

BIBLIOGRAPHIC INPUT SHEET

FOR AID USE ONLY

BATCH 61

1. SUBJECT CLASSIFICATION	A. PRIMARY	TEMPORARY	
	B. SECONDARY		
2. TITLE AND SUBTITLE El facilitador			
3. AUTHOR(S) Barriga,Patricio; Ickis,Valerie; Moreno,Carlos; Tasiguano,Enrique			
4. DOCUMENT DATE 1975	5. NUMBER OF PAGES 44p.	6. ARC NUMBER ARC	
7. REFERENCE ORGANIZATION NAME AND ADDRESS Mass.			
8. SUPPLEMENTARY NOTES ( <i>Sponsoring Organization, Publishers, Availability</i> ) (In Ecuador Non-Formal Education Project. Tech.note no.11) (In English and Spanish; English,35p.:PN-AAD-671)			
9. ABSTRACT (EDUCATION R&D)			
10. CONTROL NUMBER PN-AAD-672		11. PRICE OF DOCUMENT	
12. DESCRIPTORS		13. PROJECT NUMBER	
		14. CONTRACT NUMBER AID/1a-699 GTS	
		15. TYPE OF DOCUMENT	

PA-AAD-672

El Proyecto de Educación Extra-Escolar en Ecuador es un proyecto del Ministerio de Educación del Ecuador y del Centro de Educación Internacional de la Universidad de Massachusetts, financiado bajo los auspicios de la Agencia de Desarrollo Internacional de los Estados Unidos.

NOTA TÉCNICA NO.

11



# EL FACILITADOR

Nota escrita por: Patricio Barriga  
Valerie Ickis  
Carlos Moreno  
Enrique Tasiguano

---

RESUMEN: Descripción del concepto de facilitador como agente de cambio y de desarrollo comunitario y su impacto en las comunidades rurales del Ecuador.

Esta serie de Notas Técnicas ha sido producida por el personal del Proyecto de Educación No-Formal del Ecuador. Cada Nota enfoca un punto o una técnica particular que ha sido desarrollada y probada en el Ecuador. Las Notas contienen la información disponible al momento de ser escritas y ciertos comentarios analíticos basados en los datos evaluativos disponibles. Sin embargo, las Notas no son, de ninguna manera, una evaluación del Proyecto. Su propósito es el de compartir ideas e información sobre nuevas técnicas que se van desarrollando. El personal del Proyecto desea recibir comentarios y sugerencias de los lectores que hayan obtenido experiencia, con técnicas similares, en otros países.

El Proyecto está financiado por USAID, y es un esfuerzo conjunto del Ministerio de Educación del Ecuador y del Centro para Educación Internacional de la Universidad de Massachusetts. Las ideas y los materiales derivados de las ideas, fueron creados conjuntamente por el personal de Massachusetts y el personal del Ecuador. Todos los materiales han sufrido cambios considerables en el campo, cuando su uso, en situaciones específicas, así lo requería. En las Notas se da crédito a los creadores de cada técnica; sin embargo, en algunos casos, las ideas han sido modificadas por una gran variedad de personas y es muy difícil asignar el crédito. En muchos casos, varios miembros del personal han dado su aporte substancial a la versión final de los materiales.

Después de tres años de esfuerzos, son innumerables las personas de Ecuador y de los Estados Unidos que han hecho contribuciones sustanciales a este proyecto. En vez de tratar de resaltar las contribuciones particulares de cada una de ellas, nos gustaría más bien anotar aquí que éste ha sido un genuino esfuerzo bi-nacional.

Estas Notas Técnicas son informes del trabajo en proceso y se emitirán periódicamente, a medida que se vayan escribiendo. Se exigirá un dólar por copia, para cubrir parcialmente los costos de reproducción y franqueo. Las solicitudes tanto para la versión en castellano como para la inglesa, pueden hacerse a:

Center for International Education  
Ecuador Project, Hills House South  
University of Massachusetts  
Amherst, Massachusetts 01002

David R. Evans

Series Editor & Principal Investigator

Deseamos dedicar esta Nota Técnica al campesino ecuatoriano con quien hemos trabajado. Estamos convencidos de que debido a su tolerancia, a su entusiasmo e iniciativa, las actividades descritas en este documento han podido realizarse. A veces, nuestras propias contradicciones e insensibilidad nos paralizaron. En tales ocasiones, la amistad, respeto mutuo y colaboración de nuestros colegas campesinos fueron cruciales. Tan sólo lamentamos el no haber encontrado manera de que ellos hablaran directamente a ustedes. En su lugar, hemos decidido presentarles diferentes puntos de vista acerca del proyecto; unos de los campesinos, otros de los miembros del Proyecto, con la esperanza de que tales perspectivas provean una idea más clara y objetiva de nuestra labor.

#### -PERSPECTIVA-

Casi al término de un programa de capacitación en los Andes ecuatorianos llegó un visitante extranjero. Mientras con evidente gozo en su mirada, porque era un día soleado, subía una colina para llegar al sitio de reunión, se le acercaron varios facilitadores. Abajo se extendía la legendaria laguna de Colta rodeada de pequeñas lomas y al fondo se levantaba un macizo de nieve, el Chimborazo. Después de los saludos el visitante habló de la belleza natural del lugar. Un facilitador le preguntó qué significaba para él este panorama. "Para mi, dijo el oficial, es la naturaleza generosa que se expresa con su maravillosa textura variada y esos retazos- enfatizó, señalando miles de pequeñas parcelas cultivadas--parecen una alfombra multicolor tejida con todo esmero". El mismo hombre replicó de inmediato: "Pues, sepa señor que esos retazos de tierra de distintos colores que para usted significan belleza natural, para nosotros significan la opresión, la explotación en que hemos vivido".

#### -PERSPECTIVA-

Al caer la tarde, los campesinos salen de sus casas y caminan hacia la escuela. No tienen luz pero conocen cada paso de la caminata de media hora. A las 7:30 cerda de veinticinco personas están congregadas frente al edificio. Uno de los campesinos llega con una linterna petromax y la llave. Todos entran y luego de arreglar el sitio y la lámpara hay suficiente espacio. Tres campesinos se hacen cargo; hasta ese momento no se distinguen en el grupo. Ellos son facilitadores, un grupo de educadores comunitarios dirigiendo y trabajando en actividades comunitarios.

-PERSPECTIVA-  
CONTINUADA

Los campesinos forman dos círculos, unos en el suelo o en sillas. Un grupo usará la adaptación Ashton-Warner ("el método de Sylvia") escribiendo en sus cuadernos y en el pizarrón. Cada persona escoge su grupo. El juego, entre tanto, continúa con mucha ayuda interpersonal y poco espíritu de competencia. Cada jugador está rodeado de al menos dos otras personas que actúan como consejeros. El juego es intenso pero lleno de momentos de risa. El grupo de Ashton-Warner concentra en escribir ayudado por dos facilitadores que circulan calladamente entre el grupo.

Al término de dos horas, los grupos se reúnen a compartir las ideas que han surgido en el grupo Ashton-Warner. Esta noche la discusión concentra en la posibilidades de obtener agua corriente para la comunidad. Los **facilitadores** guían la conversación a través de preguntas. Los participantes, de doce a cincuenta años, presentan sus opiniones con el estímulo positivo de los facilitadores. No se llega a ninguna conclusión; ya se discutirá el asunto de nuevo en sesiones futuras. Al final de la sesión, uno de los participantes como presidente del concejo municipal hace un anuncio y dirige una corta discusión. A las diez la linterna se apaga. Pequeños grupos se dispersan en diferentes direcciones, cubriéndose contra la fina lluvia. Su mueven rápidamente; el nuevo día de trabajo comienza a las 5:00 a.m.

Un grupo de campesinos ecuatorianos pasan la noche trabajando y aprendiendo juntos en lo que nosotros habíamos dado en llamar educación no-formal. Como muchos otros campesinos del país, han servido a sus pueblos durante los últimos tres años en calidad de educadores comunitarios. Enseñaron el alfabeto, destrezas de fluidez numérica, solución de problemas, etc.

Pero esta noche ninguno de esos contenidos programáticos importaba. Hacer cuentas, leer el diario de la Capital, cultivar mejor la tierra propia y ajena habían sido, entre otros, los sub-productos de nuestro trabajo. La intención trascendente, sin embargo, no se limitaba a desarrollar las habilidades cognoscitivas, ni tampoco a promover la fun-

cionalidad de los procesos educativos. No buscábamos fórmulas reformistas; ni caminos que nos guiaran hacia alternativas de la escuela.

El Proyecto de Educación No Formal, que así se llamó, perseguía básicamente dos objetivos; uno, crear o re-encontrar metodologías para que se produjera el proceso de aprendizaje-crecimiento y, dos, demostrar que tal proceso tiene validez como instrumento de cambio social, aún cuando tenga lugar en ambientes extraescolares sin atender de manera prioritaria a los esquemas y normas convencionales de lo que se conoce como Educación.

El experimento de Educación No Formal en el Ecuador fué un intento de utilizar la educación como un instrumento de desarrollo social, más que de crecimiento personal. El propósito principal del Proyecto era demostrar que la educación, redefinida en términos de un contenido relevante y de un proceso de participación, podría liberar las energías creativas existentes en las comunidades rurales del Ecuador. Se enfatizó en el entendimiento crítico más que en el intercambio de información; en la participación activa, en lugar de la simple recepción pasiva; en la acción comunitaria, más bien que en un incremento del poder adquisitivo. La meta final era el aumento de la capacidad de la comunidad rural para comprender y transmitir sus deseos de aumentar su habilidad de regeneración progresiva de sí misma y del mundo a su alrededor.

Retrospectivamente, para el personal del Proyecto es claro que de manera inconsciente hemos promovido en algunos casos nuestros valores culturales, impuesto nuestras "innovaciones" educativas y utilizado a las comunidades por interés de nuestra evaluación científica, aunque conscientemente se trató de evitar la imposición y/o la utilización. Estos resultados no son menos deplorables por haber sido efecto de una acción inconsciente. Son tolerables únicamente si nos ayudan tanto a nosotros como a otros a reconocer y resolver las contradicciones durante cuatro años; contradicciones entre el contenido filosófico del Proyecto y el ambiente práctico de trabajo en el cual nos desenvolvíamos; entre nuestra propia imagen y la imagen que sugería la entidad patrocinadora, entre nuestra retórica y la norma de conducta que exhibíamos. Para sobrevivir hemos tenido que satisfacer muchos intereses para diversas clases de gente, y a veces no logramos

distinguir entre la realidad y su equívoca imagen.

-PERSPECTIVA-

El ambiente era amenazador. Diez, quince y más pobladores rodearon nuestro vehículo. Estaba demasiado oscuro para verles las caras. "¿A qué vienen?" gritó una voz intoxicada. "Bótenla!" gritó otra. "¿Cómo puede una india maldita enseñar a leer?" gritó Don Perpetuo, el ex-jefe político del pueblo. Nuestro chofer temía por sus pasajeros.

De repente, la blanca y moderna hija de Don Perpetuo habló indignada. "Después de todo, una maestra que ha sacrificado de su vida para obtener el diploma debe saber algo ¿no? Pero no se crean, yo no quiero este trabajo. Yo me voy a la capital."

El coordinador de campo del proyecto explicó calmadamente la filosofía de la educación no-formal y los diferentes métodos usados por el proyecto. "Quizás una india que acaba de aprender a leer está mejor preparada para enseñar a campesinos que una maestra con un título de la ciudad." Según hablaba, el grupo se tranquilizaba. Hasta la hija de Don Perpetuo comenzaba a demostrar interés. Entonces Enrique, el coordinador de campo, añadió: "Claro, yo también soy indio puro."

Lo que siguió fue un silencio profundo. Se había confrontado un prejuicio básico.

A las dos semanas, regresé a la misma comunidad en la Sierra, para conocer a Eugenia, la facilitadora bajo ataque aquella noche. Ella era una persona buena y atrevida. Todavía daba clases en su casa para aquellos que no le temían a las amenazas de violencia. Las clases de esa noche fueron efectivas y emotivas. Obviamente, ella quería a sus estudiantes y gustaba de su trabajo.

Los otros dos facilitadores de esa comunidad habían abandonado su labor. Aunque le tiraron piedras a su casa, Eugenia no se asustó y perseveraba. En la comunidad de la sierra, la educación no-formal es labor de valientes. Nos refirió como la habían insultado y llamado comunista con una leve sonrisa.

El chofer y yo habíamos dejado el camión a las afueras del pueblo. Estaba muy oscuro. No hubiéramos podido cruzar el puente sin la luz de su linterna.

Según caminaba, Eugenia comentó que como todo era así, quizás la matarían al regresar a su casa. Luego se sonrió.

Según nos alejábamos veíamos su linterna marcando el camino hacia su casa.

## II. Contexto

El facilitador en la sierra ecuatoriana entra en contacto con muchas dimensiones de opresión social, política y económica. El reto educativo presente en tales situaciones es muy vasto. Para ayudar a una mejor comprensión de la amplitud de tal reto, esta sección describirá la realidad educativa en el Ecuador y su relación con el concepto de educación no-formal del personal del proyecto.

### La Educación en Ecuador

Ecuador es una de las numerosas naciones del Tercer Mundo que se han propuesto la meta de la educación primaria universal para el año 1980. A instancias de UNESCO, desde el comienzo de la década de los 1960 han realizado esfuerzos por expandir los programas educativos. Para el 1972, Ecuador había aumentado el presupuesto educativo a 25.01%, de una cifra del 15.8% en 1968.<sup>1</sup>

Desafortunadamente, un presupuesto más alto no ha provisto educación a todos. El Plan Quinquenal admite que cerca del 20% de los niños entre las edades de 6 a 12 no están en la escuela y que solo el 28.1% de los que comienzan escuela primaria terminan el sexto grado.<sup>2</sup> En realidad, casi la mitad abandona la escuela al final del segundo grado. Paradójicamente, aunque hay un exceso de maestros calificados, los esfuerzos para la construcción de escuelas no cubren la demanda.

Las disparidades entre las ciudades y el campo se ocultan en las estadísticas nacionales. En realidad existen dos culturas completamente diferentes: la urbana y la rural. El 61.4% de la población total es rural, con el 86.5% de los analfabetas viviendo en zonas rurales. Probablemente un porcentaje alto de los 13.5% restantes eran reciente inmigrantes a las ciudades cuando se llevó a cabo el censo. Aunque no existen datos exactos se asume que más de una cuarta parte de los niños en zonas rurales

---

<sup>1</sup>Plan Quinquenal de Educación Funcional de Adultos 1973-77.  
(Quito: Ministerio de Educación, Julio 1972) p. 34

<sup>2</sup>Ibid, p. 19-20.

nunca van a la escuela. Al menos en zonas urbanas, comienza estudios. Otros aspectos a tomar en consideración son la disparidad en calidad entre las escuelas rurales y urbanas en términos de materiales, planta física y relevancia del currículo.

Los programas educativos fuera del sistema formal ofrecen alternativas. Los centros públicos de educación de adultos, usualmente localizados en zonas urbanas, ofrecen oportunidades educativas aunque la tasa de deserción es alta. En cualquier año, entre el 40% y el 70% de los matriculados no termina el programa de seis meses de duración.<sup>3</sup> Los programas privados de educación no-formal usualmente ayudan al entrenamiento técnico de trabajadores urbanos.

El concentrar en la realidad educativa del Ecuador puede confundir u obscurecer la comprensión del proyecto y la red de condiciones interrelacionadas que nos motivaron. Es también importante el tener presente el contexto económico, social y político del campesino ecuatoriano: grandes disparidades en riqueza, prejuicio social, explotación económica, dependencias psicológicas, etc.

#### LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Para poner al proyecto de facilitadores en el contexto necesario es imprescindible elaborar un poco acerca del significado de la Educación No Formal, dentro de cuyos parámetros se planificó y luego se llevó a la práctica el proyecto en mención.

Opuestamente a lo que piensan varios teóricos y "expertos" de ENF, ésta es definible y sus alcances pueden preverse con relativa exactitud. Sin embargo, cuando alguien se sumerge en la búsqueda de definiciones llega inevitablemente a la confrontación de asuntos éticos, morales y políticos, a menos que la intervención sea aética, amoral y apolítica. ¿Cómo puede alguien empeñarse en una empresa si no conoce lo que está haciendo y cuál es la magnitud de su gestión? Sorprendentemente, un enorme número de instituciones académicas y de consultoría actualmente involucradas en ENF, intentan, de manera consciente o inconsciente, evadir la cuestión, se niegan a plantear sus motivos ulteriores.

Puesto que buscamos el conocimiento como tal -dicen los académicos- no podemos compadecernos de las implicaciones políticas que, por su

---

<sup>3</sup>Unidad de Planificación del Departamento de Educación de Adultos,  
1968-1969.

naturaleza, interfieren el proceso de investigación. Los asesores negociantes, en cambio, proclaman que "el cliente siempre tiene la razón"; entonces producen servicios de ENF que satisfagan los intereses y objetivos de las instituciones que compran dichos programas o proyectos.

En esta tramoya es que está creciendo y tomando formas el concepto, nada nuevo por cierto, de educación no formal. Poco a poco aumenta su demanda, pues se lo percibe como un sistema o, más bien, un sub-sistema que va a complementar en unos casos, y suplementar en otros, al sistema formal de educación. Se considera que la tradicional escuela es demasiado costosa para países pobres y muy poco efectiva en términos económicos. "Las tasas de deserción están por las nubes y cada día se vuelve más difícil capacitar mano de obra que alimente el complejo productivo de nuestros países". Esto ocasiona lamentaciones tanto en los sectores inversionistas de la "democracia-industrial" como en empresarios agropecuarios. Por otro lado la presión social se incrementa por la desocupación, los fenómenos inflacionarios y la crisis de energía.

La respuesta inmediatista es crear sistemas más baratos y más eficaces que estén al servicio de los mismos intereses.

La Educación para nosotros es algo muy distinto y para definirla objetivamente es necesario plantear de antemano: Qué tipo de sociedad queremos alcanzar; cómo queremos vivir e interactuar; cómo distribuiremos nuestros ingresos; en qué forma vamos a gobernarnos. Con la ENF lo propio, si perseguimos la conformación y el robustecimiento de una sociedad burguesa y feudal, individualista y discriminatoria, los postulados educativos serán de la misma índole. Si buscamos, en cambio, el establecimiento de una sociedad equitativa fundamentada en la entereza, la solidaridad y el respeto, las proposiciones tendrán que ser congruentes.

Nuestra esperanza reside en la convicción de que el trabajo del proyecto constituye un paso hacia adelante en el desarrollo de la autodeterminación y la educación, las cuales una vez comenzadas no pueden ser detenidas.

Nosotros, como educadores, confrontamos el peligro de convertirnos en cómplices inconscientes de la perpetuación de tal status quo al

promover cambios superficiales para el alivio de los problemas. Debemos, en cambio, concentrar en los cambios estructurales, en las debilidades fundamentales del sistema que puede ser abierto al proceso de cambio.

### El Concepto

Puesto que cada miembro del equipo provenía de distintas experiencias y representaba variados y, a veces, antagónicos grupos humanos tanto por la clase social de origen como por razones étnicas y económicas, es muy difícil hablar de consenso en cuanto al concepto de la ENF. En uno de los primeros documentos, por ejemplo, se manifiesta:

"Las perspectivas son muy escasas tanto para el desarrollo significativo como para la expansión substancial del tamaño del sistema de educación formal del Ecuador. El Ecuador gasta en educación el 2% de su presupuesto nacional que equivale al 4% del Producto Nacional Bruto. Aún las estimaciones más optimistas de la tasa de desarrollo económico indican la imposibilidad de aumento significativo en el número de personas que puedan tener acceso al sistema de educación formal. Cuando esto se combina con la incapacidad de las escuelas de proveer destrezas funcionalmente útiles para los habitantes rurales, se hace más evidente la necesidad de una serie experimental con otras técnicas de educación rural.

Esta afirmación obviamente funcionalista porque tan solo atiende al aspecto cuantitativo de la educación, revela una opinión muy difundida entre los investigadores de la ENF. La opción de crear sistemas alternativos a la educación formal sin revisar los valores implícitos en ella, terminarán sirviendo a los mismos intereses. Continuando en esta línea, la ENF se convertiría en un sistema de segunda categoría.

Por el contrario, dos coordinadores del Proyecto afirman:

Creemos que la educación debe ser un camino hacia la integración cultural, política, económica, en el cual las personas que están dentro de este proceso e inclusive los que están fuera de él, lleguen a hacer fuerza mancomunada para que la lucha culmine en la igualdad, en el respeto mutuo, en la conjunción de ideas...<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> D. Evans y J. Hoxeng, "El Proyecto de Educación Extraescolar en Ecuador" Nota Técnica No. 1, pág. 5 Traducida por Carla Clason (Subrayado del autor).

<sup>5</sup> C. Moreno y E. Tasiguano, "Proyecto Facilitador" (documento interno, no publicado) Segunda parte, pág. 2, 1975.

El énfasis en este caso está puesto, más bien, en el proceso y formas de vinculación entre los individuos durante la etapa inicial de organización antes que en el contenido. En verdad, qué importa la acumulación de información o el puro aprendizaje de "destrezas vendibles" si los individuos y los grupos continúan dependientes en lo económico y síquico, y sometidos en lo político?

Creemos que, fundamentalmente, un programa de educación basado en la liberación del individuo debe buscar la participación de éste en su propia educación, porque, mientras encargamos a personas ajenas o extrañas nuestra educación, vamos a seguir manteniendo este sistema, este sistema de aislamiento, este sistema de tamización. Más parece que se ha creado este tamiz, precisamente para evitar la integración como cambio social.

Podríamos decir que en muy contados casos el campesino hace libre uso de su palabra; es decir que rara vez el campesino tiene la palabra. Casos aislados son el esfuerzo de algunas organizaciones que han "permitido" que el campesino haga uso de su palabra. Todavía vemos organizaciones que supuestamente están trabajando con el campesino y no le permiten todavía hacer uso de su expresión.<sup>6</sup>

#### -PERSPECTIVA-

Usted sabe que todo el mundo cree que no valemos para nada, que somos tontos e ignorantes, perezosos y atrasados, pero están equivocados. Quisiera ver a una persona de la ciudad tratando de tejer una estera o pasar un día cosechando papas. Trabajamos duro, somos gentes capaces. Podemos crecer y volar alto como ese pájaro que ahora está sobre la cara de Juana. Tenemos esa habilidad. Debemos usarla.

El Proyecto se propuso desde el principio reafirmar esta creencia, que el campesino posee la capacidad de impulsar su desarrollo y desenvolverse dentro de sus propias formas de interrelación.

Naturalmente, comenzamos de manera muy ingenua. Durante estos tres años el equipo de trabajo ha confrontado no sólo los valores inherentes al compromiso ambivalente que nos localiza en medio de los intereses de las organizaciones patrocinadoras y las necesidades populares, sino también

---

<sup>6</sup>Ob. cit. Segunda parte, pág. 3.

ese estado de conciencia personal frente a los demás seres humanos involucrados en la acción. "Hoy más que nunca los científicos sociales se ven abocados a tomar partido, a preguntarse con urgencia a qué intereses sociales y políticos sirven"<sup>7</sup>. Sin haber logrado darnos una respuesta definitiva, cada miembro del equipo, en distinta forma e intensidad, ha bregado personal y comunitariamente con esta cuestión.

El Proyecto funcionó inicialmente en unas 26 poblaciones de la Costa y de la Sierra ecuatorianas, en cada una de las cuales se nombró de uno a cinco "facilitadores", que constituyeron el grupo inicial de trabajo. El tipo de relación de nuestro equipo con los pobladores y los mismos facilitadores fue muy variable, dependiendo de las condiciones culturales de la comunidad y de las expectativas de ambas partes.

Existieron, sin embargo, tres principios constantes:

1) Respeto total e incondicional por las manifestaciones sociales y culturales de la población, por sus valores y sus formas de vida. El choque más fuerte se produjo al comienzo de la relación, cuando los pobladores por un lado, buscaban en nosotros un comportamiento que respondiera a su estereotipo del "agente de cambio". La primera reacción siempre fue de desconcierto, pues nuestra conducta no era asistencialista e intentaba no ser condescendiente. Este desconcierto tenía su origen, a nuestro modo de ver, en el hecho de que la conducta del equipo no caía dentro de ninguna de las experiencias pasadas que estos campesinos habían tenido. No pretendía poseer la respuesta a sus problemas, ni traíamos un currículo articulado y explícito.

De todas maneras, tuvimos que bregar constantemente con los esfuerzos de los pobladores que trataban de colocarnos en el rol, para ellos ya conocido, del agente institucional. De esta manera, se hicieron presentes las invitaciones tradicionales, las copitas de trago, los "agradados", el compadrazgo, en fin, lo que puede llamarse hospitalidad campesina.

---

<sup>7</sup>Véase D. Bonilla, G. Castillo, O. Fals Borda, A. Libreros, "Causa Popular, Ciencia Popular, una metodología del Conocimiento Científico a través de la acción". (La Rosca, Serie "Por ahí es la cosa", Bogotá, 1972).

Todas estas actitudes son parte integrante de la cultura, pero, a la vez, son manifestaciones de dependencia y, por el hecho de pertenecer a los mores locales, resultado de una interacción social de generaciones, es que el equipo de ENF nunca rechazó tales comportamientos pero tampoco los aceptó sin cuestionarlos.

2) Trabajar partiendo de la realidad tal cual es, aceptando a los campesinos y aceptándonos nosotros mismo como parte de un proceso histórico dinámico y cambiante. Este principio sometió a prueba nuestra paciencia y nos enseñó que nosotros mismos y el mundo con el que nos habíamos comprometido estábamos llenos de contradicciones. Que la teoría de la ENF era una cosa y que la práctica era otra.

En medio de la frustración cuando algo esperado no sucedía, estuvimos a punto de manipular para que sucediera; en más de una ocasión el equipo presionó a los facilitadores de cierta región de manera que ellos organizaran sesiones de alfabetización. Más tarde, cuando esos centros dejaron de funcionar por falta de asistencia, nos dimos cuenta de cuán equivocados habíamos estado al haber forzado la situación.

Partir de la realidad significa también admitir la existencia de limitaciones institucionales y un ordenamiento de cosas que de ninguna manera es accidental, pero que está ahí. El conocimiento de ese orden establecido y los obstáculos y resistencias para el cambio que este opone es lo que, a la postre, produce el deseo de cambio y luego la transformación misma.

3) Proponer actividades educativas noformales orientadas hacia la participación social, considerando siempre las necesidades de un cambio sustancial en las estructuras políticas y sociales; atendiendo, además, a la posición de cada persona o grupo involucrado en la acción. Toda acción social implica una reacción y ciertas reacciones pueden ir en desmedro de los objetivos que conllevaba la acción inicial. Solamente los individuos participantes tienen derecho a decidir si una empresa debe o no llevarse a cabo. El facilitador puede proveer información, apoyar en el proceso de toma de decisiones, pero la última palabra será de los afectados por las consecuencias. El proyecto de facilitadores fue conceptualizado dentro

de la ENF como un instrumento de participación social y cualquier actividad intermedia, como alfabetización, teoría del cooperativismo, métodos agrícolas, etc., no fueron mas que pasos encaminados hacia esa participación. Resumiendo, el proyecto de facilitadores es una estrategia de dinamización de los procesos de transformación social.

El Proyecto planteó algunas suposiciones que intentaba validar inicialmente y, más tarde, demostrarlas en el contexto de la ejecución y cumplimiento de actividades.

1. Que los hombres tenemos diferente estilo de aprendizaje, para lo cual contemplamos cuatro categorías de procesos definidos: experiencial, de reflexión, de conceptualización y de validación práctica. Estos procesos para algunos educadores son excluyentes unos de otros, pero con más frecuencia en la realidad del aprendizaje se presentan combinados. Por consiguiente, cada actividad educativa debería contener estos cuatro elementos.
2. Que aprendemos más fácilmente en situaciones cuyo ambiente es de respeto, de solidaridad y no amenazante. Es decir que el universo afectivo del individuo no puede estar aislado de su crecimiento intelectual y cognoscitivo.
3. Que el conocimiento es interiorizado cuando se puede apreciar tangiblemente la relevancia de la materia estudiada. Por consiguiente, tanto los materiales utilizados como el contenido deben ser congruentes con esta aseveración.
4. Que aprendemos adecuadamente cuando nosotros mismos establecemos las metas del aprendizaje y participamos en las decisiones sobre qué aprender y cómo aprender. Esto significa convertirnos en sujetos de nuestra propia educación.
5. Que el hecho de aprender y a la vez constituir parte de la humanidad conlleva un compromiso en la acción de transformar el mundo que nos rodea.
6. Que incorporamos conocimiento afectivo a nuestro ser cuando existe una situación dialógica; pues, de otra manera, solamente absorbemos información.
7. Que cada persona es un ser lleno de inagotables experiencias de las cuales todos tenemos algo que aprender. Y que esas experiencias compartidas con el resto de la comunidad generan acciones críticas de cambio social.

-PERSPECTIVA-

Estos últimos seis meses que he asistido al centro de educación me han servido para bien y para mal. Me explico. Han sido útiles porque hay muchas cosas de los números, las letras y de la vida misma que he aprendido, y esto me da gran satisfacción. Pero me han servido para mal porque ahora tengo preocupaciones que antes no tenía y también porque me comporto de otra manera. Les cuento lo que me pasó hace poco. Llevé a vender mi cosecha de arroz a la piladora. El encargado pesó mis ocho quintales, como siempre lo ha hecho antes. Son quinientos veinte sucres! dijo. Yo, que lo había calculado de antemano, le contesté que estaba equivocado. Pesó nuevamente sin decir una palabra, escribió algo en un papel y dijo: Tenías razón, tu grano vale 620. Mirándole a los ojos insistí. Señor, todavía falta. Sorprendido me preguntó que cómo yo sabía que estaba incorrecta la operación. Entonces tuve que explicarles que yo sabía ya de los números y que había aprendido además otras cosas. Ah! -dijo perturbado- estos montubios "leídos y escritos" se están poniendo respondones. Hizo nuevos cálculos en su papel mientras yo le miraba sin pestañar. Al rato con enojo me gritó. Setecientos sucres..."Yo sabía que mi arroz valía más de ochocientos sucres, pero también sabía que él estaba ya muy enojado y yo no quería problemas. Recibí el dinero y me fuí. Como ven compañeros, aprender estas cosas puede servir para bien y para mal.

Entrenamiento

Durante el transcurso del Proyecto se llevaron a cabo ocho programas independientes de entrenamiento tipo Facilitador, cuatro ejecutados por el equipo, uno por el CEMA<sup>8</sup> y cuatro dirigidos por los mismos facilitadores.

Selección - Primera Generación

Uno de los principios originales del proyecto facilitador consistía en que las mismas comunidades escogieron su equipo de tres o cuatro facilitadores. De esta manera, creímos que sus respectivas comuni-

---

<sup>8</sup> Centro de Motivación y Asesoría, Organización de Consultoría con domicilio en Quito.

dades los aceptarían con más facilidad y que, formando parte de un equipo, podrían desarrollar relaciones horizontales con sus compañeros y revisar los autoritarios patrones tradicionales de liderazgo. Numerosas experiencias en el pasado nos han indicado que cuando elementos externos escogen líderes, sus compañeros los rechazan a corto o largo plazo. Por consiguiente, dado que la mayor parte de la actividad del facilitador se basa en la confianza comunitaria, el proceso de selección participatorio parece ser de vital importancia.

La selección de facilitadores efectuada por este programa de entrenamiento funcionó de la siguiente manera: Uno o dos miembros del Proyecto visitaron cierto número de comunidades, dentro de un área geográfica, durante un período de dos o tres días. El equipo seleccionó comunidades utilizando estos criterios:

- \* Escasa intervención previa de agencias de desarrollo
- \* Acceso relativamente fácil a través de caminos de penetración y contactos entre ellas.
- \* Demostraciones de previa participación activa en asuntos de la comunidad.
- \* Receptividad a los postulados del Proyecto.

Seleccionadas las comunidades se procedía a informarles sobre los postulados del Proyecto y, si la población en pleno mostraba interés, se invitaba a que eligiera facilitadores.

Las motivaciones para ser facilitador fueron diversas. Para algunos fue importante la expectativa de remuneración económica; otros lo tomaron como experiencia educativa para mejorar su capacidad de trabajo y acción en su poblado. El prestigio vinculado con el título de "facilitador" y la asociación con personas de aparente estatus urbano, fueron también elementos estimulantes. Al comienzo muy pocos comprendieron las implicaciones de su involucramiento, pues el concepto estaba totalmente fuera de sus experiencias pasadas.

A raíz de una visita inicial del personal del Proyecto a Tutupala, provincia de Chimborazo, un grupo de campesinos en la plaza comentaba: "Qué mismo buscarán estos blancos? Por qué de pronto se interesan en nosotros?

"Han de ser evangelistas o comunistas "

"Hace dos años asomaron otros parecidos y fueron prometiéndome agua potable y luz eléctrica. Total nada...!

"Para qué meternos otra vez "

"Pero viste al de los lentes? Se tomó todo el mate de chicha. Quién sabe...!

"Después de todo, el que no siembra no cosecha, veremos lo que pasa".

El primer contacto consistió en pláticas informales con miembros de la comunidad y, en especial, con las figuras de autoridad. El propósito fue determinar el grado de interés que generaba la exposición del proyecto. Si los asistentes expresaban entusiasmo por los planteamientos del equipo visitante, se convocaba una reunión de toda la comunidad para, nuevamente, y ahora en más detalle, expresar los propósitos del programa en mientes. En esta ocasión el equipo presentaba una serie de sugerencias con respecto a las cualidades que debería poseer un candidato. (Más tarde llegaríamos a entender que esta política significaba, de por sí, una forma de manipulación o intervención). La lista de características que ingenuamente presentamos a la comunidad fue la siguiente:

- \* Que sepa leer y escribir
- \* Disposición de trabajo
- \* Residencia en la comunidad
- \* Aceptación por parte de la mayoría de la comunidad.

La comunidad, entonces, decidía si el concepto era válido y escogía quienes iban a ser facilitadores.

En la práctica, cada comunidad utilizó distintos procesos de toma de decisiones. En algunas partes, los líderes oficiales simplemente nombraron a las personas que serían facilitadores. En otros sitios la elección fue más participatoria, se celebraron reuniones amplias, pero hubo casos en que se decidió a favor de quienes se presentaban de voluntarios.

### Proceso de selección: Segunda y Tercera Generación

El proceso de selección llevado a cabo por facilitadores para expandir el proyecto varió en algunos aspectos. Primero, fue más prolongado. Los facilitadores (de primera generación) visitaron frecuentemente aldeas vecinas por un período de seis o siete meses, para informarse del progreso de sus proyectos.

Discutían problemas comunes, participaban en simulaciones de aprendizaje, cantaban canciones y asistían a las fiestas de las comunidades. Este contacto no tenía mayores precedentes, pues, a pesar de la vecindad, había rivalidades que impedían una comunicación estrecha.

En segundo lugar, fue un proceso más natural y espontáneo en el sentido de que los facilitadores no visitaban comunidades teniendo en mente la selección o capacitación de nuevos facilitadores. La propuesta de efectuar nuevos cursos nació de manera natural; como resultado del entusiasmo de los facilitadores, los pobladores de las comunidades visitadas insistieron en tener una experiencia similar. La propuesta se consolidó gracias a lo novedoso de la sinergia que evidentemente se estaba generando en las primeras comunidades y los resultados concretos que ya se podían apreciar.

Tercero, una variación notable entre el proyecto original y el conducido por facilitadores, fué que en el primero las comunidades fueron seleccionadas en base a criterios establecidos por el equipo y en el segundo, la intervención se justificó tan solo con el interés expresado por las comunidades.

Finalmente, en los programas subsecuentes, diseñados y conducidos por los mismos facilitadores, la selección de participantes fue más directiva. La asistencia a un curso dependía, más bien, de la empatía generada durante el lapso de visitas de promoción, cuando algunas personas habían expresado interés en las actividades del facilitador y deseo de comprometerse dentro de su propia población. Algunos de los facilitadores de segunda generación habían sido antiguos amigos y parientes de los facilitadores originales.

Aunque en el segundo caso los facilitadores nuevos fueron escogidos unilateralmente por los facilitadores originales, éstos siempre tuvieron cuidado de informar a la comunidad y a los líderes formales acerca del proceso y los propósitos que motivaban todas sus actividades. Además, solicitaban sugerencias y comentarios en búsqueda, no tanto de un consenso, pero sí de una aceptación mayoritaria por parte de las personas más activas en la comunidad.

En una sesión de reflexión del personal del Proyecto, al discutir sobre la diferencia de estilos de selección y capacitación que el equipo utilizó, frente a los procedimientos que usaron los facilitadores, un miembro dijo: "Llegábamos a las comunidades manejando unos inmensos carros llamativos, llevábamos puestas esas botas de ciudad, fumando Marlboros y tratábamos de explicar una idea que entonces todavía no había sido conceptualizada por completo. Nos vestíamos de manera diferente a los campesinos; nos comportábamos diferente, y, aunque hablábamos el mismo idioma, nos comunicábamos de manera diferente. A veces intentábamos imitarles y caíamos en la condescendencia; pero eso es todo lo que eramos capaces en ese entonces. En tales circunstancias ¿Qué confianza podíamos inspirar cuando exponíamos nuestras ideas sobre ENF y hablábamos de justicia social? Solamente cuando la primera generación de facilitadores diseñó y promovió sus propios programas, se perfiló la elaboración de un puente natural entre el Proyecto y las aldeas campesinas".

### Entrenamiento

A pesar de que los términos capacitación, entrenamiento y adiestramiento tienen una connotación etnocéntrica y deshumanizante, por el uso que se les ha dado en el pasado. Nosotros empleamos estas palabras a falta de otras para describir las actividades llevadas

a cabo. En realidad, el significado implica una serie de experiencias de aprendizaje basadas en el diálogo y la interacción crítica. Los cursos y seminarios fueron siempre diseñados y ejecutados con la participación activa de los mismos campesinos.

En cuanto a estilo es posible diferenciar el entrenamiento organizado por el equipo, frente a la capacitación conducida por facilitadores. En el primer caso, el flujo de experiencia fue más sistemático y estructurado, algunas veces artificial. Nuestra procedencia de la "cultura institucional" fue una circunstancia que inevitablemente influyó, para bien o para mal. El entrenamiento diseñado y llevado a cabo por facilitadores tuvo la autenticidad de todo lo que emerge espontáneamente de la misma cultura. Con frecuencia directivo y hasta un poco autoritario, siempre estimulaba la comunicación honesta y abierta.

Estas distinciones no obstaron para que el concepto en gestación estuviera presente en ambos tipos de capacitación. El propósito que teníamos en mente fue desarrollar las capacidades existentes en la comunidad, para romper el mito de que el cambio debe provenir siempre de las esferas más altas donde se concentra el poder. Queríamos, con nuestra participación, alcanzar un nivel de activismo que permitiera la auto-gestión de la comunidad en cuanto

a establecer por si misma las prioridades de obras comunales, organización de grupos para tomar decisiones y ejecutarlas, redefinición de relaciones con la estructura del poder -casi siempre localizada en zonas urbanas- e incremento de la comunicación con las poblaciones vecinas.

Inicialmente el proceso de capacitación, tanto el ejecutado por facilitadores como el que el mismo equipo llevó a cabo, estuvo inspirado en el modelo de "aprendizaje a través de experiencias", que considera las siguientes fases:

- 1) experiencia,
- 2) reflexión sobre la experiencia
- 3) conceptualización
- 4) práctica (acción)
- 5) interiorización

Supuestamente, este flujo debe repetirse indefinidamente en forma de espiral ascendente, alcanzando en cada revolución un nivel de conciencia más crítico. Casi todas las actividades diseñadas para una experiencia de capacitación tomaban en cuenta esta secuencia de aprendizaje. El entrenador o facilitador asumía la responsabilidad de elaborar y preparar las experiencias, envolviéndose en el proceso que se desarrollaba y de sus consecuencias.

El flujo contenía los siguientes elementos:

1. Desarrollo de confianza mutua y confianza en el grupo.
2. Acuerdo por consenso en los objetivos y horario de la reunión.

3. Formación de equipos de discusión y análisis.
4. Análisis crítico de la realidad.
5. Métodos de alfabetización.
6. Juegos y simulaciones de aprendizaje, previamente desarrollados por el Proyecto.
7. Establecimiento de metas comunitarias e identificación de problemas.
8. Solución de problemas.
9. Medición de resultados.

Todas las diferencias culturales, lingüísticas y étnicas de las regiones en que trabajamos, cada seminario fue único, con características de forma y aún contenido, distintos. De todas maneras trataremos aquí de describir el flujo y dinámica del proceso, que básicamente era constante y válido para casi todas las reuniones.

Después de una breve introducción sobre los antecedentes del Proyecto ENF y los motivos por los que estábamos ahí, más o menos sucedía lo siguiente:

1. Los facilitadores (entrenadores) comienzan a crear un ambiente de confianza a través de ejercicios que incrementan la comunicación. Para que cada miembro sea conocido por los demás, se forman parejas entre las personas que menos se conocen y, así, conversan durante diez o veinte minutos hablando de cualquier cosa que consideran relevante a ese punto. De inmediato, en asamblea, se solicita que cada partici-

pante efectúe una corta presentación de su interlocutor. Esta experiencia permite que el grupo conozca algo sobre cada participante y, adicionalmente, comienza a romper la barrera de la "cultura del silencio", donde está la mayor parte de la población.

2. Con el objeto de diseñar la reunión basada en las necesidades del grupo, los facilitadores piden que los participantes se reúnan en subgrupos, de acuerdo a las poblaciones o regiones de donde provienen. Ahora se decide qué es lo que se espera aprender durante el programa. Las expectativas de los organizadores y de los participantes se confrontan unas con otras para identificar puntos de coincidencia o discrepancia. Los puntos de vista de cada grupo se escriben en un pizarrón o en grandes pliegos de papel; esta práctica por una parte permite que todos puedan mirar los pensamientos expresados por escrito y, por otra, proveen el apoyo -muy necesario al comienzo-, asegurando que los conceptos de todos los participantes son válidos y dignos de discutirse públicamente.

Si los organizadores creen que algunas metas no podrán ser alcanzadas durante la reunión, se explican las limitaciones existentes. Y si, al contrario, los participantes no consideran relevante alguno de los objetivos de los organizadores, igualmente se lo discute hasta alcanzar un consenso. Un ejemplo de lista de objetivos de participantes es el siguiente:

1. Queremos saber más de alfabetización. Cómo enseñar y cómo aprender.
2. Hacernos respetar de los blancos y defendernos de ellos.
3. Perder el miedo.
4. Aprender a pensar.
5. Aprender a hablar bien, para que los blancos nos escuchen con respeto.
6. Practicar gestiones con el gobierno para conseguir adelantos como agua potable, luz eléctrica.
7. Aprender a organizar reuniones.

En algunos casos se llevan a cabo sesiones previas al curso, con el objeto de establecer las metas de aprendizaje en contacto directo con los líderes de la comunidad.

3. En este momento se acuerda también el horario de trabajo y otros detalles de menor cuantía. Lo más importante de esta fase es el hecho de que cada campesino participante se va sumergiendo en una situación en que su opinión cuenta, y descubre que, cuando lo intenta, las situaciones a su alrededor pueden cambiar como efecto de su intervención.

En un curso se adoptó la modalidad de resumir las actividades desarrolladas y de expresarlas a través de dibujos. El primer día los organizadores aparecían de tamaño gigantesco; pero, a medida que el curso proseguía, la altura de participantes y organizadores fue igualándose.

4. Dependiendo de la atmósfera existente, los organizadores escogen entre continuar con ejercicios de dinámica de grupo para relajar más el ambiente o entrar ya al análisis crítico de la realidad. En el primer caso, se utilizaría, por ejemplo, la simulación del lazarillo, en la que los participantes por parejas pretenden, por varios minutos, ser, alternativamente, el uno ciego y lazarillo, el otro. Luego se comparte y reflexiona para generalizar la experiencia en relación a las poblaciones de donde cada uno viene y los conflictos que ellos acaban de dejar atrás. En caso de que se decida entrar más directamente al desarrollo de la conciencia, tal vez se comience el cuestionamiento con preguntas como: ¿Quién soy yo? ¿Qué capacidades poseo? ¿Sirvo para algo?

Estas prácticas tienen cierto carácter introspectivo, que tiende a robustecer la autoestimación, pues, como efecto del fenómeno de colonización, la auto-confianza fue casi totalmente destruída. Los organizadores toman el rol de guías antes que de conferencistas; constantemente tratan de estimular la participación y estudio minucioso del concepto que cada uno tiene sobre sí mismo. Por primera vez, en muchos casos, los participantes comparten secretas frustraciones, deprimentes experiencias que han tenido en su pasado, vejaciones, situaciones humillantes, etc. Esta fase es importante

porque, en cierta manera equivale al parto del grupo. En este proceso de verbalización del pasado se van encontrando miserias comunes, que producen cohesión y dan identidad. A veces se producen largos silencios, se habla con calma y las palabras adquieren un profundo sentido de acercamiento humano.

5. Sentados en círculo los participantes permanecen una, dos y hasta tres horas analizando su relación con el ambiente social, económico, político y geográfico que les rodea. Los organizadores, durante este lapso, enfatizan el hecho de que la condición del hombre, quien intrínsecamente nace libre e igual a los demás, va cambiando como efecto de las relaciones de explotación y por la cuna de donde cada uno proviene. Esas diferencias, se dice, en manera alguna hacen a un ser inferior a otro. Se subrayan las características universales del hombre: "La sangre que corre por nuestras venas es roja".

Los blancos, los cholos, los negros, los indios, los chinos, todos nacen con dos manos, pies, ojos y la capacidad de pensar. ¿Por qué deberíamos sentirnos inferiores? ¿En qué momento de nuestra vida perdimos la condición de seres humanos? ¿Será que eso sucedió el día que nacimos indios? ¿Acaso nos faltó algún miembro vital? Un profundo silencio invade el salón hasta que alguien dice: "No, nuestras vidas son diferentes porque somos campesi-

nos, en mi pueblo ni siquiera tenemos escuela, los niños tienen que andar 5 kilómetros hasta la escuela de Balsayán y muchas veces el maestro no se asoma. En la ciudad, en cambio, hay escuelas grandes, con bibliotecas y buses que transportan a los guaguas". Poco a poco se anuncian las contradicciones, tanto dentro de la zona rural, como entre la ciudad y el campo.

Inicialmente, se producen manifestaciones de racionalización. "El hacendado es rico y tiene tanta tierra heredada que hace inevitable que nosotros trabajemos para él. Todos se aprovechan de nosotros y nos tratan mal. Los abogados agarran el dinero y no hacen nada por nosotros; los médicos nos dicen que el hígado está malo y nos recetan medicinas carísimas; los vendedores en el mercado nos cobran más de lo debido".

Aunque de manera ingenua y superficial la realidad es descrita en sus propios términos, así se justifica la actual situación pasiva y estática. En cierta manera esta parte implica un riesgo de catarsis; que se produzca una purga de las emociones reprimidas. Por ello los organizadores se privan de insinuar soluciones o de emitir criterios evaluativos que pueden estancar el proceso. Más bien, se recalca las preguntas ¿Quién soy yo? ¿Cuál es mi papel en el medio en que vivo? De manera que, con distintos grados de conciencia, los participantes exponen los elementos de su propia vida en relación con la sociedad.

Esta práctica de abstracción de la realidad a nivel dialógico, se la hace a través de ejercicios o simulaciones como "La Hacienda", que tienen por objeto proyectar las contradicciones de esa realidad. En este contexto se reflexiona acerca de aspectos sociales, políticos y económicos, de manera que, paulatinamente, las condiciones en que vive el campesino dejan de aparecer accidentales y efecto de la "voluntad de Dios". La pobreza y el retraso se desmitifican a medida que los participantes se sumergen en este análisis. El juego "La Hacienda" a veces toma todo un día, pues el proceso se detiene cuando se abordan asuntos claves para el grupo.

6. En un día posterior, fundamentándose en la experiencia de "La Hacienda", se analiza con más detenimiento algunos temas generados de este diálogo. Usando una fotografía, por ejemplo, se discute la pregunta "¿Por qué somos pobres?" Se descodifica al estilo de Paulo Freire la imagen de pobreza captada en la foto. Los participantes se dividen en grupos pequeños, en donde es más fácil la interacción y cada uno tiene oportunidad de presentar sus opiniones. Al cabo de una hora de trabajo, el grupo entero se reúne para compartir el proceso que cada grupo llevó a cabo y las conclusiones y/o nuevos interrogantes. Algunos participantes tienden a culparse a sí mismos por las condiciones y circunstancias en que viven: "Bebemos demasiado, somos apáticos, no sabemos pensar, no estamos organizados".

Se ignora, consciente o inconscientemente, las presiones estructurales que el sistema político-económico-social impone sobre todos. En este punto nuevamente los organizadores reaccionan a cada una de esas afirmaciones: "¿Por qué?", e intentan alcanzar una redefinición de las condiciones de su vida, cada uno empieza a situarse en su universo, interrogando a su propia conciencia (al comienzo mágica), para luego ver las relaciones de causa y efecto y descubrir las contradicciones que existen.

7. La indagación más profunda de las razones de la pobreza clarifican algunas áreas de la vida campesina que necesitan robustecimiento: Liderato, organización, relación con autoridades, comunicación, conocimiento de los sistemas de explotación. Con el objeto de reflexionar sobre estos tópicos seleccionados por el grupo en asamblea, se elaboran nuevas experiencias: sociodramas para demostrar distintos tipos de liderato, juegos de eficacia para auscultar los grados de toma de riesgo, ejercicios de comunicación interpersonal, presentación de títeres que denuncian la estructura del poder en la comunidad, canciones de contenido social. En fin todos estos elementos y muchos otros más ayudan a mirar la realidad de sus existencias de una manera no racionalizada; se comienza a poner en duda los tabúes sociales en los que se fundamentan las relaciones de opresión.

8. Al cabo de una semana de reunión, los participantes se juntan

por comunidades de procedencia otra vez para discutir, analizar y redefinir los problemas más urgentes de cada población. En ocasiones se dibujan mapas de las aldeas y sus inmediaciones con el objeto de visualizar las relaciones entre los problemas, las prioridades y las realidades circundantes. La ubicación dentro del contexto geográfico es de gran importancia y está estrechamente vinculada con el proceso anterior de localización síquica en el ambiente socio-económico.

En resumen, la primera semana del curso crea confianza y respeto mutuo a nivel individual, espíritu de solidaridad a nivel de grupo, un conocimiento crítico de las fuerzas sociales que inciden en la vida rural y práctica en destrezas analíticas relacionadas a la reflexión en grupo y toma de conciencia. Un aspecto interesante de esta semana es que, mientras el grupo se sumerge en el proceso dialógico donde va subvirtiendo su conciencia, cada individuo participante va también interiorizando los mecanismos de trabajo que más tarde los utilizará en su propio pueblo. Este es, entonces, un proceso en el que uno se concientiza (incluyendo los organizadores) y, a la vez, practica destrezas que propician el diálogo y la acción.

La segunda semana está dedicada a proveer a los participantes de experiencias de trabajo con conceptos educativos y materiales consolidados por el personal del Proyecto. Esta semana puede comenzar con la discusión de la educación tradicional y los efectos que

ella tiene en la población campesina. Este análisis ya no se encuentra en el año como al principio de la primera semana, pues la aproximación crítica que ocurrió entonces dota al grupo de un marco de referencia más amplio y, consiguientemente, las relaciones de los participantes son de carácter más maduro. La ansiedad inicial cuando los roles estaban todavía difusos ha desaparecido casi por completo y ha sido remplazada por un clima de cordialidad. Aunque los participantes no pueden predecir aún la naturaleza de las experiencias venideras, ya no se sienten amenazados por lo desconocido; se ha alcanzado un ambiente de confianza y se va perfilando una actitud de entereza. Hay varias actividades que pueden identificarse:

La transacción educativa: ¿Qué trae el maestro y qué trae el alumno al proceso de enseñanza-aprendizaje?

A través de una tempestad de ideas se forman dos listas de las características y contribuciones de cada uno, el maestro y el alumno. En cuanto al primero se dice cosas como: "trae conocimiento, sabiduría, materiales de enseñanza, etc." El alumno, en cambio "trae ignorancia, suciedad, indisciplina..." El ejercicio es tan rápido que deja poco tiempo para racionalizar; se reinicia un nuevo proceso de estudio de la realidad confrontada con las percepciones de

los que participamos en la reunión. Es una especie de diagnóstico que el grupo hace de sí mismo.

Sociodramas en los que, alternativamente, participantes y organizadores demuestran estilos de maestros autoritarios, quemimportistas, benignos, paternalistas, etc. De esta manera se va perfilando un ideal de "enseñador" que no solo insiste en el aprendizaje de asuntos cognositivos, sino también auspicia el crecimiento afectivo.

"Un método combinado de introducción al alfabeto basado en el método de Sylvia Ashton-Warner (sistema orgánico a través de palabras claves) y el método Paulo Freire de "temas generadores"

Esta combinación bastante sistemática sugiere seis o siete pasos en el período crítico de iniciación en la expresión escrita. Se efectúa una demostración frente al grupo. Después de reflexionar, criticar y conceptualizar, los participantes espontáneamente comienzan a practicarlo. En ocasiones estas prácticas han tomado lugar en Centros de Alfabetización con la aquiescencia de los maestros del programa de Educación de Adultos, que siempre nos prestaron su colaboración, aunque a ratos no estaban de acuerdo con formas "tan heterodoxas de educación".

Relación directa con funcionarios de instituciones privadas y de gobierno. Con frecuencia durante la segunda semana de la reunión nos visitan representantes de organizaciones, movidos por la curiosidad de conocer qué está sucediendo o simplemente por motivos administrativos. Su presencia constituye una coyuntura adecuada para poner en acción la capacidad de bregar con figuras de autoridad. Un supervisor del Ministerio de Educación comenzó su discurso de auto presentación de esta manera: "Es un placer estar aquí hoy día y poder atestiguar la dedicación que ustedes ponen para ser ciudadanos más inteligentes, de manera que intervengan efectivamente en la vida de nuestro país. El desarrollo del intelecto del ser humano depende de los esfuerzos del individuo..." Los campesinos se miraban unos a otros con evidente incomodidad, hasta que uno de ellos levantó la mano: "Disculpe doctor, yo no creo que eso es cierto. Nosotros somos inteligentes aunque hemos vivido en la pobreza de nuestros pueblos humildes y aunque nuestros padres no hablen el español. La única diferencia es que no tuvimos las oportunidades que otros más afortunados tuvieron, pero esto no quiere decir que somos tontos y nuestros hijos tampoco". La situación tensa que este incidente causó fue considerada como elemento de aprendizaje para los facilitadores en formación. El riesgo es un ingrediente de la educación para la libertad. Maestros, supervisores, funcionarios, todos estamos envueltos -aunque de distinta forma y otro grado de conciencia- en la búsqueda de un camino viable hacia una sociedad equitativa.

La división en grupos de trabajo, tanto para la introducción de conceptos como para la práctica de destrezas específicas, es un artificio al que se recurre constantemente durante un curso de facilitadores. Casi todas las experiencias por las que atravesó el grupo en este ambiente de diálogo vivencial son altamente intensas y casi no tienen precedentes en la vida de un campesino. Por ello es imprescindible retirarse a estos pequeños grupos con el objeto de reflexionar y conceptualizar en un ambiente más familiar. La composición de estos grupos difiere de acuerdo a la circunstancia, los participantes se reúnen a veces por intereses, a veces al azar, a veces entre coterráneos.

### Interferencias

Una de las premisas en que se fundamentaba el entrenamiento de facilitadores fue la creación de una atmósfera de confianza y sinceridad. Desafortunadamente, dadas las presiones externas, a veces era inevitable la presencia de funcionarios cuyo papel fue más que nada de observadores, lo cual causó dificultades para alcanzar ese ambiente de mutua confianza y cohesión tanto intergrupal como interpersonal. Estas visitas a veces conllevaban promesas de empleo o provisionamiento

de materiales que reforzaban las relaciones paternalistas que, en si, el Proyecto trataba de eliminar. La presencia de observadores también significó, en ocasiones, cambios en el flujo de actividades que modificaron el diseño de las experiencias subsiguientes.

El temor entre los campesinos de que nosotros fuéramos comunistas o evangelistas fue otro hecho que limitó la participación de varias comunidades. La Feria Educativa, una actividad independiente al proyecto de facilitadores, puede ilustrar este punto con un incidente que sucedió mientras utilizábamos un camión con equipo audiovisual y que pertenece al Ministerio de Educación. Cada costado está rotulado "Bibliobús, Departamento de Educación de Adultos"; el camión fue apedreado, pues la palabra "Bibliobús" para ellos evocaba actividades bíblicas, procelitismo religioso "anti-católico", cuando en realidad lo que el nombre quería interpretar era sólo el concepto de biblioteca rodante, en un sólo término.

Los pequeños problemas logísticos que se suscitan con las necesidades de capacitación, producción de material, transporte, etc. crearon inconvenientes de menor cuantía.

En los primeros cursos de Baños y Cachisagua se produjeron dificultades en la presentación de metodologías. El grupo en el primer caso no captó el concepto de alfabetización a través de las palabras

claves y tuvo que esperar hasta que todos fueron a Quito y pudieron practicar en Centros de Alfabetización.

En Cachisagua, (el primer grupo quichua con que trabajamos) los participantes no entendieron las traducciones quichuas de "La Hacienda", pues, aunque hablaban y escribían bien el castellano, en quichua no podían leer fácilmente. Nunca habían visto material escrito en su propio idioma. En otro lugar el juego llamado "El Mercado", que enseña destrezas para la negociación de productos, no fue muy bien recibido, pues el comercio se realizaba a través del trueque.

Conflictos de religión católica y protestante a veces tendían a fragmentar el grupo, igual que diferencias raciales y de apertura individual. En cierta manera el concepto de facilitador puede ser tomado como un mecanismo de reconciliación entre los pueblos oprimidos que, por falta de comunicación, han permanecido aislados, ignorando que otros seres como ellos atraviesan penurias similares.

#### Delimitación del Modelo del Facilitador

El modelo de facilitador es un concepto que no puede ser definido en términos científicos o discutido con características específicas o pre-determinadas. Para los miembros del Proyecto es un concepto dialéctico, en constante redefinición. El asumir que tal concepto es una parte integrante de un modelo de entrenamiento sería negar la creatividad y la habilidad que posee el campesino para dar forma a su propia realidad.

Así pues, el proceso de entrenamiento no se puede ver como una serie de ejercicios y talleres que al cabo de un cierto tiempo, cambia el comportamiento social o las condiciones sociales de un individuo o comunidad. Tal cambio toma años y generaciones.

-PERSPECTIVA-

Perfil del Facilitador

Tiene aproximadamente veinticinco años y trabaja una o dos hectáreas de tierra en las montañas de Chimborazo o Tungurahua. Gana aproximadamente diéciseis a veinte dólares al mes cultivando papas, porotos o habichuelas, maíz y cebada que vende en el mercado local. También siembra otros productos para consumo familiar. Es casado, con uno o dos hijos y vive en una casucha de adobe. No tiene ni electricidad ni agua, pero él está orgulloso de su casa y trata de mejorarla. Se siente optimista acerca de sí mismo y de su futuro, aunque no tiene ilusiones de riqueza. Sus sueños son el obtener más tierra para ganar más dinero, mejorar su casa y darle mejor vida a sus hijos. Aunque comenzó escuela primaria, se salió en segundo grado para trabajar con su padre en la finca. La escuela no le pareció agradable aunque aprendió lo suficiente en lectura y escritura para poder ayudar a otros en sus clases de facilitador. Se siente escéptico acerca de lo que el gobierno puede hacer por ayudar a la población rural del Ecuador, y desde que es facilitador se ha dado más cuenta que la responsabilidad cae sobre sus propios hombros. El programa lo está convirtiendo en un hombre nuevo. Sus puntos de vista sobre la vida, que quiere hacer con ella y como lograrlo están cambiando.

El "buen facilitador"

En la actualidad se están efectuando esfuerzos para establecer las características de un "buen facilitador". Varios investigadores intentan identificar los componentes del Proyecto de Facilitadores con afanes de reproducirlo en otros países.

Nosotros vemos tales ensayos con escepticismo ya que niegan, por definición, la participación consciente de la comunidad en el proceso de selección. Tales características solo pueden ser establecidas por las comunidades que las escogen. Igualmente, tal proceso es válido sólo cuando las personas afectadas deciden el procedimiento adecuado. El educador o agente de cambio puede, basado en sus experiencias, decidir que tal o cual proceso es inadecuado, pero no tiene derecho a imponer su opinión a otros.

Muchas organizaciones rurales de desarrollo que funcionan en América Latina, al igual que el Proyecto, han estado bajo la influencia de cierto tipo de "modificación de conducta". Aunque aparentemente inofensivos, tienen contenidos de reformismo y pacificación. Es por tal razón que los

educadores latinoamericanos deben mantener una conciencia crítica y evaluar constantemente las implicaciones de los proyectos que patrocinan.

Hace un año, más o menos, visitábamos un curso de facilitadores en la región de Colta, y como era el último día de actividades el grupo estaba reflexionando sobre lo que cada uno creía haber logrado de provecho en el transcurso del encuentro. En el calor del diálogo y en medio de frases como "Yo he aprendido esto" o "Ahora tengo los ojos abiertos", un campesino dijo: "Lo más importante para mí ha sido llegar a ser capaz de mirar a los ojos del blanco mientras él habla conmigo", y sin pestañar, con la mirada clavada en uno de nosotros añadió "y esto nunca voy a olvidar porque a cualquier hombre blanco podré verle sin sentir el miedo que sentía antes".

El agudo investigador social de inmediato exclamará "¡Y cómo evaluar estos postulados que implican subjetividad y donde intervienen tantos imponderables!"<sup>9</sup> Camus nos da luz al hablar de la contradicción del hombre (existencial) que rechaza el mundo tal como es, sin aceptar la necesidad de escapar de él. Tanto él como el revolucionario, dice, demandan unidad con el fin de existir.

¿Cómo evaluar científicamente la justicia, la equidad y la búsqueda de la libertad? Quizá es más bien tarea de un historiador:

La libertad es un camino que se hace al andar... (El facilitador es) el que vive concentrado y comprometido con el mundo de los hombres interpretando y amando los signos históricos de su tiempo, sin rechazar su biografía ni el lugar en donde debe hacer crecer la vida. En esto consiste la libertad: vivir en la radicalidad, estar en continua revisión, comprender la anarquía del amor, arrebatar la verdad que las cosas y los signos esconden desafiantes y celosos. Vivir la libertad es querer hacer la propia historia...<sup>10</sup>

<sup>9</sup> Albert Camus, An Essay on Man in Revolt (New York: Vintage, 1956) pág. 30.

<sup>10</sup> Educación Hoy, Perspectivas Latinoamericanas, "Una educación para la libertad". Julio-Agosto 1971, Número 4, Editorial, pág. 1.

-PERSPECTIVA-

Una noche fría, en lo alto de los Andes, un grupo de amigos se reunió a cantar una canción que acababan de componer. Las voces llenaban el valle con un reto:

Campesino ecuatoriano  
de la costa y de la sierra

Lucharemos siempre unidos  
separados no podemos.

Es la voz de nuestra raza  
que grita liberación

Si no nos dan le arrancamos  
porque somos valerosos.

Andan diciendo los blancos  
que nos van a liberar.  
Para liberar a otros  
hay que ser libres primero.

NOTAS TÉCNICAS DEL PROYECTO DE EDUCACION NO-FORMAL DE ECUADOR

Títulos disponibles

1. El Proyecto de Educación Extra Escolar en Ecuador (1972)      Discusión de las notas básicas, la filosofía y los métodos de enseñanza de un proyecto de educación no-formal en áreas rurales.
2. Concientización y Juegos de Simulación (1972)      Comentario acerca de la filosofía educativa de Paulo Freire y discusión de los juegos de simulación con medios concientizadores.
3. Hacienda (1972)      Descripción de un juego de mesa simulando la realidad económica y social de la sierra ecuatoriana. (Es conocido como "El Juego de la Vida")
4. Rummy de Mercado (1972)      Descripción de un juego de naipes, "Mercado", que provee de habilidad matemáticas de fácil aplicación en el mercado.
5. Método Ashton-Warner de alfabetización (1972)      Descripción de una versión modificada del enfoque de Sylvia Ashton-Warner al entrenamiento de alfabetización, usado en pueblos ecuatorianos.
6. Dados de letras (1973)      Descripción de un juego de fluidez verbal que usa juegos simples de participación para involucrar analfabetos, en un enfoque no amenazante hacia la alfabetización.
7. Bingo (1973)      Descripción de un juego de fluidez verbal o numérica, parecido al bingo.
8. Juegos de fluidez numérica (1974)      Descripción de una variedad de juegos simples que proveen práctica en operaciones básicas de aritmética.
9. Juegos de fluidez verbal (1975)      Descripción de una variedad de juegos simples que proveen de destrezas prácticas en áreas de alfabetización.
10. Tabacundo (1975)      Descripción y análisis del impacto producido por una grabación, como feedback y técnica de programación, en un programa de radio escuela rural ecuatoriano.
11. Modelo de Facilitador (1975)      Descripción del concepto de facilitador como promotor de desarrollo de la comunidad en el área rural ecuatoriana.
12. Teatro y títeres (1975)      Descripción del uso del teatro, títeres y música, dentro del contexto de una Feria Educativa, como instrumentos de alfabetización y concientización en una comunidad rural.
13. Fotonovela (1975)      Descripción del desarrollo y uso de la fotonovela como un instrumento de alfabetización y concientización en la comunidad.

Las notas técnicas se hallan disponibles al costo de U.S. \$1.00 cada una. Favor de enviar un cheque bancario o giro postal con su pedido.

Proyecto de Ecuador  
Universidad de Massachusetts  
Hills House South, Of. 206  
Amherst, Mass. 01002