucciones (dos o más ejemplares por grupo). Una copia de los componentes técnicos solamente, en una hoja de rotafolio, y de los componentes sociales en otra hoja. Estas hojas se cortan donde están las listas, horizontalmente, empezando por el margen derecho, para separar los rubros, pero dejando un pequeño trozo sin cortar a la izquierda, de manera que las tiras que resultan sigan unidas. Así se tendrá una lista de la cual podrán sacarse fácilmente tiras individuales, que podrán reagruparse en una nueva secuencia.

Hojas de rotafolio, tijeras, plumones y masking tape.

### Procedimiento:

1. Divida a los participantes en cuatro grupos, de los cuales dos estarán integrados por personas con conocimientos técnicos y dos por personas con conocimientos sociales.
2. Distribuya las listas mecanografiadas a los cuatro grupos y deles tiempo para que lean las instrucciones.
3. Explique que los dos grupos técnicos sólo deben cortar de la manera indicada la lista de rubros técnicos y los grupos sociales sólo la de rubros sociales.
4. Pídales que reordenen los rubros cortados en un orden lógico, mostrando el orden en que debe llevarse a cabo cada paso en una comunidad real.
5. Haga que los dos grupos técnicos se reúnan y concilien los pasos para producir una secuencia técnica. Haga que los grupos sociales hagan lo mismo.
6. Pida a los grupos que peguen las tiras de rubros técnicos y sociales en la pared en el mismo orden en que ordenaron sus propias tiras de rubros. Si no pueden conciliar los pasos, pueden colocar dos ejemplos en lugar de uno.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividades

7. Cada una de las secciones (técnica y social) debe formar un equipo para decidir en qué puntos podrían integrarse mejor las secuencias técnicas y sociales.
8. Organice un debate plenario en que se comparen todas las listas y se las integre en la mayor medida posible.
9. Pida a los participantes que identifiquen los rubros que creen que se prestarían a la planificación conjunta con miembros de la comunidad, y también los que consideran que son la responsabilidad primaria de la comunidad o de la institución solamente. Esto probablemente de lugar a otra discusión acalorada y puede hacer que se obtengan conocimientos útiles de política y administración.

### ■ Comentarios para el capacitador

Este es un ejercicio difícil y absorbente en que el grupo trabaja en forma conjunta para elaborar un plan integrado. Sin embargo, es posible lograr, gracias a él, una comprensión mutua de las necesidades particulares de cada grupo y de los aspectos complementarios de esas necesidades.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

### Elementos técnicos

- Organizar el suministro de repuestos
- Realizar estudios geológicos
- Convocar reuniones de planificación
- Seleccionar una comunidad
- Informar al hidrólogo
- Planificar el uso de la superficie
- Iniciar las perforaciones en torno a la bomba
- Comprar taladros, vehículos y otros suministros
- Preparar archivos de la comunidad
- Asegurar la entrega de las bombas
- Realizar estudios de fotografía aérea de la zona
- Hacer ensayos de las bombas
- Hacer un mapa de la comunidad seleccionada
- Organizar campañas de perforaciones
- Elegir un lugar para la bomba

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	<b>Realidad de campo</b>	Teoría

- Elementos sociales
- Crear un fondo de la comunidad
- Promover la participación de las mujeres
- Evaluar el uso de las fuentes de agua
- Realizar reuniones de la comunidad sobre el proyecto
- Examinar los papeles de la institución y de la comunidad en el proyecto
- Elegir un sitio para la bomba
- Evaluar las consecuencias del proyecto
- Reunirse con los líderes locales
- Capacitar capacitadores
- Formar el comité encargado del agua
- Ayudar a la comunidad a abrir una cuenta bancaria
- Establecer contactos informales entre personal del proyecto y los miembros de la comunidad
- Firmar un contrato inmobiliario para la colocación de la bomba
- Hacer una evaluación participativa de las necesidades
- Recaudar dinero en la comunidad
- Planificar actividades de capacitación
- Llevar a cabo actividades educacionales centradas en la persona que aprende
- Seleccionar y capacitar nuevos encargados de las fuentes de agua
- Capacitar miembros del comité comunitario
- Llevar a cabo actividades de saneamiento ambiental

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	<b>Realidad de campo</b>	Teoría

## Actividad 25

# Atributos para una buena participación comunitaria

### ■ Objetivo:

Ayudar a los participantes a visualizar las consecuencias de la “participación comunitaria” en términos de actitudes, disposición, comportamiento, capacidades, etc., que poseen los miembros de la comunidad y que pueden utilizar para participar de manera eficaz en el desarrollo colectivo.

■ **Tiempo aproximado:** 45 a 60 minutos.

### ■ Material:

Lista de cualidades y capacidades.

Sobres con tiras de papel de la lista recortada.

### ■ Procedimiento:

1. Explique a los participantes que en esta actividad no hay respuestas correctas ni incorrectas, pero que tendrán que justificar las elecciones que hagan. Para hacerlo, deberán basarse en su experiencia personal o sus propios conocimientos obtenidos en el trabajo en campo.
2. Entregue un sobre a cada participante. Explique que cada sobre tiene 32 tiras de papel, de las cuales 29 tienen palabras que describen ciertas actitudes, disposiciones, comportamientos y capacidades. Muchos de esos atributos (no todos) son los que se espera encontrar en una comunidad cuando está lista para “participar”. Es posible que algunos no se apliquen en absoluto. Las tiras en blanco se incluyen por si los participantes desean añadir algo a la lista.
3. Pida a los participantes que examinen cuidadosamente los 29 atributos y elijan 5 que, a su juicio, son los fundamentales para un programa que depende de la participación plena, efectiva y responsable de los miembros de la comunidad. No permita que se pase de 5, pues es importante que las elecciones estén limitadas. Los participantes deberán pensar y reflexionar más sobre su propia experiencia para defender sus elecciones. Es importante también mantener el mismo número para todos. Si se da la posibilidad, por ejemplo, de elegir “entre 3 y 5”, los resultados serán desiguales.
4. Divida a los participantes en subgrupos pequeños, de cinco o seis personas cada uno. Cada grupo deberá elegir primero en forma independiente los 5 atributos y discutirlos y consolidarlos luego en una lista de todo el grupo. Deberá prepararse un informe escrito en que se expliquen las razones del grupo para cada elección. Para esto, se dan 15 o 20 minutos.
5. Invite a los participantes a que presenten sus informes en una sesión plenaria. Si se dispone de tiempo, haga que consoliden todas las listas en una sola.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

6. Sugiera a los participantes que reflexionen sobre las consecuencias de su lista de elecciones. Para promover esas cualidades y atributos a nivel de la comunidad, ¿qué tipo de estrategia educativa sería más apropiada?
7. Acepte todas las sugerencias y haga que un participante las enumere. Estas ideas se examinan más adelante, cuando se analicen posibles estrategias.

**Algunos atributos posibles**

Sentido de responsabilidad	Capacidad de tomar decisiones racionales	Ingenio
Capacidad de generar nuevas ideas	Capacidad de planificar	Capacidad de trabajar en grupo
Iniciativa	Confianza para expresar las ideas	Confianza en las relaciones con las autoridades
Voluntad de correr riesgos	Voluntad de pagar por los servicios básicos	Capacidad de establecer prioridades
Conocimientos técnicos	Conocimientos de mecánica	Capacidad directiva
Conexiones políticas	Voluntad de aceptar los consejos sin cuestionarlos	Voluntad de apartarse de los valores, creencias y costumbres de la comunidad
Sentido de humor	Capacidad de ahorro	Propiedad de la tierra
Humildad	Voluntad de proporcionar mano de obra o materiales gratuitamente	Aceptación de la función de las mujeres en la adopción de decisiones comunitarias
Capacidad de participar en discusiones constructivas en grupo	Capacidad de resolver problemas	Conocimientos administrativos
Capacidad de trabajar bien en comités	Entusiasmo	

*Esta actividad se diseñó especialmente para un seminario del Programa PROWWESS (SARAR) en Burkina Faso.*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	<b>Teoría</b>

## Actividad 26

# Principios de aprendizaje de adultos (cómo aprende el adulto)

### ■ Objetivo:

Hacer que los participantes comprendan los principios en que se basa la capacitación participativa y que pueden aplicarse a la capacitación a nivel de campo.

Ayudar a los participantes a diferenciar entre un enfoque didáctico y un enfoque participativo de la enseñanza.

■ **Tiempo aproximado:** 30 minutos.

### ■ Material:

Hojas de rotafolio, plumones, masking tape.

### ■ Procedimiento:

1. Pida a los participantes que abran el libro de sus vidas y seleccionen la mejor experiencia de aprendizaje que recuerden.
2. Haga que los participantes se reúnan en parejas y que se describan unos a otros sus experiencias con todo detalle. Pídales que piensen por qué fue tan positiva la experiencia.
3. Todo el grupo deberá explicar las razones y haga una lista de ellas en una hoja de rotafolio.
4. Compare cómo aprenden los adultos y cómo aprenden los niños. Considere en qué medida se aplica lo siguiente a las experiencias de los participantes: Respeto, Experiencia, Carácter inmediato, Acción (aprender haciendo).
5. Sobre la base de estas experiencias y del debate, prepare, en una hoja de rotafolio, una lista de los principales puntos que deben tenerse en cuenta para lograr un buen aprendizaje en un grupo de adultos.

### ■ Comentarios para el capacitador

Como capacitador, debe asegurarse de que la comprensión de los participantes de los principios del aprendizaje de adultos se profundiza gradualmente en todo el proceso de capacitación. No hay una actividad que permita lograr esto por sí sola, pero hay, por lo menos, tres formas mediante las cuales se puede asegurar que el aumento de esa comprensión sea acumulativo:

Mediante actividades diseñadas especialmente para hacer que los participantes reflexionen sobre el aprendizaje de los adultos.

Mediante el análisis comparativo del papel del promotor y de los participantes en una experiencia de aprendizaje.

Mediante el análisis comparativo del comportamiento del que aprende en diferentes actividades.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	<b>Teoría</b>

## Actividad 27

## Desfile de fotos

### ■ Objetivo:

Hacer que los participantes conozcan sus propias percepciones de cuál es un *buen* estilo de capacitación cuando trabajan con la comunidad.

Ayudar a los participantes a distinguir entre los estilos de comunicación didáctico y el basado en el que aprende; así como a identificar los requisitos básicos para lograr un aprendizaje eficaz en los adultos.

■ **Tiempo aproximado:** 45 a 60 minutos.

### ■ Material:

Tres juegos iguales de fotografías (12 a 15 fotos) que representen una amplia variedad de situaciones de comunicación, desde las muy directivas hasta las altamente participativas.

### ■ Procedimiento:

Divida a los participantes en tres grupos y entregue un juego de fotografías a cada grupo.

1. Explique la tarea: Cada grupo debe mirar cuidadosamente las fotografías y elegir las dos que considere que son las mejores y las dos que considere que son las peores. Se debe elegir en función de la calidad de aprendizaje o de comunicación que reflejan a juicio del grupo. Tienen 15 minutos para presentarlas y justificar sus elecciones.
2. No proporcione al grupo ninguna aclaración del contenido de las fotografías. Deben interpretarlas libremente.
3. Cuando hayan terminado, invite a los grupos a que peguen en la pared (o pongan en el piso) las cuatro fotografías que hayan elegido, colocando las dos fotografías negativas una junto a otra a la izquierda, y las dos positivas a la derecha. Cada grupo las colocará en el mismo orden.
4. Cada grupo dará sus razones para calificar las fotografías elegidas como positivas o como negativas.

### ■ Comentarios para el capacitador

Esta actividad ayuda a los participantes a conocer los factores que contribuyen en mayor o menor medida a un buen aprendizaje. Mediante su propia experiencia, aprenden a aplicar las conclusiones a su trabajo en comunidad.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

El éxito de este ejercicio depende de una buena elección de las fotografías, de la voluntad del promotor de abstenerse de enseñar y de una estricta limitación del número de fotos seleccionadas como positivas y negativas por cada grupo. Más de dos en cada categoría hace que el ejercicio se vuelva aburrido.

Este ejercicio es similar al de los carteles sin serie (pág. 24 ). Sin embargo, en esa actividad se hacía hincapié en la imaginación, en tanto que en ésta se fomentan la lógica y el criterio. Las fotografías pueden usarse de múltiples formas. Adaptado de una actividad de Chris Srinivasan para un taller en Filipinas. Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan.

A continuación se muestran algunos ejemplos de ello, que se orientan más al análisis. El primero de ellos es de Chris Srinivasan, los tres siguientes de P. Cantón y el último de la Dra. Srinivasan.

### Ejemplo 1

Forme tres grupos. Entregue a cada grupo una fotografía distinta, que ilustre alguna situación de capacitación o comunicación y pídale que la analicen en términos de las siguientes preguntas:

1. ¿Quién es el experto en la foto?
2. ¿Cómo clasificaría su estilo de facilitación?
3. ¿Qué papel desempeñan los participantes?
4. ¿Cuántos participantes parecen interesados?
5. ¿Cómo clasificaría la comunicación que se da entre los personajes que aparecen en la foto?
6. En el caso que muestra la foto, ¿cómo clasificaría las relaciones humanas?
7. En la situación de aprendizaje que se muestra en la foto, ¿es fácil o difícil el papel del promotor o trabajador de campo?
8. ¿Considera que el acercamiento que se presenta en la foto (promotor – personas de la comunidad) es el adecuado en su situación de trabajo real?

### Ejemplo 2

Forme tres grupos y entrégueles un juego de 8 – 10 fotografías que muestren una serie de entrevistas, individuales y de grupo, que ilustren ejemplos de lo que es bueno y malo, sensible e insensible. Pídale que las estudien con cuidado y que respondan las siguientes preguntas:

1. ¿Cuál es la impresión general de la entrevista en la foto: buena o mala?
2. ¿Qué le parece bien en la entrevista?
3. ¿Qué parece ser de ayuda para la entrevista?
4. ¿Qué no debe suceder, o no debiera estar pasando en la entrevista?

El ejercicio ayuda a que los participantes sean más conscientes del lenguaje corporal, la ubicación de los asientos, los diferentes contextos de entrevista, si la gente está tranquila, si está o no involucrada, etc.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	<b>Teoría</b>

### Ejemplo 3

Forme tres grupos y entrégueles distintas fotografías que muestren aspectos de una ponencia o exposición, dominio, sumisión, en un ambiente de comunidad. Pídales que examinen las fotos y elijan una, de la cual deberán hacer una reseña escrita que describa la escena, en términos del comportamiento verbal y no verbal que muestra, en particular en cuanto a la expresión de dominio y sumisión que pudiera reflejar.

### Ejemplo 4

Forme 3 grupos y tenga a mano un juego de fotografías que muestren problemas que ellos han identificado. Extienda las fotos en una mesa o en el piso y diga a los participantes que elijan una y que hablen sobre un problema común y señalen lo que pueden hacer para resolverlo.

Deben hablar sobre las fotos, utilizando una serie de preguntas: ¿De qué trata la fotografía? ¿Qué es lo que ven ustedes que está pasando ahí?

Si aparece gente en la fotografía, ¿cómo creen que se siente? ¿Cómo se sentirían ustedes si estuvieran en su lugar? ¿Por qué están las cosas así en la fotografía? ¿Cuáles son las causas del problema? ¿Qué podemos hacer nosotros en conjunto para resolver este problema? ¿Cuáles serían las posibles soluciones? ¿Cuál parece ser la mejor manera de resolver este problema?

### Ejemplo 5

Forme 3 equipos y entrégueles un juego de fotografías (12 a 15) a cada uno. Pídales que, luego de analizar las fotografías, elijan las 2 que, a su juicio, representen la mayor calidad de participación, y dos que representen la menor calidad de participación. Luego de presentar en plenaria y comparar las fotografías seleccionadas por los equipos, el grupo discute y reflexiona en torno a la calidad de participación.



Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

### Actividad 28

### Ejercicio de la taza

#### ■ Objetivo:

Ayudar a los participantes a ver claramente la diferencia entre los enfoques directivos y no directivos y a adquirir conciencia sobre los matices que, en este sentido, pueden manifestarse en un conjunto de tareas.

Presentar un instrumento que sirva como patrón para medir el grado de control o de libertad implícito en una variedad de tareas de aprendizaje.

Proporcionar un instrumento para entender el papel del capacitador en el aprendizaje de adultos y la forma en que un capacitador sumamente directivo o sumamente abierto puede influir en el comportamiento de los participantes.

#### ■ Tiempo aproximado: 15 a 20 minutos.

#### ■ Material:

Un juego de siete tarjetas, cada una de las cuales tiene la figura de una taza con diferentes instrucciones, a saber:

- Eche café en la taza
- Llene la taza hasta el borde con café caliente
- Haga lo que quiera con la taza
- Ponga algún líquido en la taza
- Llene la taza con café caliente
- Ponga algo en la taza
- Dibujo de una taza con un signo de interrogación debajo

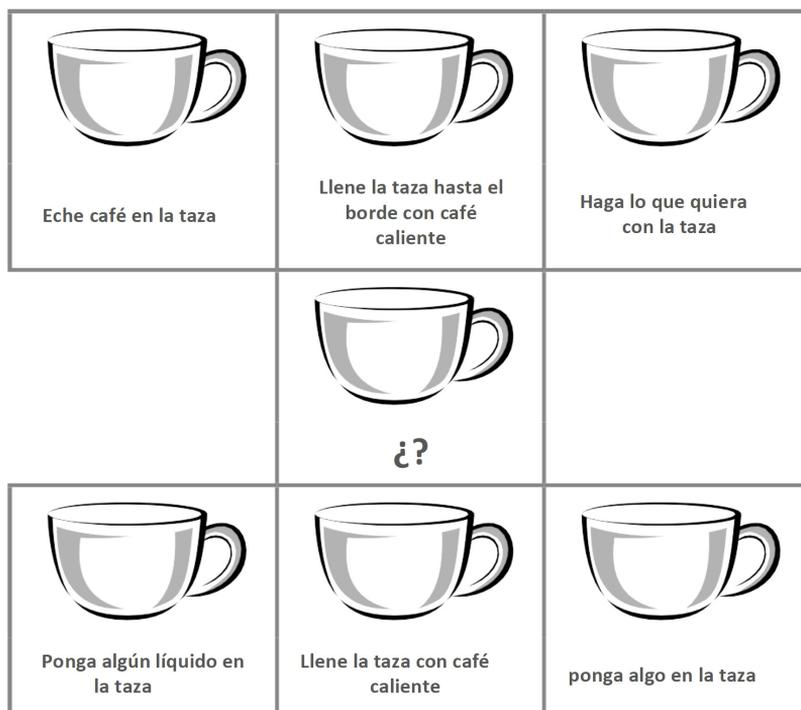
#### ■ Procedimiento:

1. Invite a los participantes a que organicen las tarjetas en un orden que indique las diferencias en el grado de control, empezando con la tarjeta más directiva a la izquierda y terminando con la más abierta a la derecha. Es probable que con un mínimo esfuerzo todos los grupos lo hagan en la forma correcta.
2. Tal vez quiera preguntarles por qué llegaron todos a la misma respuesta. (Su diseño está hecho de tal manera que sólo puede haber una respuesta “correcta”.)
3. Aliente al grupo a que haga comentarios sobre la forma en que este ejercicio puede ayudarles a

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

entender la diferencia entre materiales didácticos y materiales de enseñanza abierta.

4. Invíteles a que consideren en qué punto de este continuo colocarían las actividades realizadas durante el día, o el día anterior.
5. Cuando hayan terminado, invite a los grupos a que peguen en la pared (o pongan en el piso) las cuatro fotografías que hayan elegido, colocando las dos fotografías negativas una junto a otra a la izquierda, y las dos positivas a la derecha. Cada grupo las colocará en el mismo orden.
6. Cada grupo dará sus razones para calificar las fotografías elegidas como positivas o como negativas.



Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 29

## Evaluación de los tres cuadrados

### ■ Objetivo:

Analizar las experiencias del curso o taller en términos del grado de dominación o control del capacitador en comparación con la participación autónoma de los participantes.

■ **Tiempo aproximado:** 45 minutos.

### ■ Material:

Tres cuadrados sombreados o codificados para indicar tres proporciones diferentes de control o dominio del capacitador sobre los participantes. El primero de ellos tiene una parte sombreada grande, indicando aproximadamente un 90% de control del capacitador, el segundo indica un 50/50 y el tercero sólo un 10%.



### ■ Procedimiento:

1. Recuerde a los participantes tres o más actividades en las que han participado recientemente. No les explique por qué eligió dichas actividades.
2. Muéstreles los tres cuadrados y explique que la parte sombreada del cuadrado representa el papel del promotor y la parte sin sombrar la de los participantes.
3. Pregunte a los participantes cuál de los tres cuadrados representa la forma en que actuaron en cada una de las actividades que seleccionó previamente.
4. Haga que los participantes discutan libremente entre ellos. No les de la “respuesta correcta”. Ésta debe surgir de su propio análisis y debate. Puede ayudarlos ocasionalmente señalando aspectos que han descuidado y, en caso necesario, poniendo de relieve la diferencia entre la estructura (el formato) de una tarea y el contenido que evoca, es decir, la diferencia entre la preparación de una tarea y su realización.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	<b>Teoría</b>

■ **Comentarios para el capacitador**

Este ejercicio ayuda a aclarar el concepto de estrategias directivas y no directivas. Ayuda también a los participantes a comprender que, aunque el capacitador debe trabajar con ahínco para preparar una experiencia de aprendizaje, si la tarea se ha preparado bien, el papel del capacitador consiste simplemente en presentarla y dejar que los participantes se hagan cargo; la propia tarea proporciona la estructura dentro de la cual los participantes pueden actuar por su propia cuenta. Sin embargo, el grado de libertad con que pueden actuar los participantes en respuesta a esto variará según el contenido ya incorporado en los materiales utilizados. Es sumamente importante que los trabajadores de campo entiendan este principio.

Esté preparado para enumerar por lo menos tres actividades del programa de capacitación que ilustren una gama de control del capacitador sobre los participantes. Elija por lo menos una en que el papel de los participantes fue mínimo como, por ejemplo, el “ejercicio de la taza”, y uno en que participaron muy activamente, por ejemplo “el mapa de la comunidad”.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 30

# Algunos comportamientos de la persona que aprende

■ **Objetivo:**

Analizar los comportamientos que pueden resultar de las actividades de capacitación didáctica y de capacitación participativa.

■ **Tiempo aproximado:** 20 30 minutos.

■ **Material:**

Lista de comportamientos en tarjetas o en una hoja de rotafolio.

■ **Procedimiento:**

1. De a los participantes la lista de distintos comportamientos y pídale que los clasifiquen en dos categorías:
  - Los comportamientos que cabe esperar en respuesta a una lección didáctica, como una clase maestra.
  - Los comportamientos que podrían resultar de una actividad participativa basada en la persona que aprende.
2. Pida a los participantes que reflexionen sobre los dos grupos de comportamientos y que analicen los tipos de actitudes y atributos que ayudan a que las personas desempeñen un papel participativo en el desarrollo.

### Algunos comportamientos posibles de la persona que aprende

Recuerda el contenido de lo que se le presenta.

Se organiza para planificar y solucionar problemas pertinentes en su vida diaria. Plantea preguntas hasta que se aclaran todos los conceptos.

Responde a las preguntas formuladas por el instructor. Trata de resolver los problemas por su propia iniciativa.

Inicia una tarea de aprendizaje con un mínimo de iniciativa o de apoyo de la persona que actúa como recurso.

Da la respuesta correcta que ha enseñado el instructor.

Contribuye con su experiencia y sus ideas a las discusiones en grupo. Demuestra un alto nivel de energía y de entusiasmo.

Sugiere problemas o tópicos sobre los que querría más información. Puede demostrar en la práctica lo que ha aprendido.

Aprende a ser creativa e ingeniosa.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	<b>Teoría</b>

## Actividad 31

## Escala SARAR de resistencia al cambio

### ■ Objetivo:

Hacer que los participantes tengan conciencia de que los miembros de la comunidad pueden tener razones diferentes, a veces muy comprensibles, para no querer adoptar los cambios.

Demostrar una forma simple de categorizar las resistencias con que se tropieza habitualmente en la comunidad, de modo que resulten claras las diferencias en los grados y los tipos de resistencia.

Deducir de este análisis qué enfoques serían más apropiados cuando se trabaja con personas que son receptivas o resistentes al cambio.

■ **Tiempo aproximado:** 45 minutos a una hora.

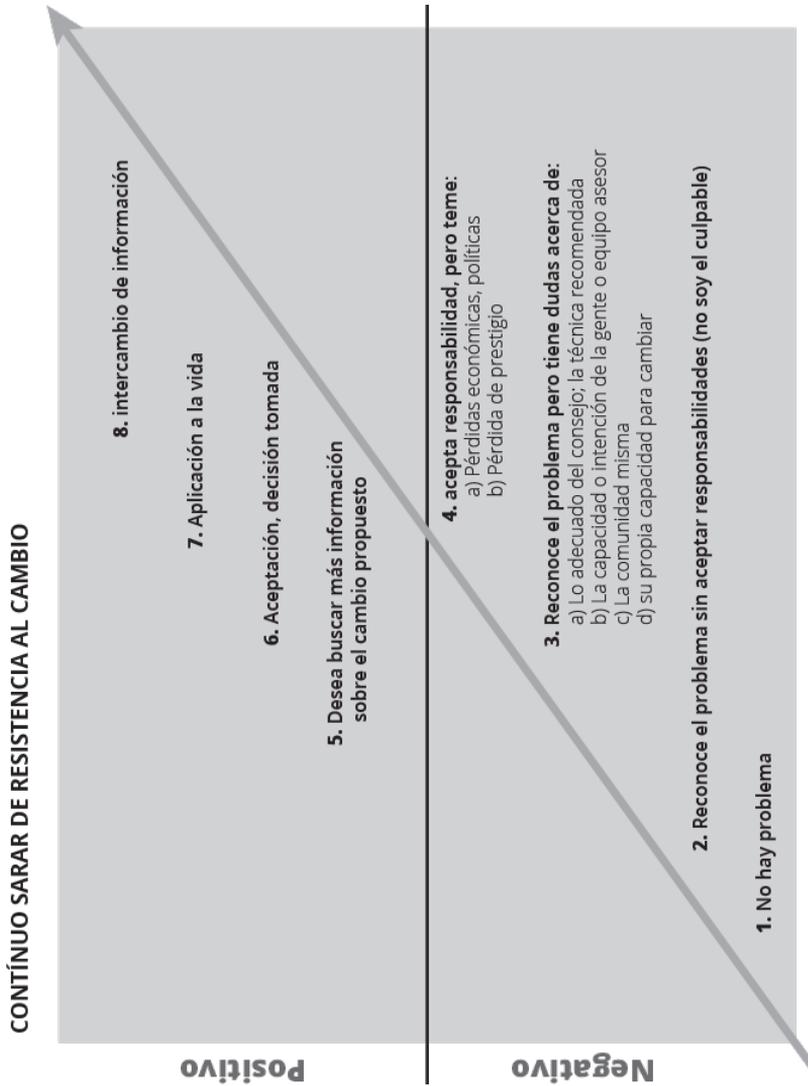
### ■ Material:

Una hoja de rotafolio con el continuo SARAR de resistencia al cambio, que indica niveles de resistencia o de apertura al cambio. Tiras de papel (dos por participante), plumones y masking tape.

### ■ Procedimiento:

1. Presente y explique el continuo SARAR de resistencia al cambio. Ejemplifique con frases cada uno de los niveles de resistencia que ilustra, especialmente los negativos.
2. Pida a los participantes que en una tira de papel escriban una frase negativa (niveles 1 a 4 del continuo) que hayan escuchado en la comunidad.
3. Cuando todos los participantes tengan lista su frase, pídale que pasen, uno por uno, a leerla en voz alta al grupo y colocarla junto al nivel que, a su juicio, corresponde. Los demás participantes pueden opinar al respecto o manifestar su acuerdo o desacuerdo, explicándolo.
4. Una vez que todos han concluido de acomodar sus frases, invítelos a reflexionar sobre lo que ven.
5. Por último, concluya con una reflexión sobre el ejercicio y lo que significa en términos de cambio de actitud.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría



Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

**Comentarios para el capacitador**

Esta actividad guarda relación directa con la labor de los trabajadores de campo, a saber, con la capacidad de entender una gama de actividades locales con respecto al cambio y de trabajar con ellas. Debe darse tiempo suficiente para que los participantes reflexionen a fondo sobre el aprendizaje.

Aunque no hay un orden fijo para la introducción de los conceptos teóricos, este ejercicio generalmente se realiza durante el segundo o tercer día de un curso o taller básico (5 – 6 días), pues ayuda a aclarar los fundamentos del enfoque participativo.

El ejercicio sirve como marco sencillo y analítico para diferenciar entre las actitudes con respecto al cambio, clasificándolas en una escala en que se muestran los diferentes grados de resistencia o apertura. Se muestran en forma de diagrama las actitudes con más resistencia al extremo izquierdo, donde la persona no reconoce la existencia del problema en absoluto, hasta la actitud más abierta en el extremo derecho donde, además de adoptar el cambio a nivel personal, la persona está lista para promoverlo ante otros.

A causa de la dificultad para categorizar con precisión los diferentes tipos de resistencia cuando se toman fuera de contexto, el ejercicio sólo pretende ser un instrumento aproximado para clasificar posiciones con que tropezamos corrientemente en el trabajo de comunidad. Lo que hace es ayudarnos a reflexionar sobre la pertinencia de diferentes estrategias educativas en relación con esta gama de actitudes.

La conclusión inevitable es que no se puede usar el mismo enfoque con personas que están en las etapas 1 a 4 que con personas que están en las etapas 5, 6, y 7. Las últimas probablemente responderán bien a materiales didácticos directos concentrados en un mensaje, ya que están dispuestas a aceptar y aplicar la información. Sin embargo, con las personas en las etapas 1 a 4, es preciso conocer primero sus puntos de vista y las limitaciones en sus actitudes antes de intentar convencerlas de una nueva idea. Para este fin, serían útiles los materiales centrados en la persona que aprende.

Siempre es útil plantear preguntas al grupo, tales como: ¿En qué etapas se mostrarán las personas más receptivas al cambio didáctico? ¿Qué tipos de estrategias son más útiles en las etapas de resistencia? ¿Qué valor pueden tener los métodos participativos para personas en diferentes puntos del continuo?

Hay varios métodos para utilizar este ejercicio, aunque aquí sólo se presenta el más sencillo.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividad 32

## Ventana de Johari

### ■ Objetivo:

Facilitar las comunicaciones entre los trabajadores de campo y las personas de la comunidad mediante la creación de una mayor conciencia de los distintos niveles de comunicación interpersonal.

■ **Tiempo aproximado:** 25 – 30 minutos (una hora si a continuación se hace un sociodrama).

### ■ Material:

Una ventana de Johari (adaptación de SARAR) dibujada en una hoja de rotafolio y cuatro etiquetas separadas. Masking tape.

### ■ Procedimiento:

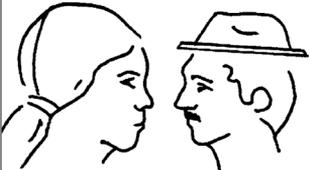
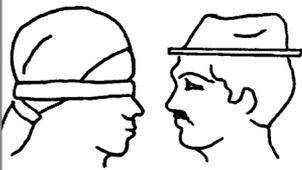
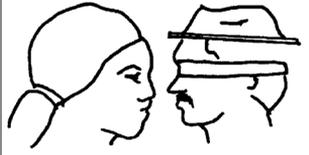
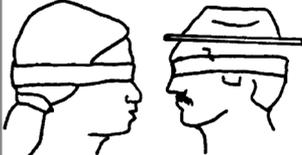
1. Coloque la hoja de rotafolio con la ventana en la pared y las cuatro etiquetas a un lado, en desorden: CIEGA, DESCONOCIDA, ABIERTA, OCULTA.
2. Explique brevemente el modelo, tal como se ve en la figura 2, pero sin indicar qué etiqueta corresponde a cada ventana.
3. Empiece por explicar la ventana *ciega*, luego la *desconocida*, la *abierta* y por último la *oculta*. Use un mínimo de palabras, como se muestra en la figura 2. Hable lentamente, para que los participantes puedan estudiar la ventana mientras usted habla.
4. Luego de explicar las cuatro ventanas, invite a un voluntario a que coloque las etiquetas en las ventanas. Verifique si todos están de acuerdo en la forma en que las colocó. Si hay controversia sobre las ventanas 2 y 3, permita que todos expresen sus opiniones y diga después por qué la ventana 2 se llama *ciega* y la ventana 3 *oculta*.
5. Invite a que se discuta la pertinencia de la Ventana de Johari para los contactos entre los promotores o capacitadores y la comunidad.
6. Si se cuenta con tiempo suficiente, invite a los participantes a que hagan un sociodrama sobre las ventanas.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

Figura 1

	Conocido para sí	No conocido para sí
Conocido para otros		
No conocido para otros		

Figura 2

Ventana de interacción (adaptada de Johari)	
<p>Abierta</p>  <p>la información es obvia, accesible a ambos</p>	<p>Ocultas</p>  <p>los conocimientos, creencias, opiniones y sentimientos de la comunidad, que no son fácilmente accesibles al agente externo</p>
<p>Ciega</p>  <p>los conocimientos, puntos de vista y juicios del agente externo que no son inmediatamente accesibles a la comunidad</p>	<p>Oscura</p>  <p>las experiencias información y nuevas ideas que podrían surgir de la interacción entre ambos</p>

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

### Comentarios para el capacitador

Este modelo analítico toma su nombre de sus dos autores, Joe Luft y Harry Ingham, ambos psicólogos, que se dedicaron a estudiar los diferentes estilos y procesos de comunicación interpersonal. Para ilustrar las diferencias en las formas en que dos personas pueden percibirse la una a la otra, elaboraron un modelo con cuatro cuadrantes o ventanas rotuladas ABIERTA, CIEGA, OCULTA y DESCONOCIDA (figura 1). La adaptación de SARAR de este modelo incluye dibujos de dos personas frente a frente, con los ojos abiertos o vendados para representar el grado en que se ha establecido un entendimiento mutuo (figura 2). La persona que se muestra dentro de cada ventana representa un miembro de la comunidad y la persona de afuera a un promotor o capacitador.

Este instrumento ayuda a los participantes a comprender que los promotores generalmente se relacionan con la comunidad desde la ventana 2: creen que tienen todas las respuestas para los problemas de la comunidad, y consideran que las personas de la comunidad son ignorantes o ciegos. Es posible entonces que traten de instruirlos para que abran los ojos (superar su ignorancia) y a ver las cosas tan claramente como las personas de afuera. La expectativa es que los miembros de la comunidad cambiarán entonces su comportamiento para adecuarse a las instrucciones de la persona de afuera. Esta estrategia rara vez ha resultado eficaz.

Este instrumento demuestra a la vez claramente que la persona de afuera (el promotor) situada frente a la ventana 3 es de hecho también ciega cuando trabaja con los miembros de la comunidad sin aprender primero a conocer sus verdaderos sentimientos, creencias y valores, que muy pocas veces se revelan antes de que se haya establecido una verdadera confianza. Esto sirve para recordar a los participantes que el establecimiento de la confianza, escuchando a las personas con respeto y dándoles la oportunidad de expresarse, es el punto de partida para abrir la ventana 3. Esto debe hacerse antes de enseñar a la gente lo que quiere la persona de afuera, como se ilustra en la ventana 2.

Por último, la forma más eficaz de abrir la ventana 4 es mediante un proceso de reciprocidad y relaciones horizontales con las personas de la comunidad, gracias al cual es posible integrar la experiencia, el conocimiento de las costumbres y las convicciones y la comprensión íntima de la situación local con los conocimientos técnicos del promotor.

Este concepto resultará evidente para los participantes y, una vez que lo hayan entendido, se referirán constantemente a él.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	<b>Teoría</b>

## Actividad 33

# Análisis de las fuerzas (Campo de Fuerzas)

### Objetivo:

Ayudar a los participantes a entender la teoría en que se basan las técnicas de planificación que utilizarán en su propia planificación y, en forma adaptada, al nivel de comunidad.

**Tiempo aproximado:** Una hora 30 minutos.

### Material:

Tres hojas de rotafolio (una por grupo), como el que se muestra a continuación, pero sin rótulos:



En el recuadro de la izquierda debe colocarse un dibujo de una situación problemática.

### Procedimiento:

1. Divida a los participantes en tres grupos.
2. Coloque uno de los rotafolios en la pared.
3. Explique el diagrama y añada rótulos a medida que lo hace. Por ejemplo, el recuadro de la izquierda representa una situación actual (escriba *presente* encima del recuadro) que se quiere cambiar. Pregunte al grupo qué consideran que está mal en la figura que se muestra en el recuadro. La figura en el otro recuadro, a la extrema derecha, representa una situación futura ideal o mejorada, un objetivo hacia el cual hay que avanzar para resolver el problema actual. (escriba *futuro* sobre el segundo recuadro y añada una fecha para sugerir un plazo determinado para lograr el objetivo).

Señale la dirección de la flecha central y destaque que el movimiento va desde el presente hacia el *futuro*. Explique que las flechas que apuntan hacia abajo, a la izquierda, hacia el recuadro *presente* representan limitaciones o fuerzas que impiden el logro de nuestro objetivo, en tanto que las flechas que apuntan hacia el recuadro de la derecha representan recursos o fuerzas útiles que nos ayudan a avanzar hacia adelante. Añada los rótulos *Limitaciones* y *Recursos*.

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

4. Explique a los participantes que cada grupo recibirá una copia del cartel. Su primera tarea es definir en detalle qué está mal en la situación presente, indicar la situación *futura* o el objetivo deseado, y proceder luego a identificar los *recursos* y las *limitaciones* que se aplican en cada caso particular.
5. Entregue los carteles.
6. Cuando los grupos hayan completado sus tareas, invítelos a que comuniquen sus resultados en sesión plenaria e inicie un debate sobre la base de los análisis realizados por los grupos.
7. Explique la segunda tarea, que consiste en seleccionar una limitación e identificar las medidas que podrían tomarse para contrarrestarla o eliminarla con la ayuda de uno o más de los recursos identificados.
8. Haga que los grupos presenten nuevamente informes y organicen un debate.

### Comentarios para el capacitador

Esta actividad se adaptó del Análisis de las fuerzas (Campo de Fuerzas), de Kurt Lewin.

Los participantes deben saber cómo introducir conceptos y conocimientos de planificación al nivel de la comunidad de maneras sencillas, y deben estar también en condiciones de aplicar esos conocimientos por sí mismos en un nivel más complejo.

Después de hacer el ejercicio titulado Historia sin medio (métodos de planificación, pág. 51 ) los participantes podrán utilizar con más facilidad su forma abstracta, como la que acabamos de ver. Este ejercicio lleva al grupo más adelante que la Historia. Requiere no sólo la identificación de las medidas sino también la identificación de los recursos y las limitaciones que afectan al logro del objetivo deseado.

El ejercicio ayuda también a preparar a los capacitadores para su tarea principal: planificar actividades complementarias para utilizar el enfoque participativo en su trabajo en comunidad.

Para un ejemplo de cómo puede presentarse esta teoría en forma más concreta a los miembros de la comunidad, véase la actividad denominada Carros y piedras (métodos de planificación, pág. 56). En el anexo de materiales se presenta una guía con la que también es posible desarrollar esta actividad paso por paso.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	<b>Teoría</b>

## Actividad 34

## Análisis transaccional

### Objetivo:

Proporcionar una teoría básica de la interacción entre los trabajadores de campo y los miembros de la comunidad.

Crear conciencia de la necesidad de establecer una relación de adulto a adulto en el trabajo de campo, en lugar de enfrentarlo de forma crítica o condescendiente.

Aclarar que a veces también es útil una relación de niño a niño en el trabajo con los adultos, ya que la espontaneidad y una actitud divertida pueden añadir un importante elemento de disfrute al proceso de aprendizaje.

**Tiempo aproximado:** 45 a 60 minutos.

### Material:

Hojas de rotafolio, plumones y masking tape. Tres pedazos de papel con las palabras *Padre*, *Adulto* y *Niño*, doblados para ocultar el mensaje. Maxi-flans de personas (véase pág. 38) que representan los tres estados del ego: *Padre*, *Adulto* y *Niño*.

### Procedimiento:

1. Pida a los participantes que formen tres grupos. Haga que cada grupo elija uno de los tres trozos de papel en que se han escrito las palabras *Padre*, *Adulto*, y *Niño*. Esto determinará el tema para el próximo paso. Cada grupo trabajará solamente con uno de ellos.
2. Pídales que expliquen las cualidades y los comportamientos típicos asociados con el estado de *Padre*, *Adulto*, y *Niño*. Deben escribir sus listas de atributos/comportamientos en la hoja de rotafolio e indicar *Padre*, *Adulto*, y *Niño* como encabezados. Las listas de cualidades o comportamientos deben escribirse en forma de verbos, por ejemplo:

PADRE:	ADULTO:	NIÑO:
cuida	razona	llora
regaña	planea	juega
se preocupa	negocia	da excusas
exige		

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	Teoría

## Actividades

- Haga que los participantes coloquen sus listas en la pared e invítelos a que hagan observaciones sobre los comportamientos enumerados. Pueden añadir o cambiar lo que deseen hasta que todos estén de acuerdo.
- Ayúdeles a dividir la lista del *Padre* en dos categorías: *Padre crítico* y *Padre educador (o protector)*. En forma similar, deben dividir los comportamientos del *Niño* en *Jugetón* y *Rebelde*.
- Utilice los Maxi-flans para reforzar la imagen de los tres estados. Explique la teoría del análisis transaccional aclarando que cada persona ha internalizado los tres estados, y se comunica y funciona a partir de uno o más de dichos estados del ego, como se ve en el diagrama.
- Explique que cualquiera que sea el estado desde el cual usted se comunica, ello puede condicionar la respuesta de la otra persona. Esa persona puede también responder desde cualquiera de los tres estados.
- Proporcione ejemplos concretos de la forma en que ocurren estos tipos de transacciones en una familia, una institución o a nivel de la comunidad. Pida a los participantes que den ejemplos de su propia vida.
- Pregunte qué tipo de papel representa generalmente el trabajador de campo o promotor cuando trabaja con los miembros de la comunidad.
- Haga que comparen los conocimientos obtenidos gracias a esta actividad con los adquiridos mediante el ejercicio de la *Ventana de Johari* (pág. 83).



Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	<b>Teoría</b>

■ **Comentarios para el capacitador**

La teoría del análisis transaccional dice que en nuestras relaciones diarias con los demás, todos funcionamos en uno u otro de los tres estados del ego, a saber, Padre, Adulto y Niño, que hemos internalizado desde la infancia. Hemos encontrado que este concepto es un medio excelente para hacer comprender a los participantes la importancia de establecer un diálogo de adulto a adulto con los miembros de la comunidad.

Con este fin, debemos ayudar primero a los participantes a analizar la diferencia entre las relaciones de adulto a adulto y las relaciones de padre a niño. Se empieza por examinar los comportamientos atribuidos habitualmente a un padre, a un adulto y a un niño.

Sobre la base de las largas listas de comportamientos que emergen de estas sesiones, los participantes están mejor preparados para distinguir entre un padre crítico y un padre educador o un niño juguetero en comparación con un niño rebelde.

Cuando analizan la forma en que algunos promotores tienden a relacionarse con la comunidad, los participantes comprenden el peligro de actuar como padre crítico o educador, tratando a los miembros de la comunidad como a niños ignorantes, dependientes o difíciles. Resulta entonces evidente la necesidad de establecer una relación adulta y más madura, basada en el respeto mutuo.

Al mismo tiempo, los participantes comprenden que todos necesitamos a veces relajarnos, divertirnos y comunicarnos a un nivel más sencillo de aceptación mutua, sin cuestionamientos. Este es el tipo de relación de niño a niño que encuentra su expresión en juegos de mesa, canciones, deportes, dinámicas de grupo y otras formas de entretenimiento. La importancia de estas actividades como parte del proceso de aprendizaje adquiere más claridad para el grupo a través de la teoría del análisis transaccional, así como del disfrute directo de esas actividades durante la capacitación.

*Comentarios de la Dra. Lyra Srinivasan (1984)*

Desarrollo humano	Métodos creativos	Métodos de investigación	Métodos analíticos
Métodos de planificación	Métodos informativos (juegos)	Realidad de campo	<b>Teoría</b>



# A manera de conclusión

Este libro se ha basado enteramente en las experiencias desarrolladas con la metodología SARAR a lo largo de muchos años, la cual privilegia la participación plena de la persona que aprende.

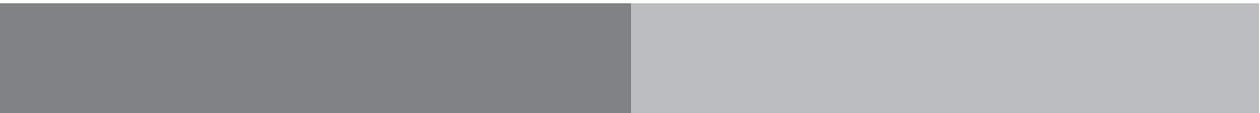
Muchas de las técnicas y materiales que se han presentado a lo largo del Manual, vienen de esta experiencia directa con comunidades y grupos muy diversos y en diferentes contextos, en los que se ha demostrado la efectividad de dicha metodología.

Estas experiencias han abarcado numerosos países de Asia, África y América Latina. También se ha utilizado en los Estados Unidos. Se ha aplicado en programas y proyectos locales y también en una escala nacional, en todos los casos exitosamente.

Desde luego, las técnicas que se presentan no son las únicas que existen, ya que hay muchas otras, si bien, por lo general, se utilizan aisladamente y no son parte de una metodología coherente y estructurada con base en el trabajo de campo. Esto no quiere decir que no sirvan, ya que todas son útiles, y bien pueden ser incorporadas al trabajo con comunidades y grupos. También, desde luego, existen otras metodologías. Lo importante es tener claridad en el manejo de una metodología y tener claros los fines que se persiguen.

Por último, es importante mencionar que el libro se utilizó recientemente en un curso – taller de formación de facilitadores, dirigido a los estudiantes de primer año de la licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento, en el Campus III de la FES Zaragoza, en el estado de Tlaxcala. Dicha capacitación se aprovechó para que los estudiantes trabajaran con el libro, revisándolo a medida que iban experimentando con las actividades que éste plantea y validándolo al concluir el curso – taller, que tuvo una duración de cinco días.





# **Instrumentos de evaluación**

## Instrumentos de evaluación

En esta sección se presentan, a manera de ejemplo, algunos instrumentos de evaluación que pueden ser útiles. El primero de ellos presenta unos criterios para evaluación que ayudan a determinar si una actividad de aprendizaje al nivel de la comunidad puede lograr la participación plena de los adultos. Los criterios se enumeran a continuación, como un conjunto de preguntas a la izquierda del cuadro, y de palabras clave a la derecha, los cuales se califican en una escala de 1 a 5.

Preguntas relativas a criterios basados en la persona que aprende	Palabras clave: la actividad incluyó elementos de:	1	2	3	4	5
¿Fue agradable?	Disfrute					
¿Se compartieron experiencias?	Experiencia compartida					
¿Fue una experiencia práctica? Actividad práctica						
¿Fue una experiencia multisensorial?	Experiencia multisensorial					
¿Requirió el uso de creatividad Imaginación creativa e imaginación?						
¿Exigió que se hiciera un análisis?	Análisis					
¿Exigió que se solucionaran problemas?	Solución de problemas					
¿Tuvieron los participantes que decidir por sí mismo?	Adopción de decisiones					
¿Requirió la evaluación de varias soluciones posibles?	Búsqueda de soluciones					
¿Tomaron parte los participantes en la planificación?	Planificación					
¿Asumieron los participantes diferentes funciones y responsabilidades?	Funciones y responsabilidades					
¿Se hizo una evaluación en el Evaluación grupo?						
¿Exigió la actividad una aclaración de conceptos?	Aprendizaje por la experiencia. Conceptualización					

A continuación, se presentan dos formularios de evaluación que se centran más en la participación diaria de los participantes en el proceso de capacitación y en sus sentimientos sobre la calidad de la participación, del aprendizaje y del crecimiento como persona. Se presentan no como modelos, sino como ejemplo de la gama de instrumentos que pueden utilizarse.

## Mi diario de participación

**Actividad:**

No (N)	Poco (P)	Sí (S)	Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5
			N P S	N P S	N P S	N P S	N P S
		Escuché atentamente lo que decían los demás					
		Presenté mis ideas al grupo					
		Consideré las ideas de otros cuidadosamente (incluso cuando eran distintas de la mías)					
		Participé como miembro del grupo					
		Elaboré nuevos materiales					
		Ayudé a resolver un problema					

Otras observaciones y comentarios:

## **Formulario de evaluación diaria de un programa de capacitación**

Fecha: \_\_\_\_\_

1. ¿Cuáles fueron las principales actividades en que participó usted hoy? Por favor, enumérelas según las recuerde: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. ¿Qué porcentaje de las actividades de hoy considera usted que los participantes dirigieron, y qué porcentaje fue dirigido por el capacitador? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. ¿Cuál fue la actividad más útil realizada hoy? ¿Por qué? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. ¿Qué cosas aprendió usted de las sesiones de hoy? Por favor, describa:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Considera usted que el programa es:

Excelente \_\_\_\_

Bueno \_\_\_\_

No muy útil \_\_\_\_

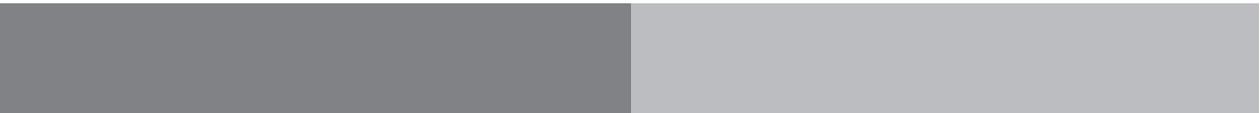
Por favor, dar las razones de su elección \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Se solicita hacer comentarios sobre la logística y la organización del espacio de trabajo  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

# Bibliografía consultada

- Azarcoya, B. (2000). *Una experiencia en capacitación participativa. La metodología SARAR y su aplicación en el ámbito de la Forestería Social*. FAO.
- Cantón, P, y Hoyo, L. (2003). Animadores sociales: una estrategia incluyente para el desarrollo comunitario. *Revista de Administración Pública*. 109 (38). México: INAP.
- Cantón, P. (2002). *Elementos de Formación*. México: Instituto Nacional de Solidaridad, SEDESOL.
- Cantón, P, y Ron, S. (1987). Metodología SARAR. *Revista Alternativas PROCEP*. UNICEF.
- Cantón P. y Ron, S. (1985). La educación no formal de adultos. Algunos conceptos básicos para la promoción de la participación popular en el desarrollo social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 6 (1).
- UNDP. (1992). *Designing SARAR materials*. PROWWESS.
- Narayan, D. (1998). *Participatory Evaluation*. World Bank.
- Srinivasan, L., Zafar, R., Minnatullah K.M. (1994). *Community Participation. Strategies and tools*. UNDP/UNICEF/Government of Pakistan/World Bank.
- Srinivasan, L. (1980). *Perspectivas acerca del aprendizaje no formal del adulto*. World Education.
- Srinivasan, L. (1984). *Ideas para seminarios de capacitación de educadores*. World Education.
- OMS. (1999). *Transformación participativa para la higiene y el saneamiento*. Un nuevo enfoque para el trabajo comunitario. Ginebra.
- Kindervatter, S. (1993). *Las mujeres trabajan unidas*. OEF International.
- Keehn, M. (1983). Para cerrar la brecha. Un enfoque participativo para la educación en salud y nutrición. Wesport, CT: Save the Children.



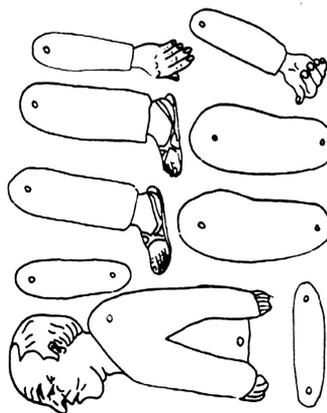
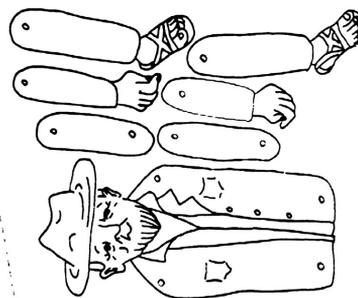
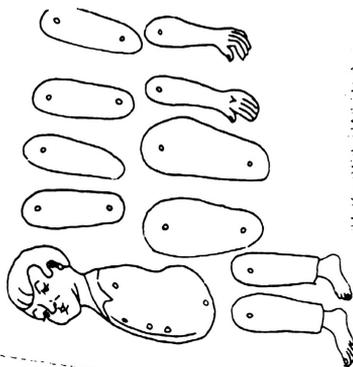
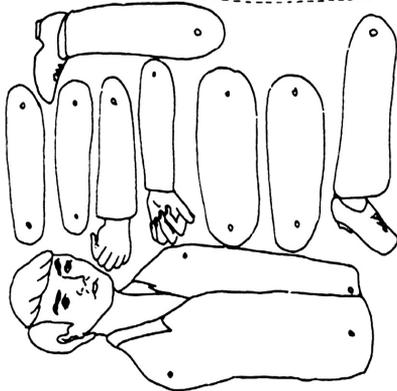
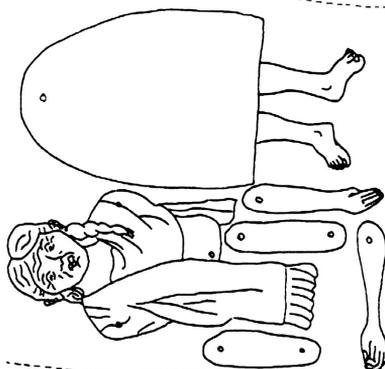
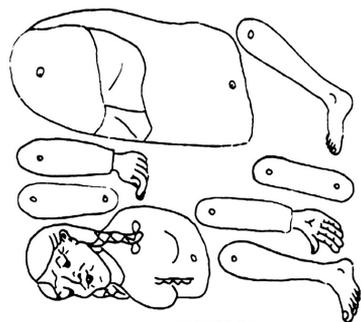


# **Anexo**

# **Propotipos de Materiales**



Flexi – flans. Actividad 5

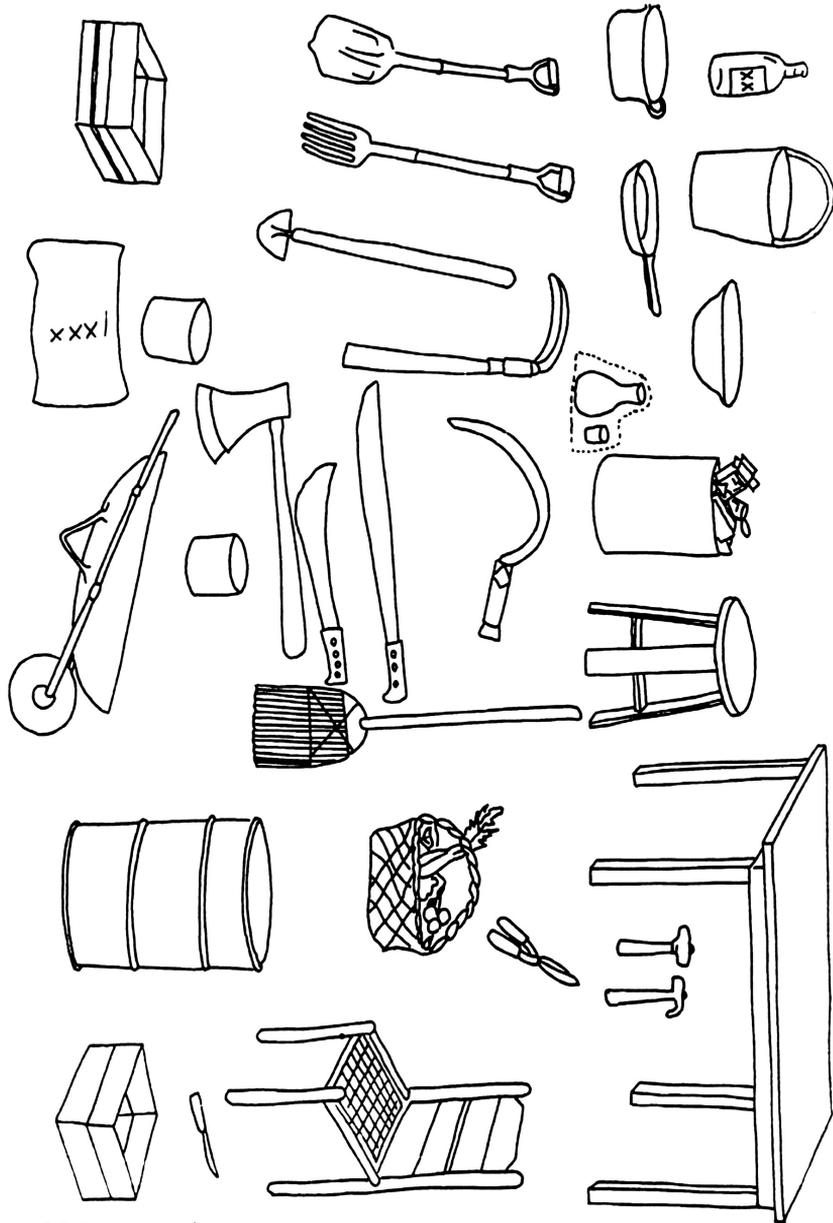


© 2009, 2010, 2011 by A. ...

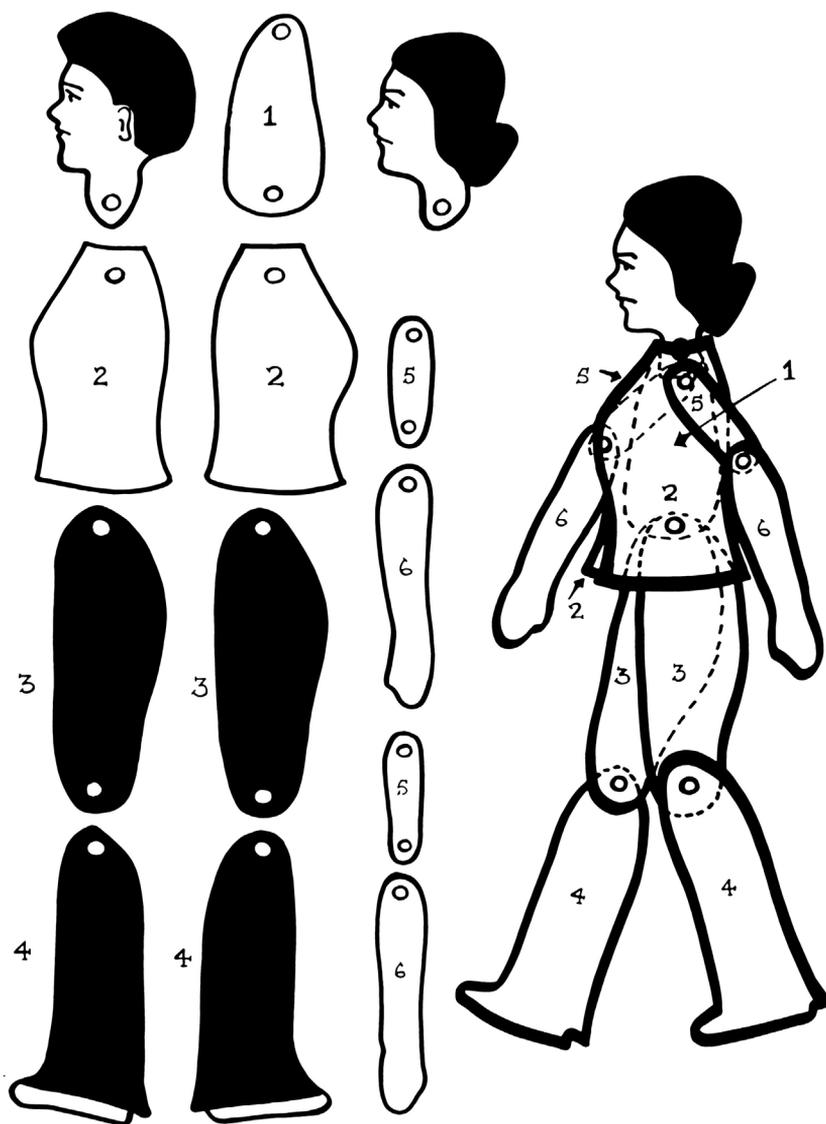


SARAR CAPACITACION A.C.

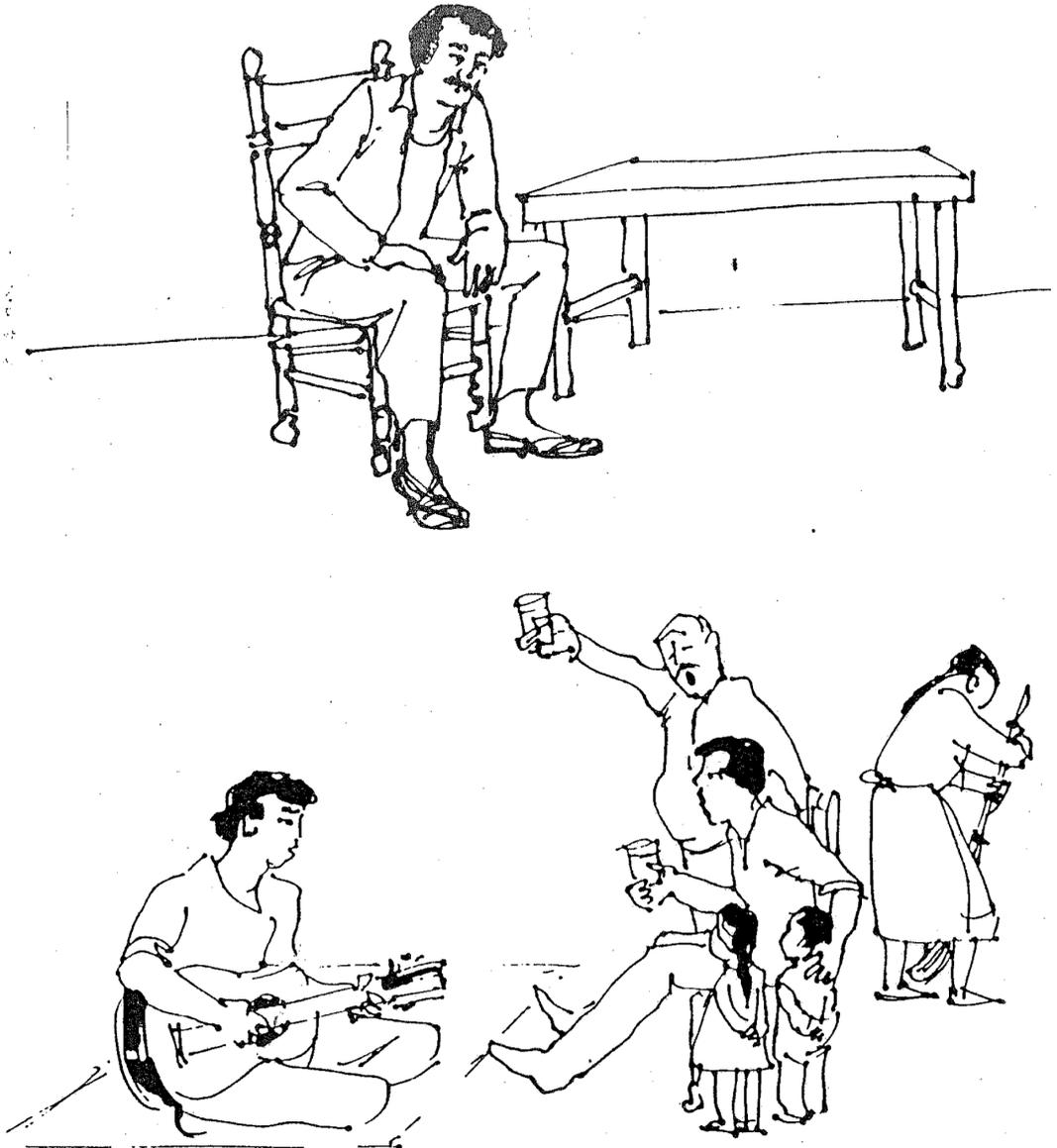


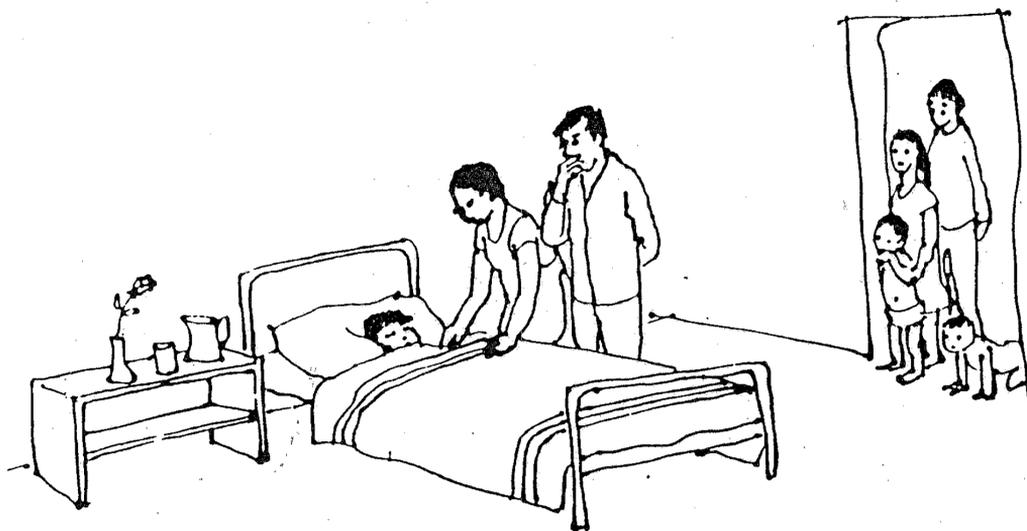
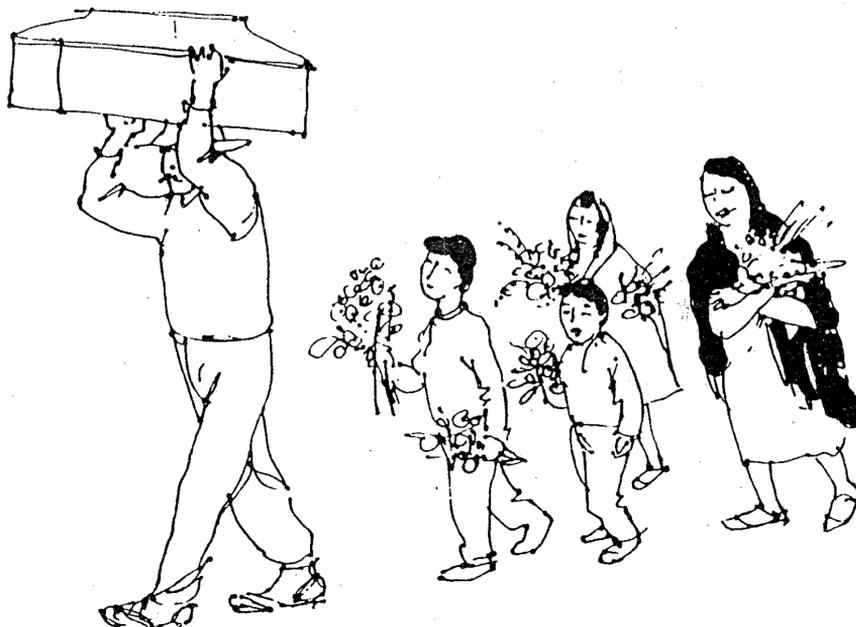


SARAR CAPACITACIÓN A.C.

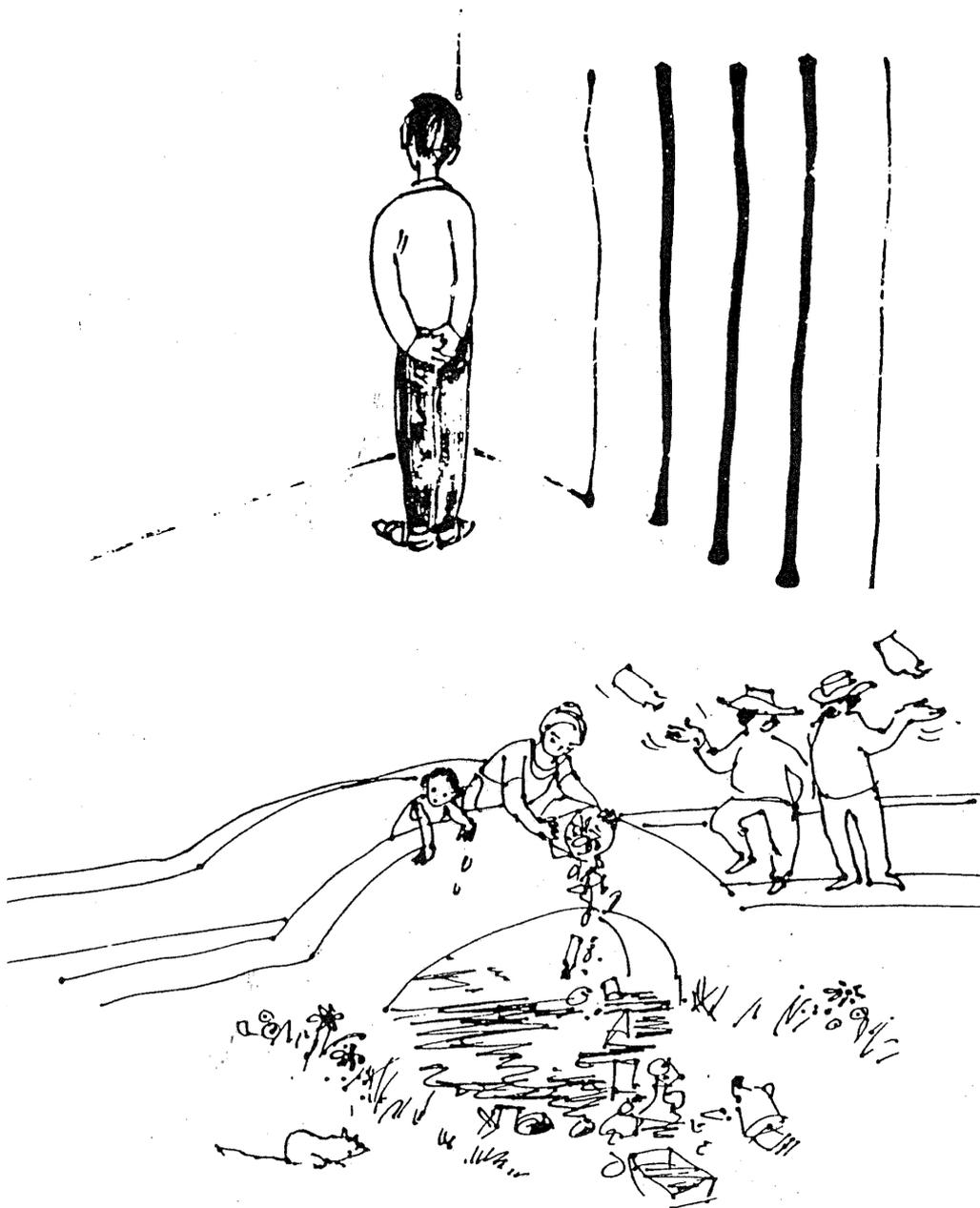


Carteles sin serie. Actividad 6

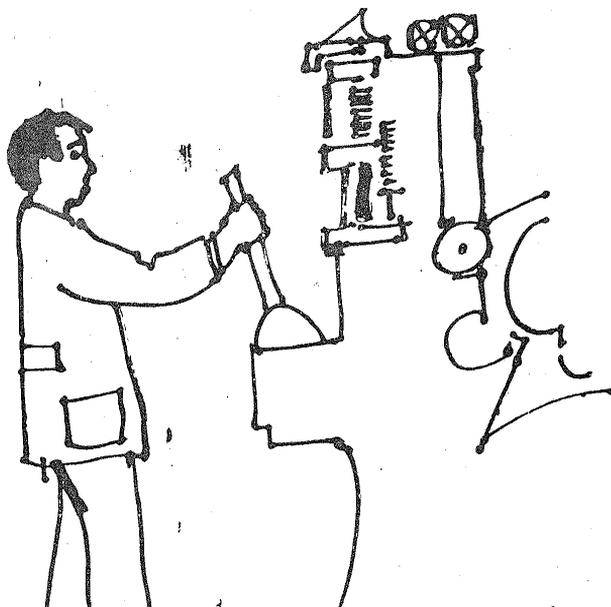
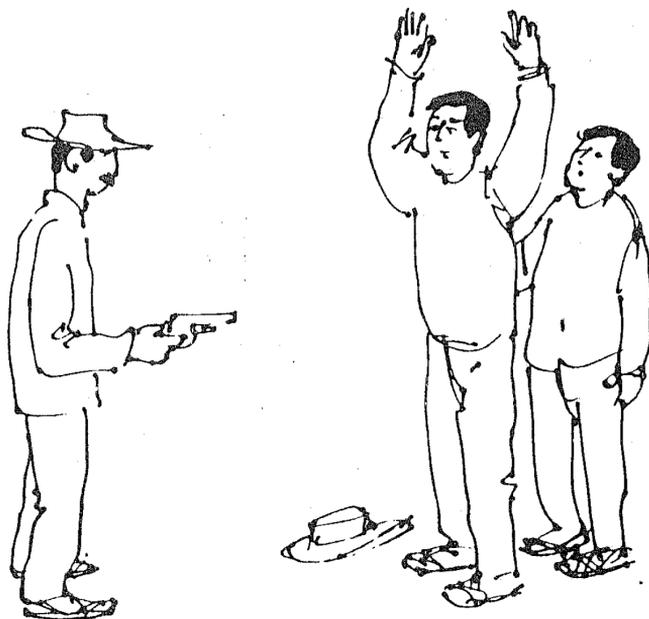




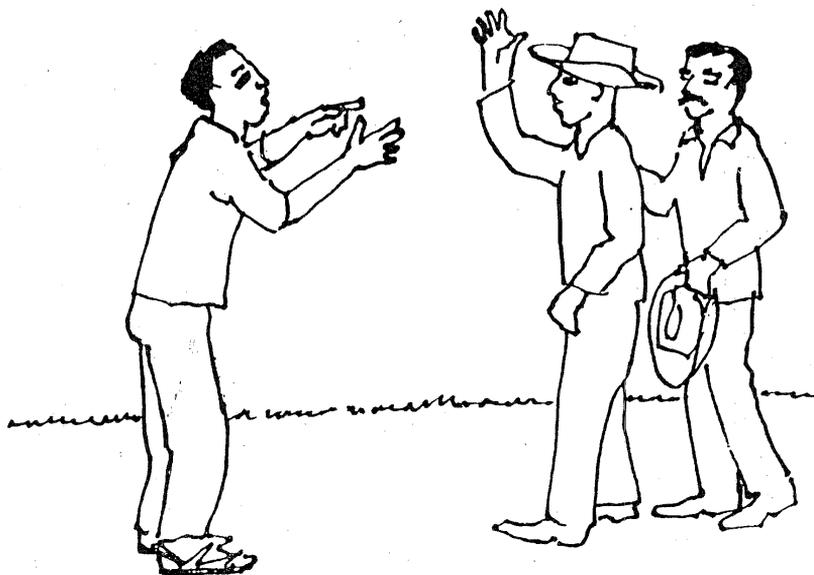




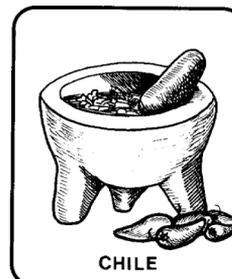
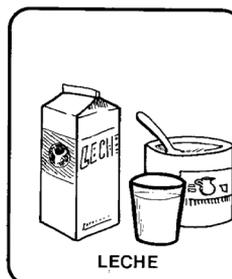
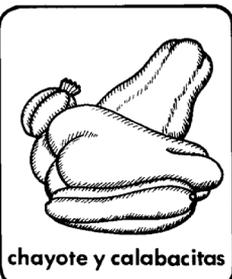
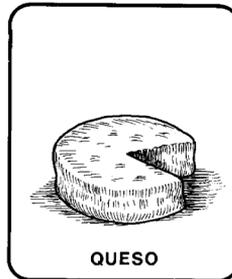
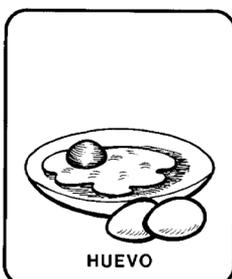
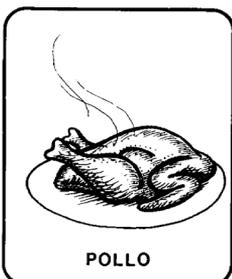
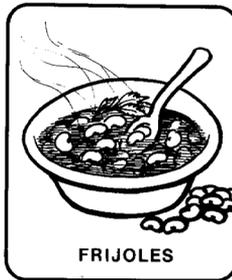
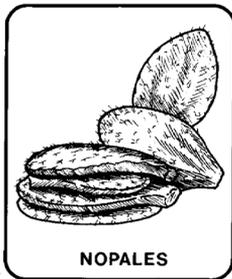


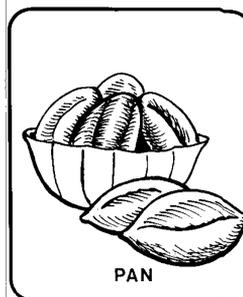
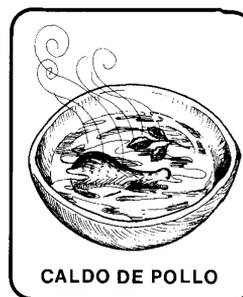
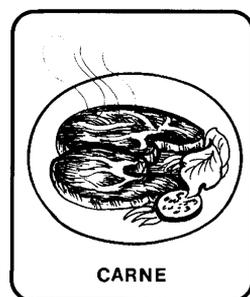


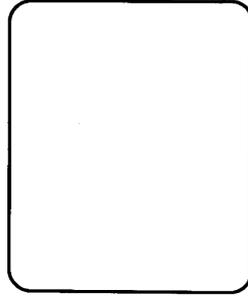
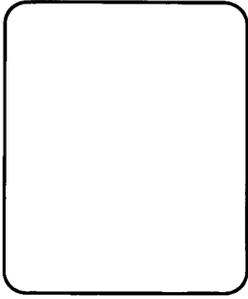
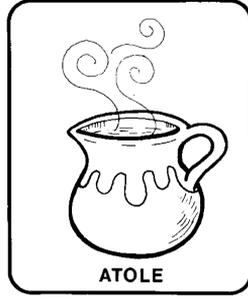
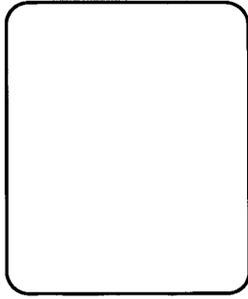
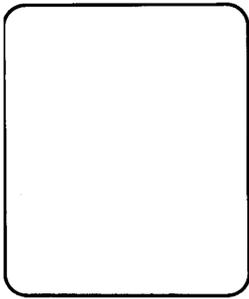




Encuestas participativas. Actividad 8







Maxi-Flan. Historias abiertas (inconclusa). Actividad 11



## ■ Historias abiertas 2 (inconclusa). Actividad 12

### Actividad 12

#### Historia abierta (inconclusa)

En la descripción de la actividad se han incluido varias historias, todas ellas breves. Aquí se presentan dos ejemplos de historia abierta, el primero de ellos, más extenso, fue escrito por mujeres campesinas de la República de Guatemala, el segundo fue hecho en la FES Zaragoza y se refiere a la problemática que enfrentan los adultos mayores.

## ■ Historia abierta

### Ramón y Rosalina

**Narrador:** Como todas las mujeres del campo, Rosalina acostumbra madrugar. Atiende a Ramón, que ya a las 5 va de camino al trabajo. Después, atiende a sus hijos y aseo la casa.

**Rosalina:** ¡Niños, dejen de pelear!

**Narrador:** Lava la ropa y los trastes en el arroyo. El trabajo le sobra. El tiempo es el que no le sobra. Y hoy más que otras veces, porque ya está ahí doña Moncha.

**Moncha:** ¡Rosalina! ¡Rosalina! ¡Vamos a la sesión!

**Rosalina:** Espéreme que me arreglo, doña Moncha. Voy sólo por un momento a la reunión, doña Moncha, y luego regreso... por el quehacer. Es el oficio de la casa, que no deja tiempo...

**Narrador:** En este lugar, las mujeres están organizadas. Pero el grupo no funciona muy bien, porque no hay mucho interés de parte de las mujeres, ni objetivos claros.

**Moncha:** Mire, aquí nosotras no estamos haciendo nada, no estamos aprendiendo nada.

**Narrador:** Doña Moncha es la presidenta del grupo y ella piensa que la organización de las mujeres no puede ser sólo eso.

**Moncha:** Con la organización, yo creo que debemos llevar un cambio, una lucha... porque las mujeres tenemos gran capacidad para muchas cosas. Podemos mejorar todo el asunto de la casa, pero también afuera podemos realizar otras actividades.

**Narrador:** Mariana, una promotora que llegó a apoyar al grupo, les dice, entonces, que deben pensar en algunos proyectos de producción que sirvan para mejorar sus ingresos. En proyectos que respondan a las necesidades del grupo y que ellas puedan hacer.

**Domitila:** Yo creo que las mujeres podríamos hacer un cultivo de hortalizas, de granos y árboles frutales, para producir, para el consumo de la familia y para vender.

**Marita:** A mí me parece que sería de beneficio para todas hacer un apiario, porque la miel es un buen alimento para nuestros hijos y tiene buen precio para la venta.

**Narrador:** Para Carmen, sería bueno hacer una reforestación, para después tener un bosquecito de donde sacar leña, porque la leña está escasa. Hay que ir lejos a traerla y el gas está tan caro que se hace difícil comprarlo.

A Rosalina estas ideas le gustan. Piensa que no siempre la mujer puede estar metida en la casa, porque así no se consigue nada, y con la necesidad que hay... Nomás que tiene un “pero”... ¿Cómo sacar el tiempo, con todo el quehacer que hay en la casa?

**Moncha:** Yo creo, compañeras, que si hay deseos de hacerlo, pues podemos hacerlo. Todo depende de si hay voluntad.

**Esther:** A mí me parece que, si nos organizamos mejor con el trabajo de la casa, el tiempo se encuentra...

**Narrador:** Pero hay otro problema para Rosalina: ¿Hasta dónde Ramón la dejaría participar? Ramón es algo contrario a eso, como la mayoría de los hombres, y ¿le daría permiso? Los proyectos se discuten. La mayoría está de acuerdo en hacer la prueba con esos trabajos. Rosalina vuelve a su casa, pensativa. Pero en el fondo, contenta, porque la reunión estuvo bonita, como nunca.

**Rosalina:** Pensando en voz alta: es una gran cosa, porque con los cursos y trabajando juntas se adelanta bastante en lo que nunca se ha oído y una despierta.

**Narrador:** Algunos hombres desconfían de la capacidad de las mujeres como grupo. Platicando, uno dice que es más fácil que se entiendan cien hombres que tres mujeres.

**Domitila:** ¡Mire cómo calificó ese hombre a las mujeres! ¡Ah!, pero le vamos a demostrar que no es como él dice.

**Narrador:** Los campesinos han vivido siempre en un sistema en el que las mujeres sólo tienen que hacer las cosas de la casa y ocuparse de los niños. Para ellos no es fácil comprender que las mujeres son capaces de eso y mucho más. Por su parte, Rosalina decidió que hablaría con Ramón.

**Rosalina:** Hablando consigo misma: lo primero es conseguir tiempo para los cursos.

**Narrador:** Ramón la escucha.

**Rosalina:** Usted tiene que entender que una tiene que aprender a trabajar, porque si se enferma el hombre, pues una puede ayudar. Además, con esos proyectos por lo menos una puede traer ayuda a la casa y pues yo creo que es para mejorar.

**Ramón:** No te preocupes por el sostén de la casa, que tú sabes bien que ésa es obligación mía... Así que yo creo que tú estás mejor aquí en la casa y que no tienes ninguna necesidad de andar con esos cursos.

**Rosalina:** Pero usted, la otra vez, dijo que capacitarse es una necesidad, porque una se prepara, y yo creo que las mujeres tiene derecho a capacitarse, si se encuentran interesadas y son capaces de trabajar...

**Ramón:** Mira Rosalina, hazme caso: tú sólo andas perdiendo el tiempo con esas cosas.

**Rosalina:** Pero yo estoy interesada en esos cursos que nos van a traer... y yo creo que usted no se va a oponer, porque usted me dio el permiso para entrar en el grupo de mujeres.

**Ramón:** Yo te dije que bueno, que te apuntaras, pero nada más para recibir esa ayuda de leche que le van a dar al grupo.

**Rosalina:** Pero ahora me van a separar del grupo si no cumplo... y, además, que con los proyectos no vamos a estar nada más sentadas, esperando que nos llegue la ayuda, sino que vamos a producir nosotras.

**Narrador:** Ramón no da fácilmente su brazo a torcer, pero ya empieza a titubear: las razones de Rosalina son buenas razones.

**Rosalina:** Yo nada más le pido que usted no se oponga.

**Narrador:** Finalmente, Ramón tiene que ceder, aunque no de muy buena gana. Rosalina ha dado un primer paso. Pero Ramón no ha comprendido bien que la participación de Rosalina en esos proyectos es una ayuda para él y algo que puede traer progreso a la familia.

**Ramón:** Tú, Rosalina, ya sólo te la pasas fuera con esos proyectos y aquí está la casa sola.

**Narrador:** Es cierto que Rosalina ahora trabaja algunas horas fuera, pero no es cierto que ha abandonado el oficio de la casa. Ella tiene siempre su ropa limpia y remendada, y cuando va a los proyectos, el niño más grande cuida a los pequeños, y ella está siempre vigilándolos de algún modo. A veces, se lleva a la más pequeña a las reuniones, ¿qué más puede hacer? Ramón no comprende su lucha.

**Rosalina:** Pensando: es muy bueno tener este proyecto.

**Narrador:** En las noches, cuando ya les ha dado de comer a todos y sus hijos duermen, anota algunas indicaciones que Héctor, el instructor, les ha dado en la capacitación. Pero a veces el cansancio la rinde. Un día llegan los árboles frutales. Las mujeres han decidido cultivar mangos en las terrazas que han hecho. Las hortalizas ayudarán a combatir la desnutrición y a enriquecer la dieta alimenticia de la familia.

**Cristóbal:** A mí me gusta, créamelo, a mí me gusta. Francamente, está bonito el trabajo.

**Oisvaldo:** Yo era contrario, pero así como están trabajando las mujeres es muy bonito.

**Carlos:** A mí también me parece, porque la mielita que puedan conseguir de aquí las mujeres, y las hortalizas y las frutas, ya no la vamos a tener que comprar.

**Narrador:** Ramón, en cambio, sigue cerrado, sin aceptar ni reconocer el trabajo de las mujeres. Por cualquier cosa busca problemas y está peleando.

**Ramón:** ¿Hay comida o no hay comida? Porque las mujeres, así como están, pues lo único que falta es que lleguemos del trabajo a echar tortillas o hacer la comida nosotros.

**Cristóbal:** ¿Ayudarle a jalar el agua? ¡Pero si eso sólo las mujeres lo hacen! En fin, ¿qué le vamos a hacer? Pero ya sería bueno ir pensando que en este lugar hay que llevar el agua por tubos a las casas.

**Santos:** ¿No hay comida?

**Hija:** No, papá...

**Santos:** Pues yo la haré, que nada me cuesta. Lávame esa olla, que voy a hacer la comida.

**Narrador:** Para Rosalina, en cambio, los problemas no se resuelven.

**Rosalina:** Pensando: El es el papá de mis hijos, él los mantiene, y yo sola...

¿Cómo voy a poder mantener la situación?

**Narrador:** Pero volver atrás... a la vida de antes, al individualismo de antes, ¿cómo podría ella? No. Ya no puede volver atrás.

**Ramón:** ¡Con esas tonterías de organizaciones y cursos se les ha metido el gusano en la cabeza!

**Rosalina:** Está en juego mi hogar y no sé qué hacer...

### Discusión:

- ¿Qué consejo darían ustedes a Rosalina?
- ¿Qué opinan de la actitud de Ramón?
- ¿Han encontrado situaciones parecidas en su comunidad?

### La historia de Don Romualdo

Don Romualdo se despertó temprano, como lo hacía siempre. Era muy viejo (80 años) y dormía poco. Salió de la casa sin hacer ruido. Como era domingo, casi no había nadie en las calles. Pensó en dirigirse a la tienda de don Ricardo, a encontrar a sus amigos Juan y Onofre, pero decidió caminar un poco para hacer tiempo, ya que aún era temprano y seguro estaría cerrada.

En eso salieron de la casa su hijo Oscar y su esposa Guadalupe, que se dirigían a la iglesia. Su hijo le dijo que seguro ya se iba con sus amigos, que ya le había dicho que mejor hiciera otra cosa, como ayudar en la casa o quedarse con sus nietos y que además no debía caminar tanto, que la tienda de don Ricardo estaba lejos y que si de todos modos iba a ir allá a perder el tiempo, pues que se fuera en la pesera y no caminara.

Don Romualdo le respondió que toda su vida había caminado a todas partes, que le gustaba ir viendo todo lo que encontraba por el camino, detenerse a platicar con alguien o a observar lo que la gente hacía. Que le gustaba mucho caminar y que lo haría mientras pudiera.

Así, cada quien tomó su camino. Don Romualdo iba pensando en las cosas que le decía su hijo Oscar y también sus hijas. Todos le decían que ya dejara de hacer cosas, que estuviera en casa, que descansara, que cuidara a los nietos, que ya el mundo era muy distinto. Pensó en cuando él opinaba sobre algo y no lo escuchaban, en lo distinto que era todo cuando se acostumbraba pedir consejo a los mayores.

El otro día, por ejemplo, que su hijo Oscar y sus amigos lo querían convencer para que votara por un candidato que a él no le gusta, y cómo se molestaron por que les dijo que él primero tenía que informarse de cada candidato antes de decidirse por uno, que a él no le gustaba hacer las cosas sin pensarlas, y menos por que le dijeran sin en realidad saber.

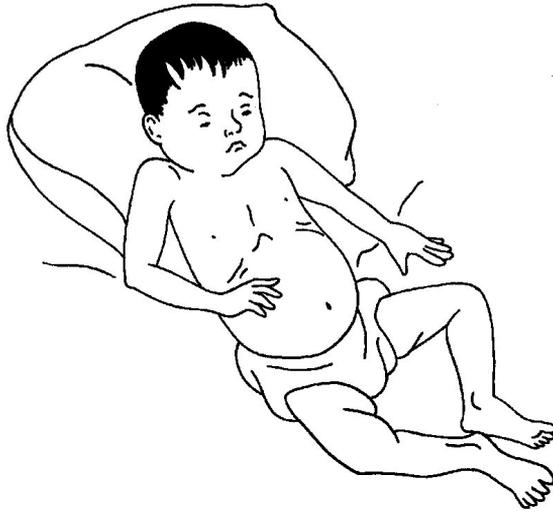
O también, de cómo se enojan cuando llegan las fiestas del pueblo y él y sus amigos, los viejos, quieren opinar en las decisiones que se toman sobre qué es lo que conviene hacer y de que hay que ir a informarse de los precios de las cosas: de los cohetes, de los juegos, en fin, y los jóvenes les dicen que ya no se metan, que ellos ya tuvieron su época y que ahora les toca a los jóvenes. Que es más fácil encargar todo por internet y no complicarse la vida. Que ya eso de los mayordomos no servía para nada. Que igual hace cuando se enferma, que para qué va al yerbero y esas cosas, que luego no sirven y que para eso hay doctores.

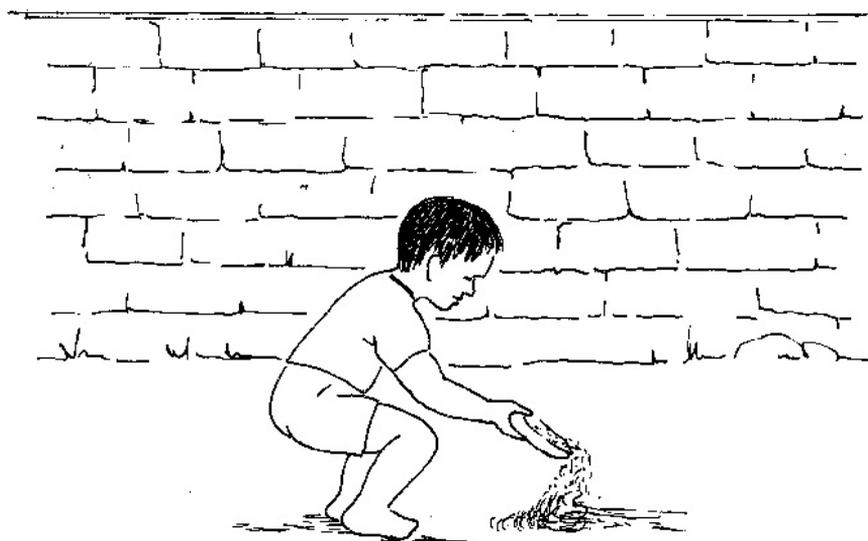
Don Romualdo sigue caminando y va pensando si acaso Oscar y los demás tendrán razón, si ya es tiempo de que él y sus amigos les dejen el campo libre y no se metan en nada ni opinen, que decidan ellos.

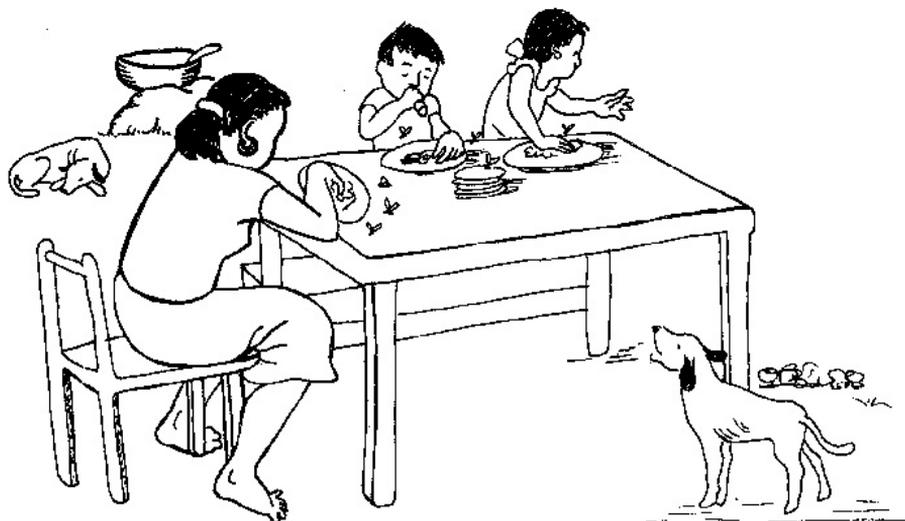
Cuando llega a la tienda de don Ricardo encuentra a sus amigos Juan y Onofre, pero también hay otros conocidos, porque es domingo. Luego de saludarse, Don Romualdo les comparte lo que viene pensando. Juan opina que los jóvenes tienen razón, que para qué se quieren meter en todo, que

ya están viejos, que para qué caminar, si ahora hay mucho transporte, que para qué organizarse para las fiestas y cosas del pueblo, si ya nadie les hace caso. Onofre piensa lo contrario, y dice que hay que participar en todo, como antes, que vean a otros amigos, que en cuanto dejaron de hacer cosas se enfermaron o ya se murieron, que lo importante es tener las ganas de vivir y hacer lo que siempre les ha gustado hacer, que eso no tiene que ver con la edad ni con nada. Entre los presentes hay distintas opiniones; unos están de acuerdo con Juan y otros con Onofre, pero no llegan a ningún acuerdo. Don Romualdo regresa a su casa por la tarde, piense y piense en quién será que tiene razón, piense y piense en si no será que los jóvenes tienen razón, si debería dejar de hacer todo a pie, de ir a trabajar al campo (le dicen que ni le hace falta, que mejor venda las tierras, que se vaya a la ciudad, con sus hijas), de meterse en todo, de preguntar por todo, de informarse de todo.

■ Niño sano-Niño enfermo. Actividad 16

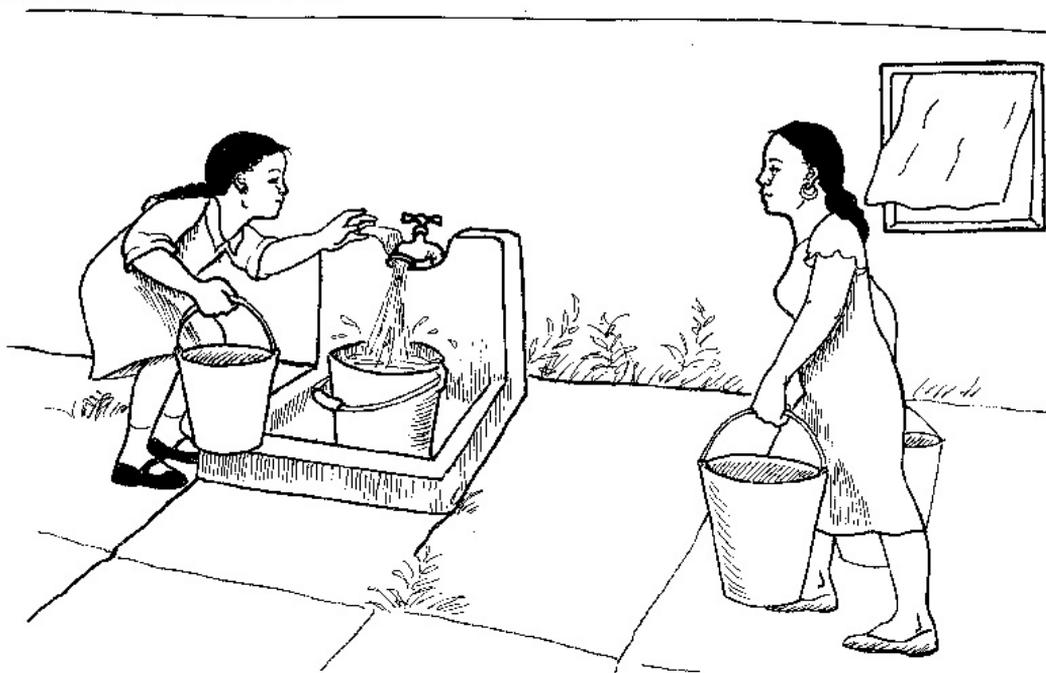


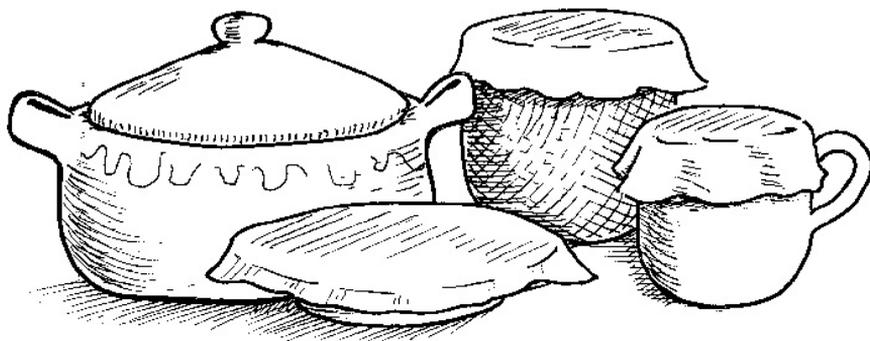


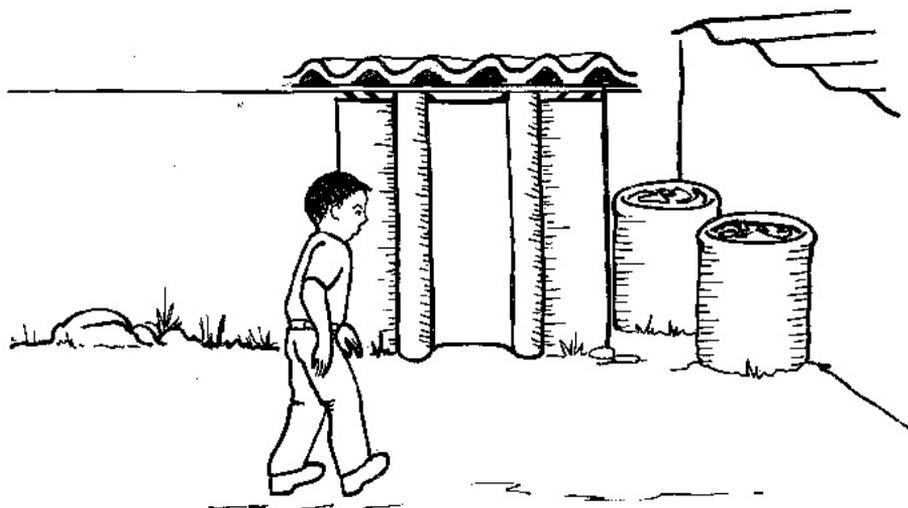


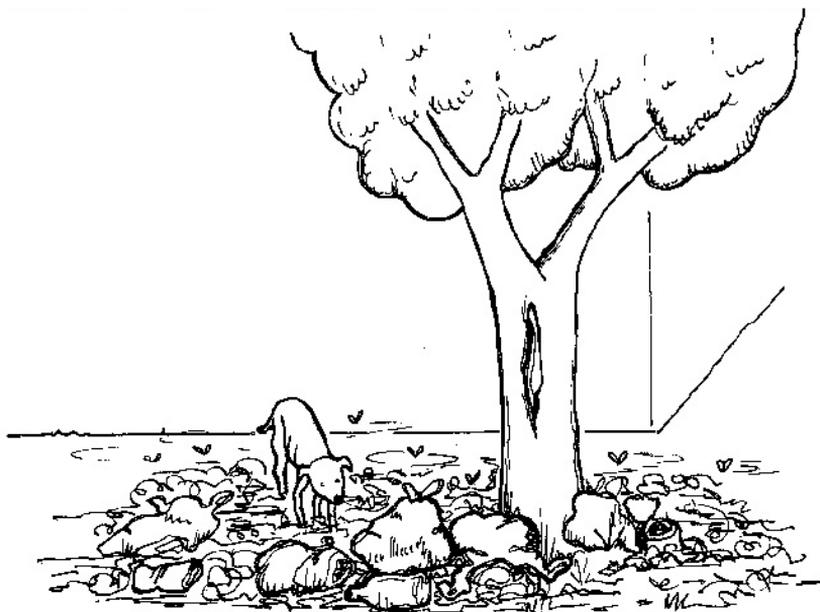






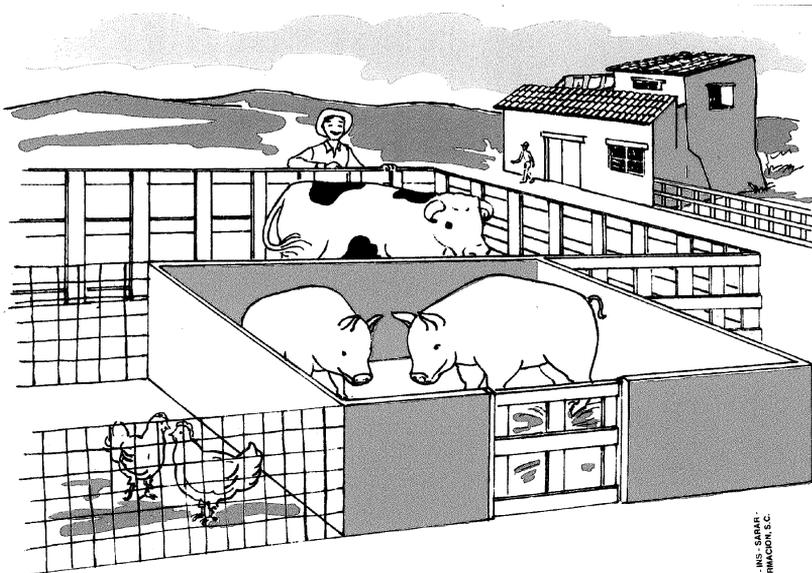




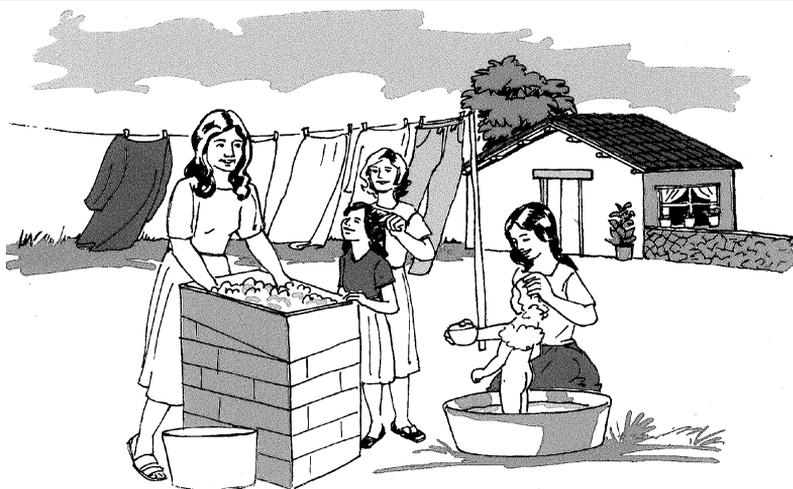




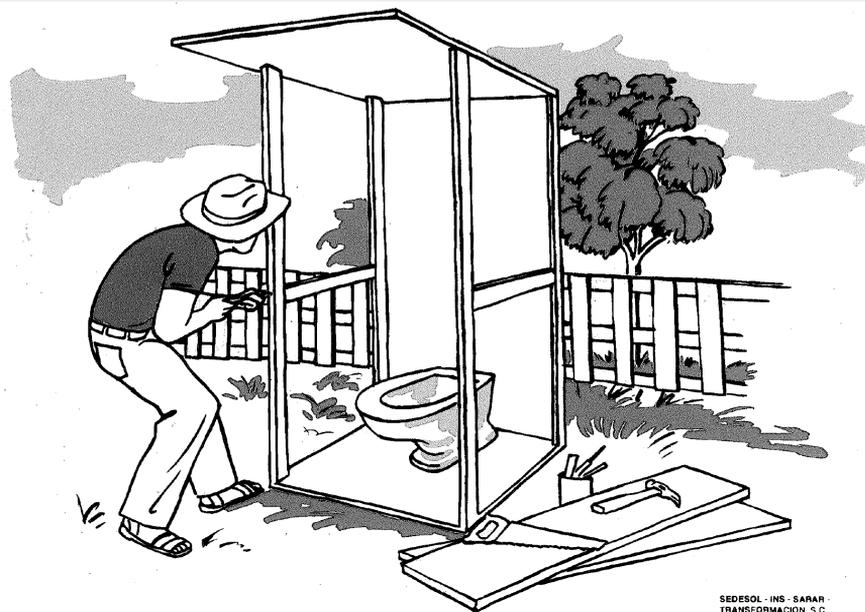
## Historia sin medio. Actividad 17



SEDESOL - INS - SARAR -  
TRANSFORMACION, S.C.



SEDESOL - INS - SARAR -  
TRANSFORMACION, S.C.



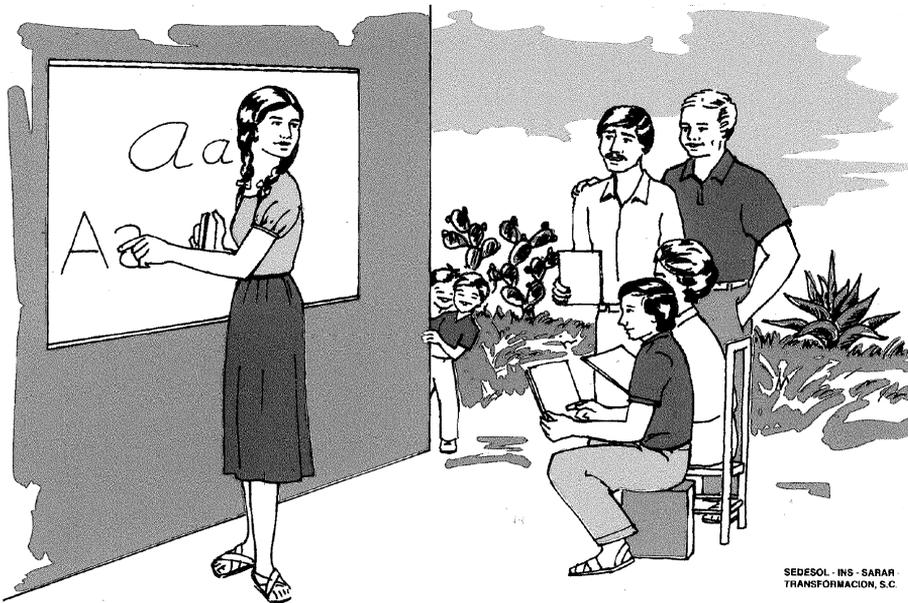
SEDESOL - INS - SARAR -  
TRANSFORMACION, S.C



SEDESOL - INS - SARAR -  
TRANSFORMACION, S.C



SEDESOL - INS - SARAH  
TRANSFORMACION S.C



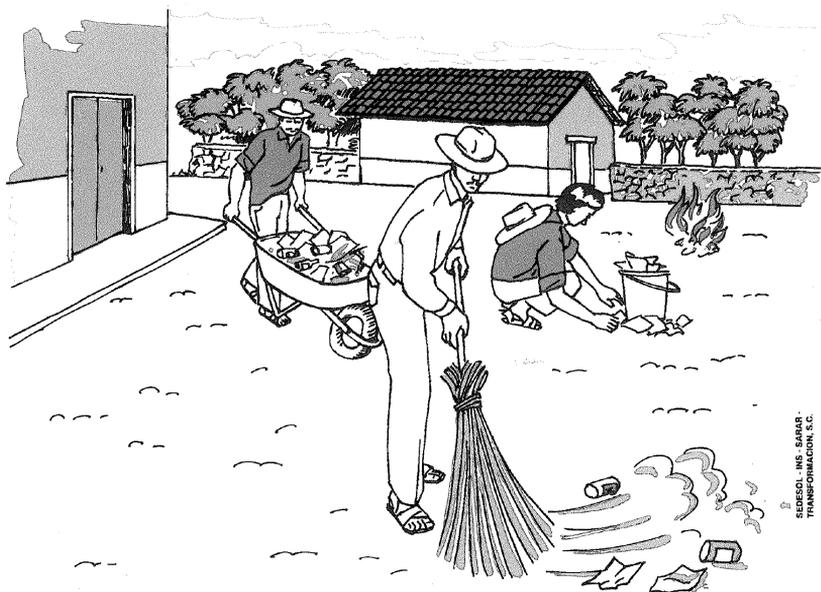
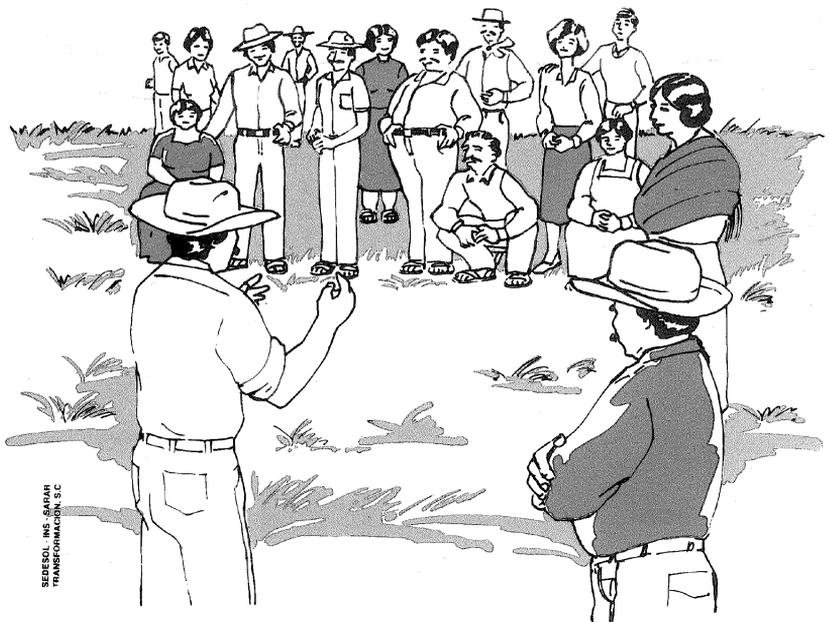
SEDESOL - INS - SARAH  
TRANSFORMACION, S.C

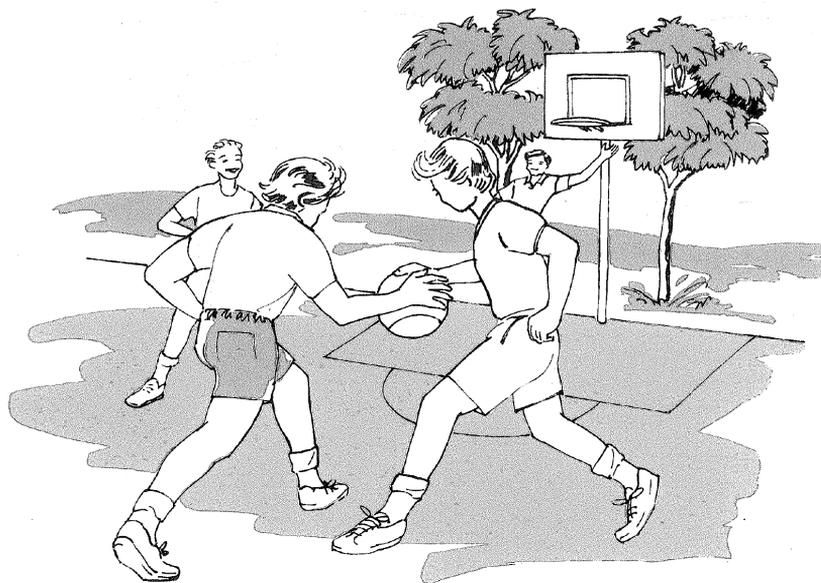


SEDESOL - INS - SARAR  
TRANSFORMACION, S.C.



SEDESOL - INS - SARAR  
TRANSFORMACION, S.C.

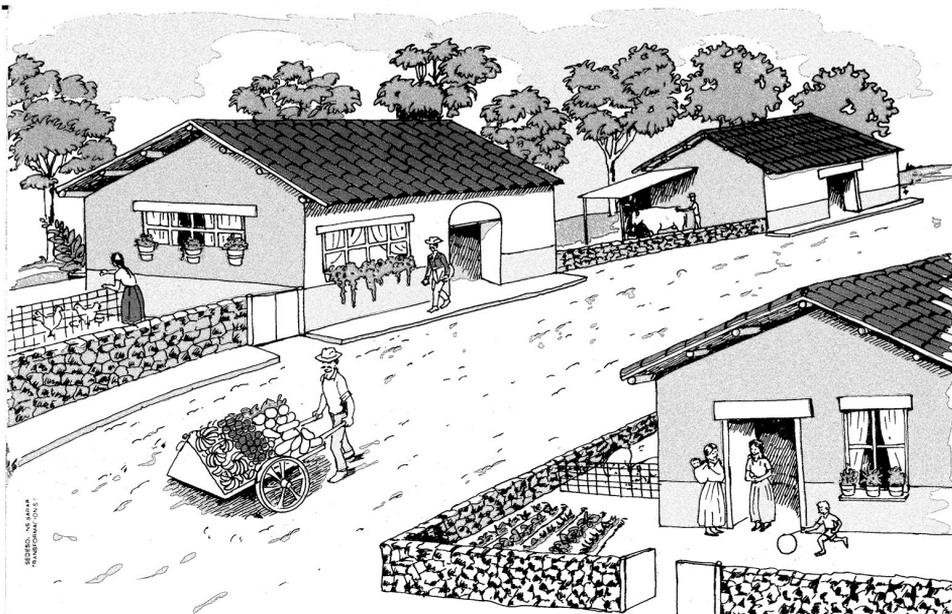




SEDESOL - INS - SARAR -  
TRANSFORMACION, S.C.



SEDESOL - INS - SARAR  
TRANSFORMACION, S.C.





Desfile de fotos. Actividad 27



Foto 1. Kenya. UNICEF. Alastair Matheson.

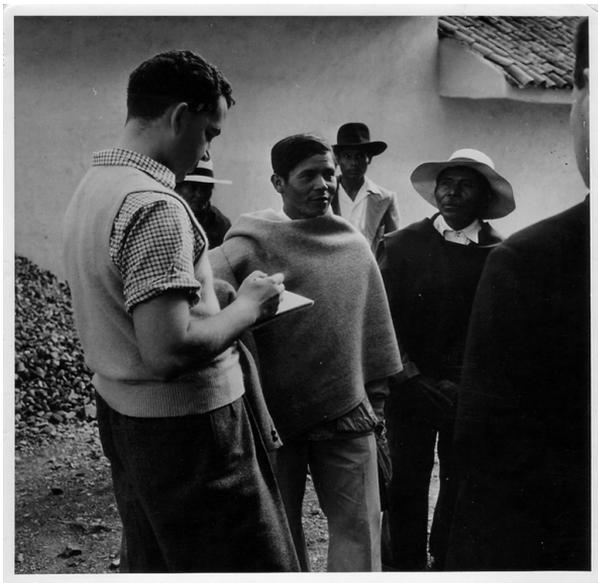


Foto 2. Colombia. ONU. Sr. de la Huerta.



Foto 3. Paraguay. UNICEF. David Mangurian.



Foto 4. Kenya. México. UNESCO. Gerhard Salomon.



Foto 5. México. ONU.

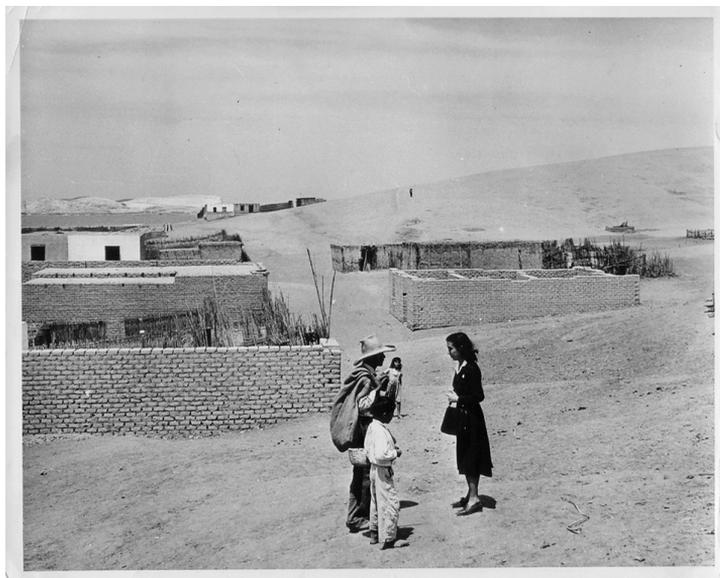


Foto 6. Perú. ONU.



Foto 7. Sierra Leona. FAO/UNICEF.



Foto 8. Colombia. UNICEF. Jack Ling.



Foto 9. India. UNICEF.

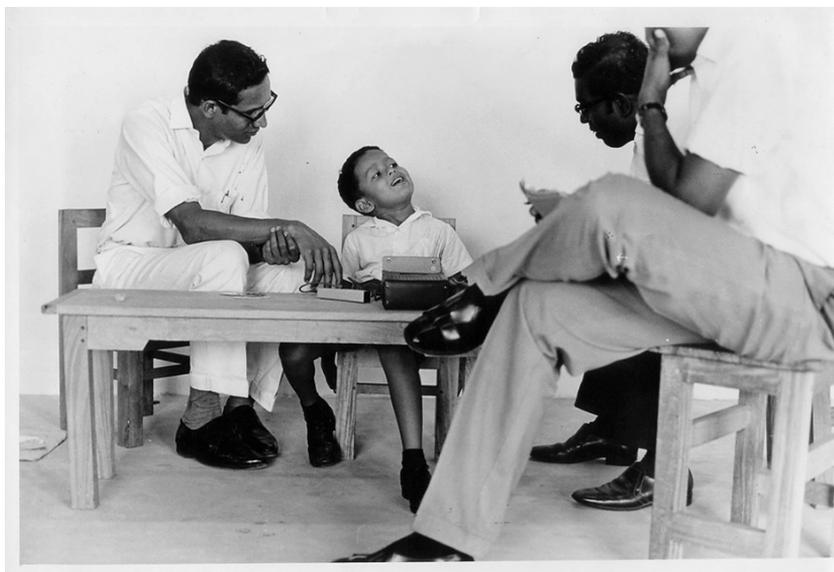


Foto 10. Ceylán. UNICEF. Bernard Wolff.



Foto 11. UNICEF.

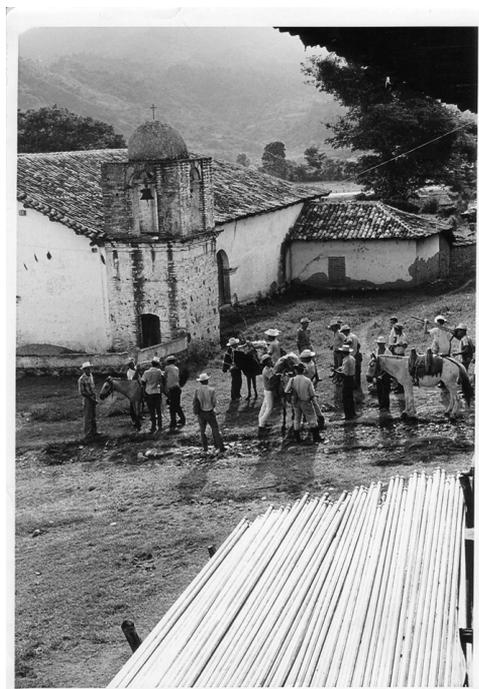


Foto 12. UNICEF.



Foto 14. África Oeste. UNICEF. E. y M. Bernheim.



Foto 15. Togo. ONU. José M. Quimper.



Foto 16. Irán. ONU.



Foto 17. República Centro Africana. UNICEF. Alastair Matheso



Foto 17. México. ONU.

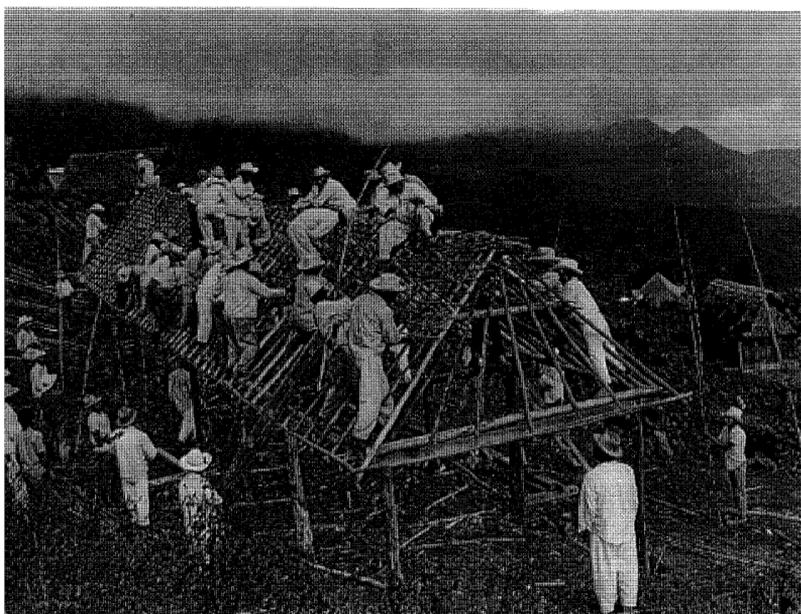


Foto 18. México. ONU.





**FUERZAS IMPULSIVAS**

(RECURSOS: Actitudes, condiciones, conductas, etcétera, que favorecen o impulsan en la dirección del cambio o solución que se desea. Estas fuerzas existen actualmente en la situación).

**FUERZAS RESTRICTIVAS**

(OBSTÁCULOS: Actitudes, condiciones, conductas, etcétera, que obstruyen o estorban el cambio o solución que se desea. Estas fuerzas existen actualmente en la situación).

**CAMBIO O META QUE SE BUSCA**

- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_
- 4. \_\_\_\_\_
- 5. \_\_\_\_\_
- 6. \_\_\_\_\_

Etcétera

- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_
- 4. \_\_\_\_\_
- 5. \_\_\_\_\_
- 6. \_\_\_\_\_

Etcétera

**FUERZAS RESTRICTIVAS (OBSTÁCULOS):**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**FUERZAS IMPULSORAS (RECURSOS):**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

D. Si es necesario, puede repetirse el análisis, escogiendo la fuerza restrictiva más significativa; teniendo en cuenta que sea factible cambiarla. Se debe considerar ahora como la situación que se desea cambiar, explicándose el cambio que se desea lograr.

**CAMBIO O META QUE SE BUSCA**

- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_
- 4. \_\_\_\_\_
- 5. \_\_\_\_\_
- 6. \_\_\_\_\_

Etcétera

- 1. \_\_\_\_\_
- 2. \_\_\_\_\_
- 3. \_\_\_\_\_
- 4. \_\_\_\_\_
- 5. \_\_\_\_\_
- 6. \_\_\_\_\_

Etcétera

Este análisis puede repetirse cuantas veces se considere conveniente, siempre escogiendo lo más significativo y que, a su vez, sea factible de cambiar.

**CUARTO PASO. ELIMINACIÓN DE FUERZAS RESTRINGIDAS:**

- A. Se seleccionan dos o tres fuerzas restringidas de las más significativas, que sean factibles de cambio.

---

---

---

- B. Para cada fuerza restringida seleccionada, se hace una lista de posibles acciones que se puedan realizar para reducir o eliminar esa fuerza. Una forma de hacer la lista de posibles acciones es mediante una "lluvia de ideas".

---

---

---

---

---

---

- C. Se examina la lista de posibles acciones y se seleccionan aquellas que prometan tener el efecto deseado.

---

---

---

---

---

---

- D. Para cada acción seleccionada, se identifican los recursos necesarios y se indica si son posibles de obtener y cómo se adquieren.

---

---

---

---

---

---

**QUINTO PASO. REFUERZO DE FUERZAS IMPULSIVAS:**

A. Se seleccionan dos o tres fuerzas impulsivas de las que sean más influyentes, y posibles de reforzar, para cambiar la situación.

---

---

---

B. Para cada fuerza impulsiva escogida, se hace una lista de posibles acciones que se podrían utilizar para reforzar esa fuerza.

---

---

---

---

---

---

C. Se examina la lista de posibles acciones y se seleccionan las que más prometen tener el efecto deseado.

---

---

---

---

---

---

D. Para cada acción seleccionada, se identifican los recursos necesarios, indicando si son posibles de obtener y cómo se adquieren.

---

---

---

---

---

---

**SEXTO PASO. PLAN DE ACCIÓN:**

- A. Se examinarán nuevamente todas las acciones a tomar, para ver si se puede formar con ellas un plan general de acción. Se eliminan aquellas que no concuerdan con ese plan general.

---

---

---

---

---

---

- B. Se añade cualquier otra acción que ayude a implementar el plan general.

---

---

---

---

---

- C. Ahora, se intenta trazar una posible secuencia entre las distintas acciones del plan general.

---

---

---

---

---

**SÉPTIMO PASO. IMPLEMENTACIÓN:**

Se pone el plan en funcionamiento.

---

---

---

---

---

**OCTAVO PASO. EVALUACIÓN:**

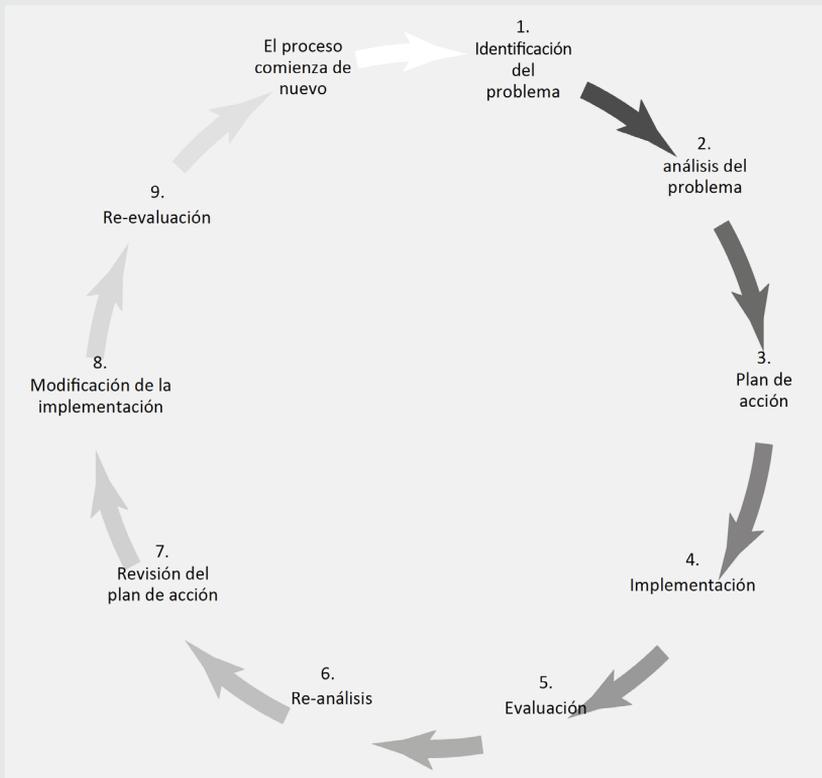
A. Indicadores de cambio:

¿Cómo se sabe que el plan está teniendo éxito? ¿Qué cosas indicarían eso?

1. Se hace una lista de las cosas que indican que la situación está cambiándose hacia la meta perseguida (cambios en el modo de hacer las cosas, cosas físicas, ambiente, sentimientos, actitudes, etc.).
2. Se intenta ordenar los indicadores de tal manera que indiquen el grado de cambio que hay.

**NOVENO PASO. REVISIÓN DEL PLAN GENERAL CON BASE EN LOS DATOS OBTENIDOS DE LA EVALUACIÓN.**

Se establece este proceso cíclico de carácter permanente:



## Formatos

### Guía para planear una actividad de investigación participativa

- ¿Cuál es el problema o tema principal que se desea investigar?
- ¿A quiénes va dirigida la actividad (quiénes serán los o las participantes?)
- ¿Cuál es el objetivo específico de la actividad?
- Tipo de información pretende obtener sobre:
  - ✓ Conocimientos
  - ✓ Actitudes
  - ✓ Hábitos
  - ✓ Otros
- ¿Cuáles técnicas o materiales va a emplear?
- ¿Qué espera que obtenga la comunidad o el grupo de la sesión?

### Plan para una actividad de investigación participativa

¿Qué?

¿Con quién?

¿Para Qué?

Problema o situación a investigar:

Grupo específico:

Propósito (objetivo específico)

Saber más acerca de:

a)

b)

c)

¿Con qué?

Material a utilizar:

Descripción detallada	Lista de recursos por utilizar

¿Cómo, cuándo, Quién?

Tiempo	Pasos específicos	Facilitadores (as)

### Guía para la observación

¿Participaron todos los asistentes? Sí \_\_\_ No \_\_\_

¿Cuáles formas de participación surgieron? \_\_\_\_\_

Si alguien no participó, ¿porqué? \_\_\_\_\_

¿Qué hizo? \_\_\_\_\_

¿Cuáles elementos ayudaron/obstaculizaron el desarrollo de la actividad y porqué?

- Ambiente: \_\_\_\_\_
- Facilitador (a): \_\_\_\_\_
- Materiales: \_\_\_\_\_
- Otros: \_\_\_\_\_

¿Surgieron reacciones o información no esperada? Sí \_\_\_ No \_\_\_

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

¿Realizó algún tipo de evaluación de la sesión? Sí \_\_\_ No \_\_\_

Describe cómo la hizo: \_\_\_\_\_

Observaciones y comentarios: \_\_\_\_\_

Fecha de la sesión: \_\_\_\_\_ Duración de la sesión: \_\_\_\_\_

Lugar: \_\_\_\_\_ Número de participantes (hombres/mujeres): \_\_\_\_\_

Nombre del facilitador (a): \_\_\_\_\_

## Formato para la observación de la sesión

Procedimiento	Facilitador (a)	Comunidad/grupo	Núm. de participantes	
			Activo	Pasivo
<b>Abrir la sesión (crear ambiente)</b>				
<b>Actividad educativa (involucrar a los participantes)</b>				
<b>Conclusión (reflexionar)</b>				

### Preguntas para prueba de materiales

- ¿Puedes decir de qué se trata este cuadro?
  - ¿Crees que otra gente lo podría entender?
  - ¿Hay algo en esta lámina que podría ofenderte a ti o a tu compañero?
  - ¿Qué mensaje crees que trata de comunicar esta lámina?
  - ¿Qué tipo de personas crees que podrían tener más interés en ver este tipo de lámina?
  - ¿Qué aprendiste de esta lámina?
  - Describe lo que está pasando en la lámina: \_\_\_\_\_
- 

### Lo que debe tomar en cuenta el facilitador (a)

- Si la audiencia se animó con la lámina.
- Si la audiencia pudo interpretar el dibujo.
- Si la audiencia puede retroalimentar o explicar de una forma precisa lo que aprendió en esta lámina.
- Si esta ilustración satisface las necesidades de la audiencia.
- Si la idea que se quería comunicar fue fácil de entender.
- Si la ilustración es ofensiva.
- Si la lámina fue comprendida, pero la idea central es demasiado controvertida para ser aceptada o expresada.

## ■ Ilustraciones

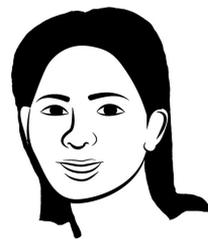
Las ilustraciones que se presentan en este anexo, tienen la finalidad de servir como ayuda para la elaboración de materiales, ya que pueden copiarse o calcarse, añadiendo los detalles que se consideren necesarios, como sería un vestuario específico, modificar los rasgos faciales, etc.

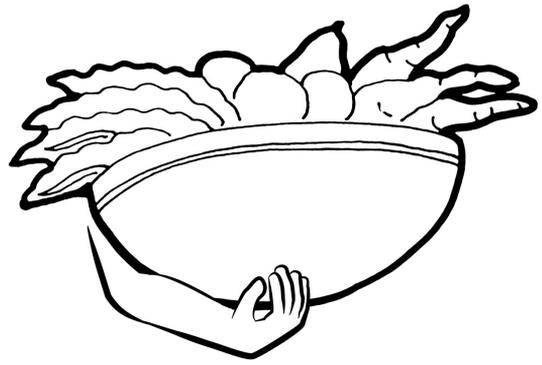
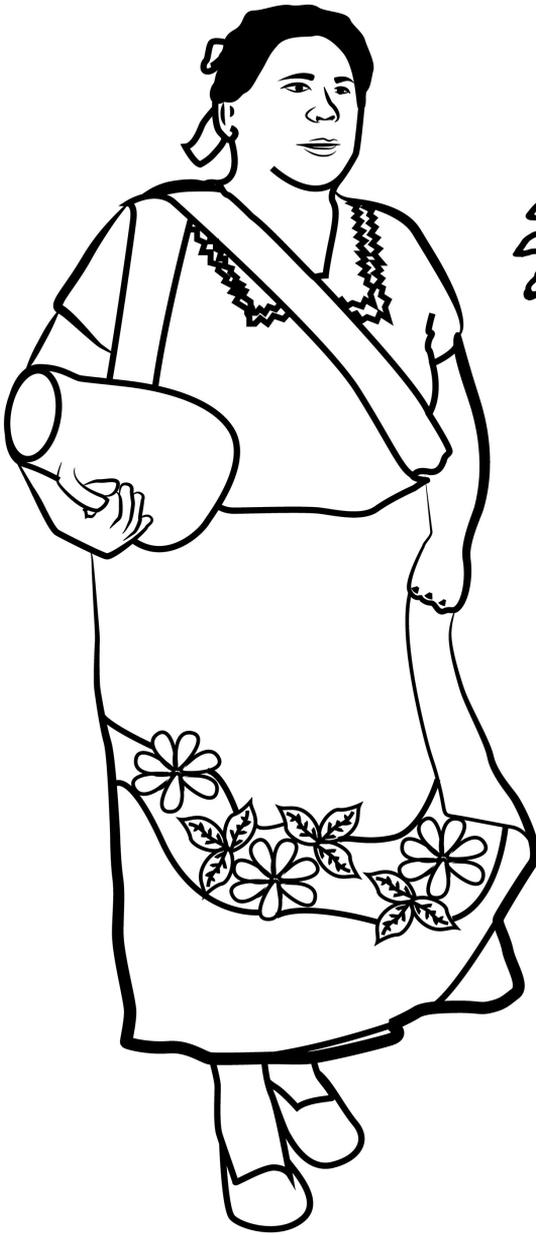
Asimismo, sirven como ayuda para las personas que no saben dibujar, ya que les puede facilitar la elaboración de algunos materiales útiles para su trabajo en campo.

Para elaborar este anexo, se adaptaron algunas ilustraciones de la siguiente publicación:

V. A. (1977). *Working with villagers: media resource book*. Washington D.C.: AHEA.

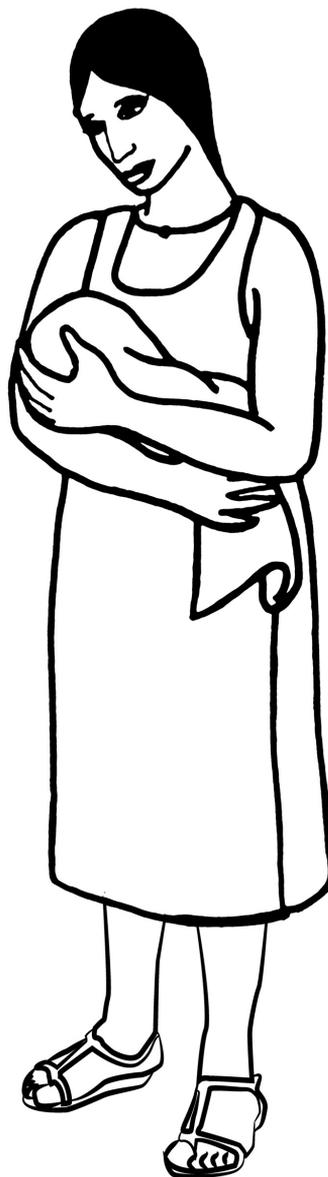




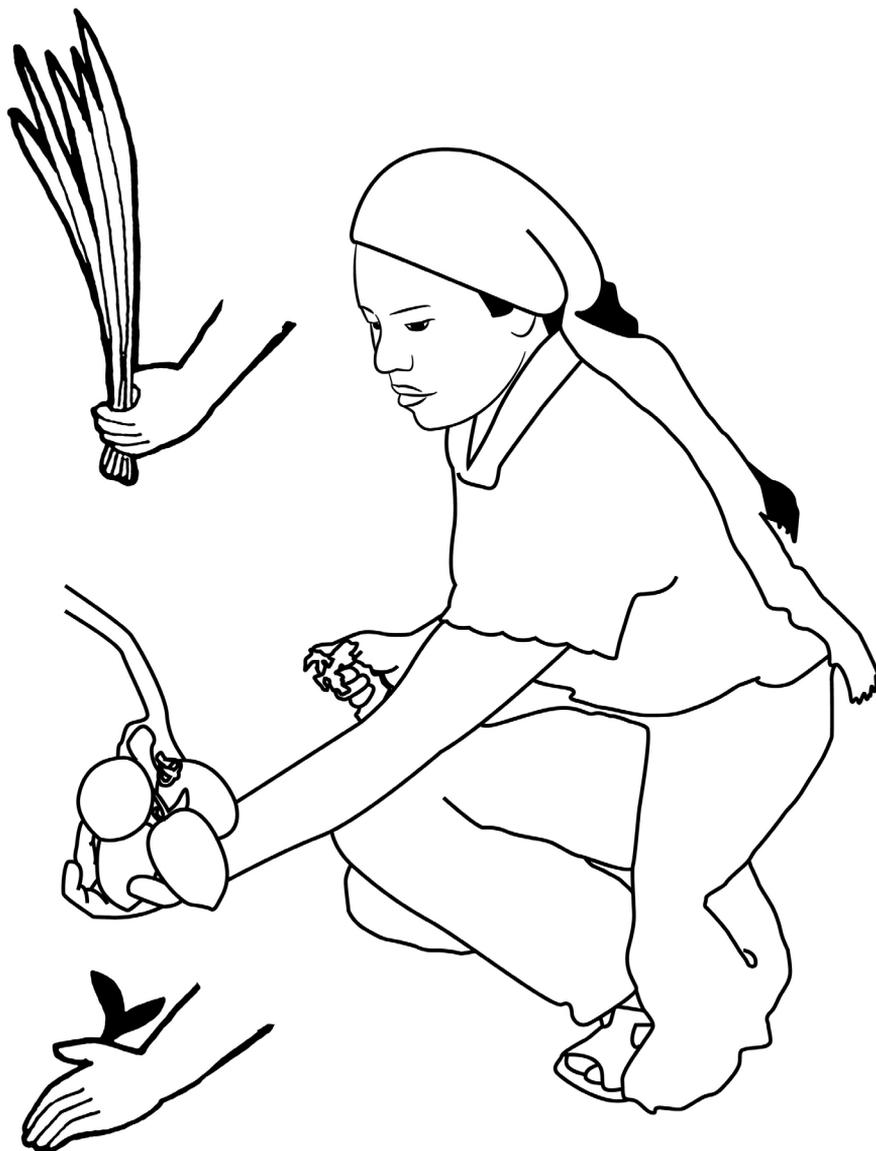






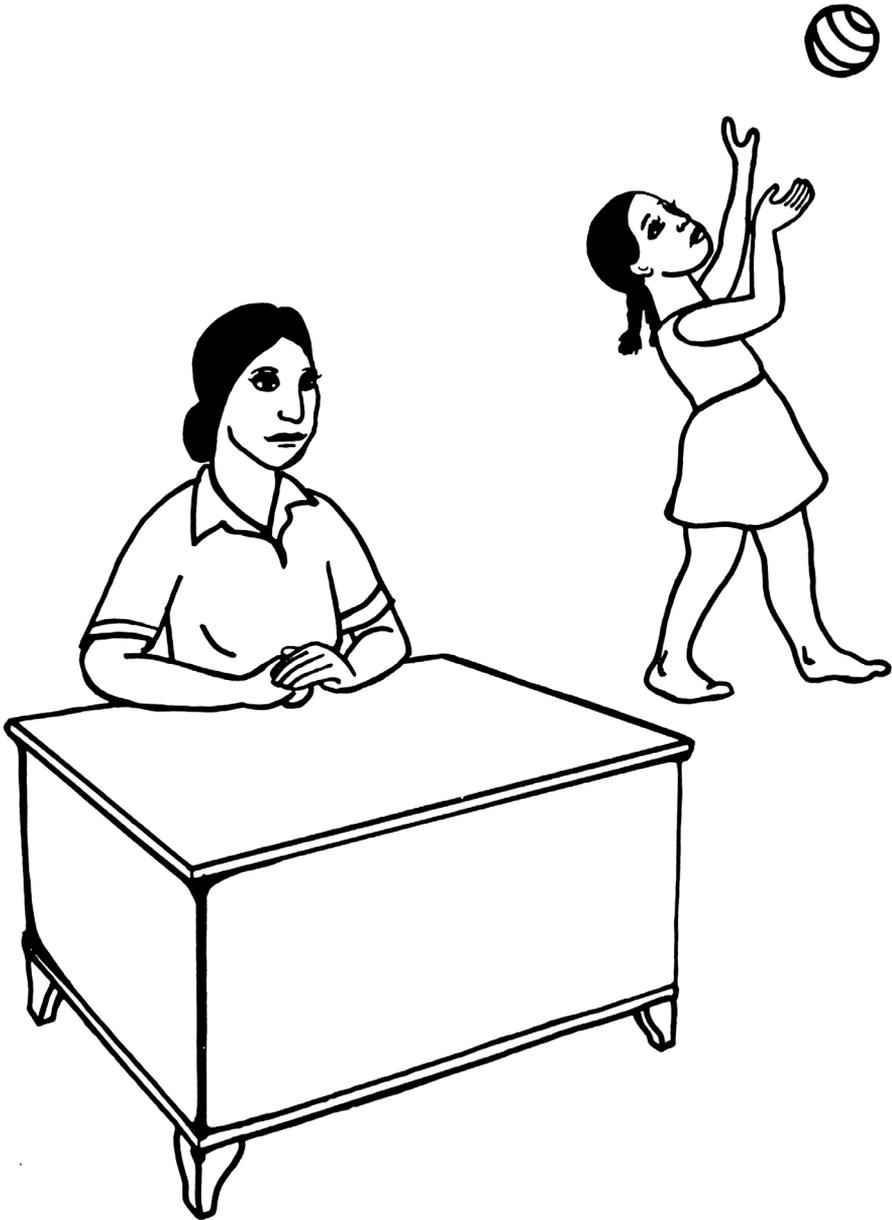




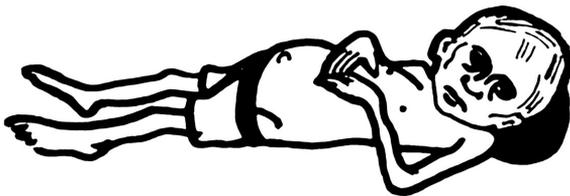
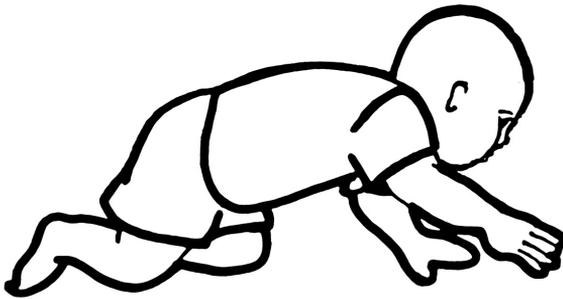
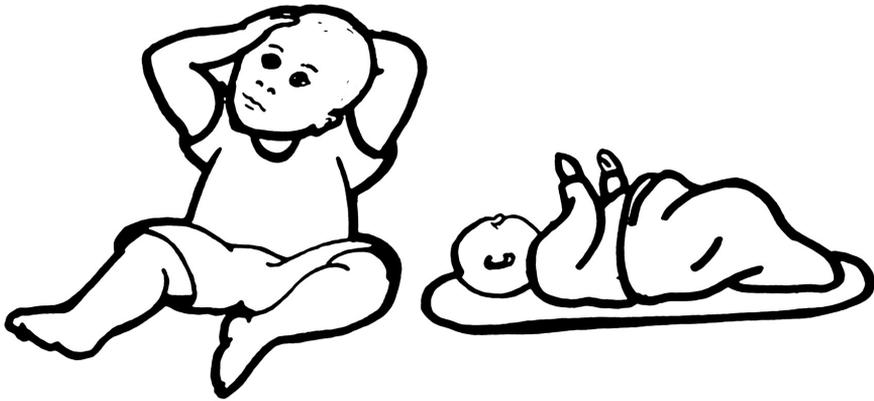






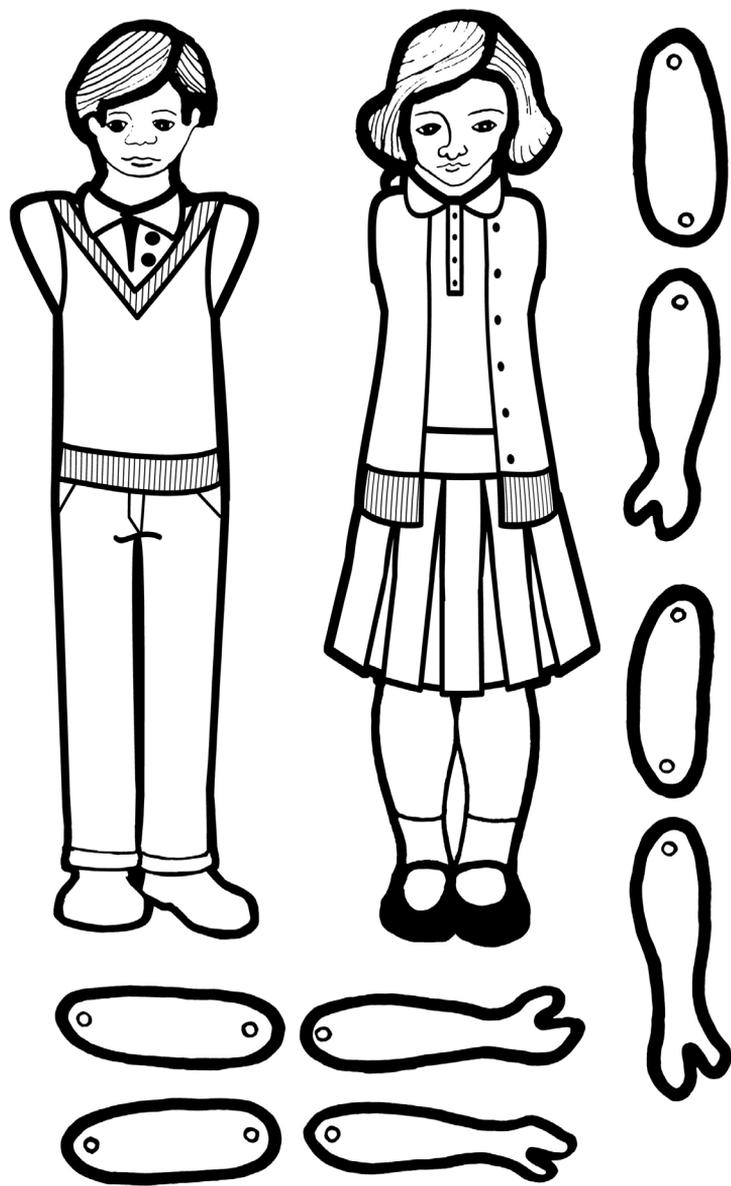












# Herramientas y técnicas participativas para el trabajo comunitario

**Autores**

**María de la Luz Martínez Maldonado**

**Marissa Vivaldo Martínez**

**Verónica Moreno Martínez**

**Patricio Cantón Figueroa**

La Licenciatura en Desarrollo Comunitario para el Envejecimiento concibe el desarrollo comunitario como el producto de la acción de la comunidad cuando se logran detonar procesos colectivos de autocuidado, ayuda mutua y autogestión, para lograr el máximo de salud, bienestar y calidad de vida. Desde esta concepción, planteamos que los integrantes de la comunidad son capaces de utilizar óptimamente las redes de apoyo social, formales e informales, empleando de manera eficiente y eficaz sus potencialidades físicas, psicológicas y sociales. Asimismo, considera que la comunidad puede jerarquizar sus problemáticas y proponer en conjunto soluciones a corto, mediano y largo plazo partiendo del entendimiento de su historia, su cultura, su identidad colectiva y de sus procesos políticos, económicos y sociales. Por tal motivo, la formación académica en este campo es fundamental y, como parte de las actividades de docencia e investigación de la licenciatura se diseñó este texto.

El propósito de este documento es doble: constituye un material didáctico fundamental para la licenciatura, y a su vez, se convierte en una herramienta esencial para los miembros de la comunidad que quieran convertirse en capacitadores comunitarios.

El libro está conformado en dos grandes apartados. En el primero se presentan los fundamentos de la Educación no formal, cómo surge y la forma en la que ha evolucionado en el mundo y particularmente en América Latina. Posteriormente, se discute la dificultad para su definición, las principales teorías del aprendizaje y enfoques que han influido en la educación de adultos. La segunda parte del documento nos habla sobre la participación de la comunidad en el desarrollo, entendida ésta de manera amplia, es decir, abarcando al total de las personas que la conforman y no sólo a los viejos. Luego de esto, el libro nos describe 34 actividades participativas que pueden emplearse en la formación de capacitadores y que también son útiles para el trabajo en comunidad. Por último, sugiere algunos instrumentos de evaluación que pueden utilizarse en la capacitación y contiene un anexo que incorpora algunos materiales prototipo, de manera que quienes se capaciten, cuenten desde un inicio con algunos materiales participativos que faciliten su trabajo posterior.



Facultad de Estudios Superiores Zaragoza,  
Campus I. Av. Guelatao No. 66 Col. Ejército de Oriente,  
Campus II. Batalla 5 de Mayo s/n Esq. Fuerte de Loreto.  
Col. Ejército de Oriente.  
Iztapalapa, C.P. 09230 Ciudad de México,  
Campus III. Ex fábrica de San Manuel s/n,  
Col. San Manuel entre Corregidora y Camino a Zautla,  
San Miguel Contla, Santa Cruz Tlaxcala.

<http://www.zaragoza.unam.mx>

