



Digital Education
Participatory
Adult Learning

El aprendizaje participativo y digital:

Guía para educadores

NÚMERO DE PROYECTO: 2019-1-UK01-KA204-062090



Cofinanciado por el
programa Erasmus+
de la Unión Europea

“El aprendizaje participativo y digital: guía para educadores” es un producto intelectual del proyecto “Digital Education & Participatory Adult Learning”, financiado por Erasmus +.

CRÉDITOS

- ▶ **Capítulo 1:** Frank Naughton y Jacqui Gage, Partners Training for Transformation (Irlanda)
- ▶ **Capítulo 2:** Karen Wynne, Liverpool World Centre (Reino Unido)
- ▶ **Capítulo 3:** Matthew Thompson, Liverpool Community Spirit (Reino Unido)
- ▶ **Capítulo 4:** Frank Naughton y Jacqui Gage, Partners Training for Transformation (Irlanda)
- ▶ **Capítulo 5:** Paolo Brusa y Angela Salvatore, LabCentro (Italia)
- ▶ **Coordinación:** Karen Wynne, Liverpool World Centre
- ▶ **Revisión:** Andrea Bullivant, Anna Ponte, Eugenia Kolla y conjunto de autores
- ▶ **Diseño gráfico y maquetación:** Neo Sapiens (ilustraciones de Freepik © Company)
- ▶ **Traducción al castellano:** Paula Marrodán Montiel

Este proyecto ha sido financiado con la ayuda de la Comisión Europea, dentro del programa Erasmus +, Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas, Asociaciones estratégicas para la educación de personas adultas. El apoyo de la Comisión Europea para la producción de esta publicación no constituye una aprobación del contenido, el cual refleja únicamente las opiniones de sus autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma.

www.depalproject.eu



El presente trabajo está protegido por la licencia de Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Junio de 2020

CONTENIDOS

Sobre el proyecto DEPAL	4
Socios del proyecto DEPAL	5-6
Introducción a “El aprendizaje participativo y digital: una guía para educadores”	8-9
Capítulo 1:	
Razonamiento de fondo: aprendizaje participativo	10-38
Partners Training for Transformation	
Capítulo 2:	
Creación de espacios seguros para el diálogo	39-51
Liverpool World Centre	
Capítulo 3:	
Aprendizaje en la fe y holístico	52-73
Liverpool Community Spirit	
Capítulo 4:	
Las dos caras de la comunicación: escuchar y hablar	74-81
Partners Training for Transformation	
Capítulo 5:	
Narración digital: facilitación grupal en el aprendizaje digital	82-100
LABC	
Bibliografía	102-104

SOBRE EL PROYECTO DEPAL

DEPAL (Digital Education and Participatory Adult Learning - Educación Digital y Aprendizaje Participativo de Adultos) es un proyecto europeo financiado por el programa Erasmus+ y desarrollado por socios de Grecia, Italia, la República de Irlanda, España y Reino Unido.

El proyecto busca apoyar a educadores para motivar mejor a su alumnado (especialmente personas adultas) y promover el uso de tecnologías digitales, para tender puentes entre la educación participativa y el aprendizaje digital a través del método de la narración digital.

El proyecto se ejecutará en cuatro fases:

Las **fases 1 y 2** se centran en el desarrollo de los conocimientos y aptitudes del conjunto de educadores para ofrecer un aprendizaje digital más atractivo, basado tanto en la teoría como en la práctica. La teoría procede de la Guía de este proyecto. La práctica proviene de la primera formación internacional, que promoverá y servirá como base de una formación en fotohistorias digitales que se llevará a cabo en los seis países colaboradores del proyecto.

La **fase 3** consiste en desarrollar y perfeccionar el conjunto de herramientas desarrolladas para educadores gracias a recursos prácticos para quienes quieran impartir cualquier enseñanza digital. Incluirá casos de estudio, actividades y orientación adicional para una facilitación eficaz.

La **fase 4** se concentra en la difusión de los recursos y resultados del proyecto. Esta fase es crucial para ampliar el alcance de DEPAL y compartir el aprendizaje del conjunto de profesionales y educadores participantes con otras personas que utilicen estos productos y métodos más adelante.

El objetivo general de esta cadena de actividades es repercutir en el sector más amplio de la educación y sobre todo de personas adultas. Para ello, se promueve la reflexión sobre cómo hacer que su formación sea atractiva y significativa a través de un buen aprendizaje digital. El proyecto prestará además especial atención a aprendices con menos oportunidades, potenciando que asuman un papel más pleno y ejerciten su ciudadanía global del siglo XXI.

SOCIOS DEL PROYECTO DEPAL



Liverpool World Centre es coordinador de DEPAL. Fundada hace veinte años para sensibilizar a nivel local sobre cuestiones internacionales, la organización ha adquirido experiencia en la educación participativa y temas globales, trabajando especialmente con: colegios (alumnado y docentes), universidades (comunidad académica y estudiantil) y comunidades locales. Trabaja con entidades de toda la Unión Europea y fuera de esta para proporcionar formación innovadora y ofrecer talleres con diversas metodologías y asuntos de alcance global.



LABC srl es una comunidad de aprendizaje con sede en Italia que se dedica al bienestar personal y comunitario, al trabajo grupal, a la educación, la formación y al mercado laboral. Basada en la experiencia de sus profesionales con un amplio bagaje en dichos temas, LABC adopta los principios del aprendizaje colaborativo: un enfoque insaturado hacia el conocimiento para permitir a todas las personas usar sus propios límites como base y descubrir el placer de la formación continua, con el fin de fomentar la capacidad para crear soluciones, posibilidades y oportunidades nuevas.



NEO SAPIENS es una entidad social de formación europea. Su objetivo es diseñar y poner en marcha proyectos educativos y de movilidad así como iniciativas locales para promover oportunidades de educación no formal e interculturalidad. Presta asistencia a diferentes ONG y centros de formación profesional para la puesta en funcionamiento de este tipo de actividades y el desarrollo de materiales de aprendizaje relacionados.



Partners Training for Transformation es una organización educativa y de desarrollo comunitario con sede en Irlanda que trabaja para promover la confianza, competencia y compromiso individual y entre personas, grupos y comunidades. Adopta un enfoque de aprendizaje y acción denominado Training for Transformation (formación para la transformación), basado en el trabajo de Paulo Freire, Anne Hope y Sally Timmel. A lo largo de casi 40 años de trabajo, Partners Tft se ha esforzado por mantener la continuidad de su visión fundacional, reaccionar de forma creativa ante la comunidad cambiante y las inquietudes sociales, y participar en el diseño y uso de procesos y acciones de aprendizaje innovadoras.



The Vardakeios School se centra en el aprendizaje de lenguas extranjeras y actividades de enriquecimiento personal, como talleres de arte y artesanía para personas adultas de la zona e inmigrantes. Su comunidad educativa utiliza el aprendizaje participativo, gracias al cual las partes facilitadora y receptora pueden intercambiar sus papeles fácilmente. A través de proyectos europeos, la entidad desarrolla herramientas didácticas para la educación de personas adultas.



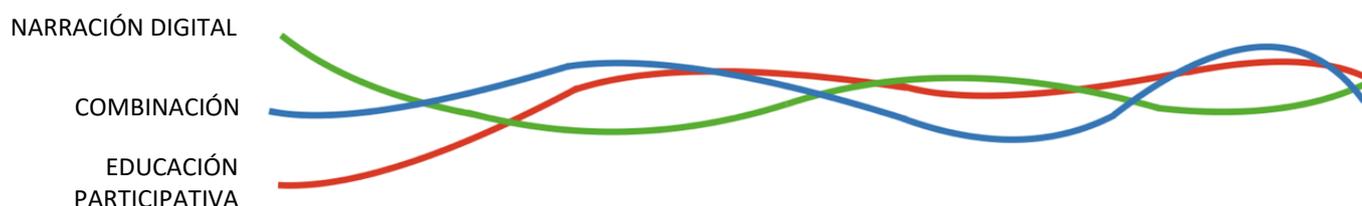
Liverpool Community Spirit es una organización benéfica, educativa, interreligiosa y comunitaria. Elabora y ofrece programas y recursos educativos para fomentar las dimensiones interculturales y religiosas del espíritu y bienestar comunitario de una manera positiva e inclusiva en la región de Liverpool. Carece de cualquier tipo de afiliación política o religiosa y está dirigida por un Comité Directivo de personas de la zona con diferentes creencias y culturas.



Diciannove società cooperativa fue fundada en 2005 como una cooperativa de tecnologías de la comunicación y la información para apoyar a organizaciones con participación activa en cuestiones sociales. Funciona principalmente en el norte de Italia y presta soluciones a departamentos sanitarios y sociales en tres regiones así como al Ministerio Nacional de Educación. Diciannove cuenta con 9 miembros asociados y una gran red de colaboradores con una amplísima experiencia en la intervención en ámbitos sociales y educativos, con personas tanto jóvenes como adultas. Trabaja e iniciativas centradas en temas como la integración intercultural, la inclusión social, la conciliación familiar y la aplicación de herramientas de tecnologías de la comunicación y la información a políticas sanitarias, educativas y sociales.

INTRODUCCIÓN

Hay un proverbio que dice que “un cordón triple no se rompe fácilmente”. Uno de los hilos de este proyecto es la narración digital y otro es la educación participativa. Ambos satisfacen las necesidades de educadores de personas adultas en diferentes contextos. La idea central de DEPAL consiste en que el entrelazado de estos dos hilos dará lugar a un potente recurso. Una integración atenta, coherente y práctica de estos dos enfoques creará un tercer hilo, una fusión sinérgica de ambos. La narración digital y la educación participativa se mejorarían mutuamente y, unidas, ofrecerían una variedad más amplia de recursos para educadores de cualquier ámbito.



Esta guía pretende introducir el contexto, la teoría y la lógica que hay detrás del uso del aprendizaje digital y participativo y será utilizada por la comunidad educativa que participe en la formación y los eventos del proyecto DEPAL. También pretende ser útil para otras personas que trabajen en el ámbito de la educación y que busquen explorar y desarrollar sus conocimientos.

El contenido de esta guía está pensado para quienes trabajan en el sector de la educación de personas adultas, ya sea a nivel reglado o no, entiendo por personas adultas todas aquellas mayores de edad sin importar sus perfiles o trasfondo social. El objetivo de la guía es apoyar a esta profesión para motivar a su alumnado e intervenir en su aprendizaje.

Cada capítulo de la guía ha sido redactado por una de las organizaciones socias de DEPAL y, como tal, cada uno presenta una perspectiva diferente procedente de la experiencia y ámbito de especialidad propios de cada organización. La diversidad de planteamientos dentro de la propia colaboración aporta un gran valor en sí misma y ha animado a que cada socio analice a través de su propio enfoque el contexto de

la educación y con su propia contribución. Lo que te enseñamos a continuación es un reflejo de los distintos planteamientos y una exploración de los vínculos y diferencias encontrados en estos.

Dada la naturaleza internacional de este proceso creativo, se ha negociado y acordado la terminología de ciertas áreas. Un ejemplo concreto de esto en la guía es el uso del término “facilitador/a” que abarca a cualquier miembro de la comunidad educativa, ya se describan como facilitadores, docentes, tutores, formadores, responsables de grupo, moderadores o cualquier otro vocablo de la amplia variedad posible.

Los siguientes pasos del proyecto DEPAL consisten en poner en práctica esta guía a través de una formación local e internacional y utilizarla como pilar fundamental para el desarrollo de un conjunto de herramientas prácticas para educadores en la fase final del proyecto. Dichos recursos estarán disponibles gratuitamente para su descarga pública una vez estén completos en la propia web del proyecto.

CAPÍTULO 1

Razonamiento de fondo: aprendizaje participativo



Razonamiento de fondo: Aprendizaje participativo

INTRODUCCIÓN

“Quiero utilizar un enfoque educativo participativo con un grupo. ¿Cuáles son los elementos clave de los que tengo que ser consciente y a los que tengo que prestar atención si quiero que cada participante tenga una experiencia positiva y productiva?” El objetivo de este capítulo es contestar a esa pregunta.

Según nuestra experiencia y estudios (fuentes citadas al final de la guía), resumimos siete elementos interrelacionados que consideramos clave para facilitadores. Estos siete elementos a los que hay que prestar atención son: las actividades que se organizan, el grupo con el que se trabaja, el contexto del trabajo, el razonamiento (teoría, ideas, contextos) en el que se basa el personal facilitador, los métodos y aptitudes elegidos por este, la reflexión, el autoconocimiento y la consciencia de su estilo propio. Todos estos componentes se muestran en el siguiente diagrama.



En este capítulo ofrecemos:

- ▶ Un caso práctico (El triángulo educativo) que ilustra un planteamiento de la educación participativa.
- ▶ Una descripción detallada (Un punto de vista: el metamarco) de cada uno de los siete elementos del diagrama anterior.
- ▶ Tres secciones (“Cambio y transformación”, “Tres fuentes de conocimiento” y “Tres formas de autoridad”) que tratan principalmente conceptos e ideas.
- ▶ Cinco secciones (“Modelos contrapuestos A y B”, “Fin, personas y proceso”, “El cuadrante de iniciativas de contenido y proceso”, “El diamante de historias” y “Diferentes objetivos, diferentes métodos”), que se ocupan principalmente de la metodología.

- ▶ Una sección (Yo y mi estilo) sobre la necesidad de la reflexión, el autoconocimiento y la conciencia de la parte facilitadora y la función de la reflexión.

A lo largo del capítulo veremos ejemplos reales que ilustran y fundamentan la interacción dinámica de estos siete elementos.

UN CASO PRÁCTICO: EL TRIÁNGULO

Este caso práctico muestra un enfoque educativo participativo.

"La teoría surge al atardecer."

Kierkegaard

Empezamos con una historia. En nuestra entidad Partners Training for Transformation, nos invitaron a trabajar con un grupo de personas del ámbito educativo en un gran complejo residencial. El área era hogar de familias fuertes, enérgicas y dedicadas al desarrollo comunitario, trabajadoras y serviciales con la comunidad. También era una zona marcada por altas tasas de desempleo, consumo ilegal de droga e infraestructuras decadentes. El grupo con el que trabajábamos estaba especialmente centrado en la educación e implicado en una diversa gama de iniciativas: prestar apoyo a menores para seguir en el colegio, clubs para hacer deberes, tutorías individuales para personas adultas que vuelven a la educación reglada, grupos de desarrollo personal, un proyecto de historia, eventos y festivales comunitarios de arte. Nos impresionó la variedad de actividades y la competencia y dedicación de las personas implicadas.

Sin embargo, había integrantes del grupo que a menudo sentían que los objetivos eran contradictorios y que la falta de comunicación era habitual. Algunas personas comentaron que, mientras todos los proyectos merecían la pena, no existía una interpretación coherente y compartida del objetivo educativo general del grupo. Esto estaba dando lugar a cierta fragmentación y, en ocasiones, a cierta competencia por los escasos recursos de la comunidad. Les escuchamos.

Después de varias consultas, nos reunimos con todo el grupo para hacer un taller. Tras un control inicial, formulamos nuestra propuesta: ayudar al grupo a desarrollar una interpretación común y compartida de su objetivo y de la función de los diferentes proyectos desde un punto de vista educativo.

Utilizamos un ejercicio denominado "Arañas de palabras". En este, cada participante tiene que apuntar de forma espontánea vocablos evocados por una palabra clave. Se ofrecieron tres palabras clave siendo la definitiva y elegida EDUCACIÓN (Se presentarán más detalles y otros ejercicios y procesos como este en el conjunto de herramientas generadas por DEPAL). El grupo presente compuesto por doce personas llegó a proponer 53 términos diferentes relacionados con la educación. No había dos personas en la sala que compartieran más de 3, quedando patente la diversidad de ideas en torno al concepto de la educación.



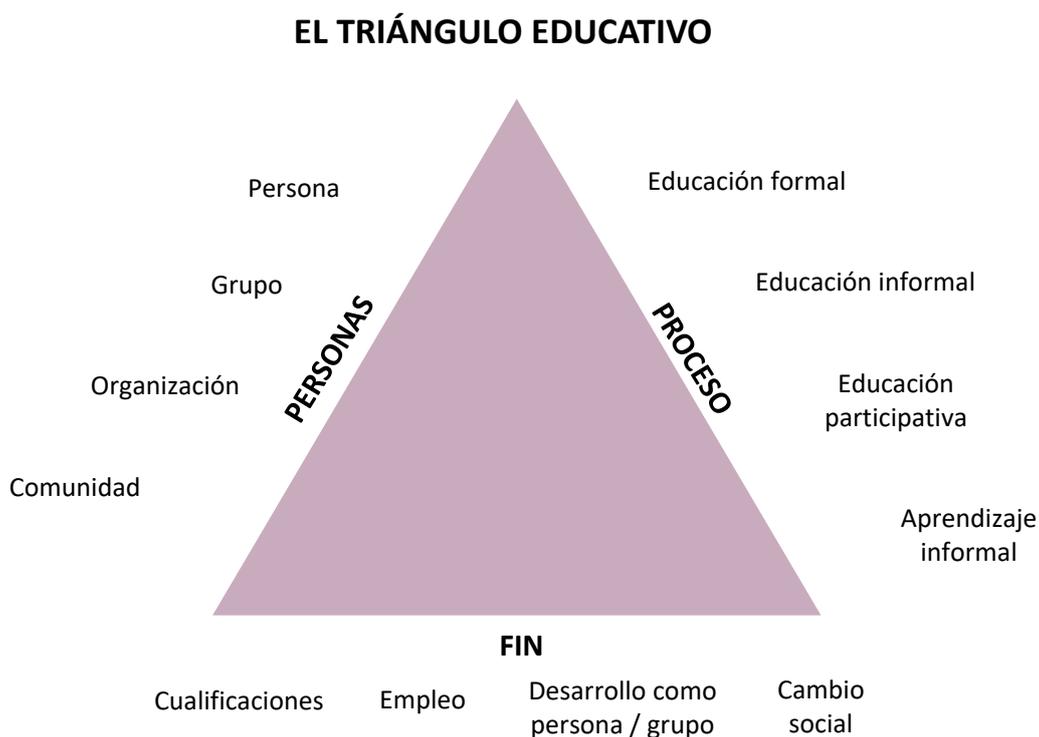
Esta actividad vino seguida de un periodo de reflexión, en el que cada participante anotaba sus respuestas a preguntas en una hoja de trabajo denominada "La educación en su máxima expresión". En esta, se les pedía considerar su implicación en el área y elegir un hecho o situación específicos en el que se mostrara la educación en su máximo esplendor. Se compartieron las respuestas en grupos de tres. Nos aseguramos de que hubiera personas de diferentes iniciativas en cada grupo. Después de este intercambio, les pedimos que dijeran algo sobre la experiencia de compartir y escuchar las distintas historias. Anotamos las respuestas a las dos últimas preguntas:

- ▶ Si escribieras una breve historia o hicieras una película sobre esta situación o hecho, ¿cuál sería el título?
- ▶ Según esta experiencia, ¿cuáles dirías que son los elementos clave de la educación? Una forma de responder es terminar esta frase: En su máxima expresión, la educación es...

Se iba destapando una imagen diversa, compleja y rica de la educación.

Contamos al grupo que habíamos pensado sobre lo que habíamos oído durante las primeras sesiones de consulta y que íbamos a mostrarles un diagrama que lo representara, para ver si se identificaban con él.

Presentamos el Triángulo educativo¹ (véase el diagrama).



Organizamos lo que habíamos escuchado en tres categorías: "Personas", "proceso" y "fin".

En relación con "Personas", nos dimos cuenta de que diferentes miembros del grupo adoptaban un enfoque individual (un niño en concreto al que estaban animando a quedarse en el colegio o el apoyo a una persona adulta para volver a la educación reglada); otros, grupal (un grupo histórico local o un grupo de apoyo de salud mental). También había integrantes que se centraban en desarrollar organizaciones para regenerar la comunidad y, por último, personas que comentaban que el objetivo de su trabajo era el aprendizaje conjunto de la comunidad.

Desde el punto de vista del "Proceso", notamos que el grupo participaba en diferentes procesos educativos. Para algunas personas se trataba de educación reglada con hincapié en el colegio o la universidad y un plan de estudios establecido. Para otras, consistía en utilizar medios no reglados como clubs de deberes o apoyo personalizado para ayudar a quienes la educación reglada presentaba desafíos. También había miembros que señalaban el valor de la educación participativa donde la experiencia de sus aprendices era básica, y los métodos se concentraban principalmente en la participación, más que en la

entrega de contenidos. Por último, otro conjunto de integrantes destacó el aprendizaje no reglado procedente del activismo comunitario, las actuaciones políticas o la implicación en proyectos artísticos. Veían como crucial ese aprendizaje no reglado, procedente de la reflexión sobre las diferentes formas de compromiso comunitario.

Entonces, hicimos un resumen de lo que habíamos escuchado sobre el objetivo de la educación. Sugerimos cuatro objetivos clave: obtener titulaciones, conseguir trabajo, desarrollarse como persona/grupo/organización y cambio social. Comprobamos si el triángulo educativo era un reflejo con una precisión razonable de la diversidad de puntos de vista en el grupo. Después de debatirlo se aceptó, con la observación de que algunos proyectos tenían numerosos objetivos y no uno solo.

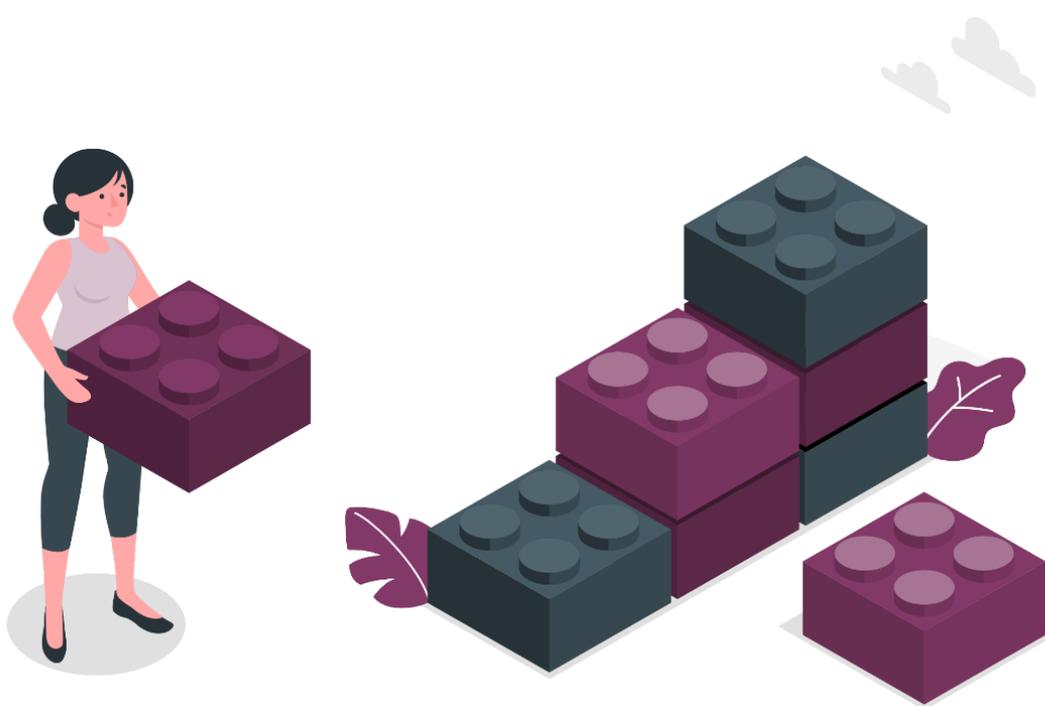
Colocamos en el suelo una versión a gran escala del triángulo educativo e invitamos a cada participante a plantearse tres preguntas en relación con el proyecto en el que estaban trabajando. Las preguntas eran:

Sí piensas específicamente en tu proyecto,

¿EN QUIÉN TE CENTRAS?	PERSONAS
¿A TRAVÉS DE QUÉ MEDIOS?	PROCESO
¿CON QUÉ OBJETIVO?	FIN

Pedimos que nos mostraran su respuesta a las preguntas de forma individual, dirigiéndose hacia los diferentes puntos del triángulo educativo. Uno de los participantes caminó hasta la línea de "Personas" y dijo "Yo trabajo con personas", después se movió a la de "Proceso" y apuntó "Dirijo un club informal para hacer deberes" y siguió hasta la línea de "Fin" para indicar "Quiero que el alumnado apruebe sus exámenes y obtenga un título". Otra habló sobre un grupo de mujeres en un proyecto de historia local que registraba testimonios de mujeres de la zona. Lo consideraba educación participativa y su objetivo consistía en el cambio personal (al valorar sus propias historias y las de las mujeres de la zona) y el cambio social (al animar a las mujeres a verse como personas que hacen historia, en vez de simplemente vivirla). Se continuó con esa dinámica hasta que todo el mundo hubo contestado a las preguntas.

Les dimos la oportunidad de reflexionar sobre todo lo que habían visto y escuchado. Hubo entonces un debate general, del que surgieron numerosos temas. Se respiraba una sensación de alivio, ya que se consideraba que todos los proyectos eran una valiosa contribución a las necesidades educativas de la zona. Había participantes con miedo a que la priorización de proyectos pudiera crear algún tipo de jerarquía de valores. También se observó un cambio en personas con una idea única y muy específica de la educación, que pasaron a reconocer otras más inclusivas y diversas. Quienes se inclinaban por su propio argumento fueron capaces de alejarse y ver el panorama general, para entender mejor la contribución de cada proyecto. **La naturaleza complementaria de las distintas iniciativas quedó más clara, y quedó patente que se abordaban las necesidades diversas de la comunidad. Ningún proyecto tenía todas las respuestas.** Por último, los conocimientos generados por las narraciones y la naturaleza inclusiva del triángulo educativo reforzaron la capacidad de cada participante para comprometerse con el resto de forma más colaborativa y quizá menos competitiva.



UN PUNTO DE VISTA: EL METAMARCO

"Un marco es un modelo mental, un conjunto de ideas y suposiciones, que tienes en la cabeza para ayudarte a entender y gestionar un "territorio" concreto. Un buen marco te facilita ver a qué te enfrentas y, en definitiva, lo que puedes hacer al respecto".

-Bolman, Lee, G. y Deal, Terence, E. (2008) *Reframing Organizations San Francisco: Jossey- Bass. p. 11*

"Los marcos son estructuras mentales que conforman nuestro modo de ver el mundo. Como consecuencia de ello, conforman las metas que nos proponemos, los planes que hacemos, nuestra manera de actuar y aquello que cuenta como el resultado bueno o malo de nuestras acciones".

-Lakoff, George. (2004) *"Don't Think of an Elephant! (Know your Values and Frame the Debate)". Vermont: Chelsea Green Publishing. p. xv.*

En Partners Training for Transformation, a lo largo de los años, hemos desarrollado diferentes maneras de enmarcar o de fijarnos en el trabajo que organizamos o que otras personas nos invitan a hacer. Hemos creado un metamarco que nos ayude a mantener siete elementos clave interrelacionados en una especie de tensión creativa, a medida que planificamos y nos involucramos en el trabajo. El siguiente diagrama muestra estos siete elementos.



Actividad: siempre hay una actividad o serie de actividades. Puede ser un curso que organicemos de facilitación creativa, una formación sobre interculturalidad en una comunidad local, una solicitud de una organización para ayudarles a reflexionar sobre su trabajo, hacer planes de futuro o prestarles asistencia en la resolución de un conflicto. Procuramos garantizar que la naturaleza de la actividad sea clara, y que nuestra comprensión y la de cada participante sean coherentes. Comprobamos las suposiciones y expectativas de todas las partes implicadas.

Grupo: podemos trabajar con un grupo, una organización o con representantes de una comunidad. Nos informamos sobre su historia y pasado y sobre lo bien que se conocen entre sí (A menudo, es sorprendente lo poco que se conocen algunas

personas que han estado trabajando juntas mucho tiempo). Intentamos hacernos una idea del nivel de desarrollo del grupo u organización y de su dinámica. Somos conscientes de que estamos interviniendo en un sistema vivo y procuramos que nuestra mediación sea de ayuda.

Contexto: a lo largo de los años, hemos conseguido reconocer la importancia del contexto. Trabajar con un grupo remunerado de profesionales en una organización jerárquica suele ser diferente a trabajar con personas voluntarias en una comunidad local. La cultura, las clases, el sexo, las diferencias religiosas, las tradiciones políticas, etc. pueden desempeñar un papel en dar forma al contexto y, después, moldear la naturaleza de nuestra intervención. Por ejemplo, podemos participar en dos proyectos muy similares en Irlanda del Norte y en la República de Irlanda, pero el patrimonio histórico y las afiliaciones culturales, políticas y religiosas pueden generar contextos muy diferentes y perfilar intervenciones dispares.

Comprensión: cuando planificamos y organizamos un evento con un grupo en un contexto concreto, nos valemos de una serie de teorías, marcos, ideas, percepciones y conceptos. Las ideas en las que nos basamos están relacionadas con grupos y con su desarrollo, cultura, comunidad, contexto social, educación, orientación, comunicación y diálogo, etc. Nos ayudan a "ver" o distinguir qué está pasando y cuál puede ser la respuesta adecuada.

Competencias y métodos: sacamos ideas de una amplia gama de competencias y métodos: fotografías, movimiento, hojas de trabajo, reflexión personal, frases incompletas, códigos, aportaciones breves, storytelling, etc. Nos fijamos en tres cosas al elegir los métodos: nos gusta favorecer un alto nivel de interacción en los grupos, reconocemos que existe diversidad de estilos de aprendizaje y creemos que las experiencias que cada integrante aporta son un recurso inestimable para el grupo

Reflexión: nos planteamos la cuestión de la reflexión de cuatro formas diferentes²:

- ▶ Antes de una actividad, reflexionamos sobre nuestra experiencia previa con actividades anteriores similares, para ver qué hemos aprendido que pueda ser útil. Creemos que nunca son predecibles, pero también que siguen un patrón. El reconocimiento de estos patrones y cuestiones recurrentes nos preparan para manejarlos.
- ▶ En una actividad, procedemos a la reflexión en acción. Tratamos de ser sensibles y conscientes de la dinámica en desarrollo, a medida que nos implicamos en el

trabajo. Nos esforzamos por estar al tanto de lo que ocurre en el grupo y en nuestra propia persona y cambiamos y nos adaptamos según sea necesario.

- ▶ Después de la actividad, pensamos sobre lo que ha pasado, lo que ha ido bien o mal, lo que hemos hecho y por qué, lo que podríamos hacer de otra manera. Pero, principalmente, nos interesa lo que estamos aprendiendo con ella.
- ▶ Hay otra forma de reflexión en la que nos adentramos. En todas las fases de un trabajo, tratamos de ser conscientes de las suposiciones que hacemos y del enfoque que adoptamos. Sin embargo, al concluir el proyecto, tenemos la oportunidad de mirarlo desde otra perspectiva y de fijarnos en cómo hemos enmarcado y organizado el trabajo. Miramos los marcos a través de los que hemos observado, hecho y pensado en el proceso y probamos su validez. Nuestra capacidad para hacerlo procede de emplear diferentes enfoques, en vez de uno solo. Adoptar perspectivas distintas y diversas nos desafía a fijarnos en una gama más amplia de posibilidades y a no bloquearnos en una única.

El yo: la última parte de nuestro metamarco es el yo. Centrándonos en educadores o facilitadores, se trata de ser consciente de los propios valores, identidad, puntos fuertes, debilidades, estilo de aprendizaje y de liderazgo. Atañe al autoconocimiento e implica también un sentido de qué impacto tenemos en otras personas o cómo nos ven. Consiste en reconocer que, a medida que abordo un trabajo, estoy aportando mis pensamientos, sentimientos, métodos y valores. Estoy aportando toda mi persona.

Ser consciente de estos elementos y prestarles atención nos ayuda a reaccionar de forma creativa a la naturaleza dinámica y en desarrollo del trabajo.

CONCEPTOS E IDEAS

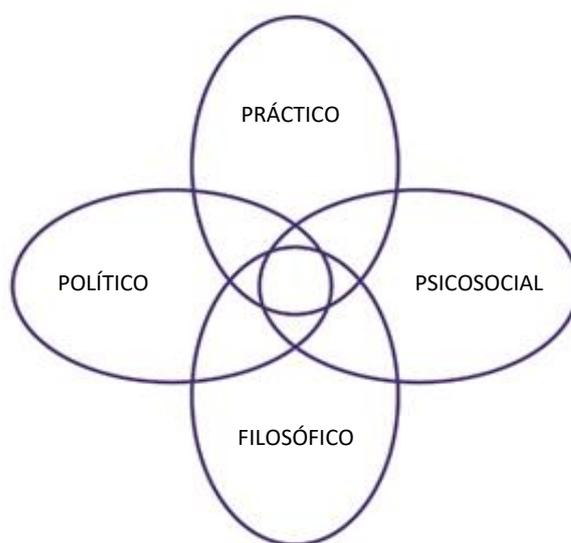
Las siguientes tres secciones ("Cambio y transformación", "Tres fuentes de conocimiento" y "Tres formas de autoridad") tratan principalmente conceptos e ideas.

CAMBIOS Y TRANSFORMACIÓN 3

La palabra transformación aparece en el nombre de nuestra organización y en nuestra forma de describir nuestro trabajo (Partners Training for Transformation). Presentamos dos maneras de entender el término.

A menudo, se habla de la transformación como cambio, y es así como se entiende. Pero podríamos preguntarnos, ¿qué tipo de cambio? "Positivo" y "fundamental" son respuestas habituales a la pregunta. Una persona puede experimentar un cambio en **competencias y capacidades, sentido de sí misma o perspectiva de vida**. Puede aprender a hacer cosas que antes no sabía. Puede desarrollar un mejor sentido y una mayor apreciación de sí misma y de sus distintas identidades. Su perspectiva de vida puede ampliarse y ser más inclusiva con experiencias e ideas diversas. En cualquiera de esas dimensiones puede tener lugar un cambio y ser considerado como positivo. Sin embargo, lo que convierte a un cambio en transformador es que, aunque pueda empezar en una dimensión, se expande hacia las demás y engloba a toda la persona. Por ejemplo, yo puedo aprender a hacer algo y, por eso, mi sentido de identidad es mejor y mi perspectiva de vida cambia. O quizá empiece a vivir experiencias personales de forma más íntegra y agradecida, y eso renueva mi forma de ver el mundo y amplía mis posibilidades. La transformación ocurre cuando una persona experimenta una alteración esencial en su forma de vivir en el mundo, en cómo interactúa con este y en cómo lo ve.

Nuestra segunda forma de fijarnos en la transformación incluye elementos de la primera, pero su configuración es distinta. Hay cuatro componentes: **práctico, político, psicosocial y filosófico**. Brevemente, el práctico hace referencia a nuestro modo de hacer las cosas; el político tiene que ver con las relaciones de poder; el componente psicosocial se refiere a la forma en que las personas y los grupos se perciben a sí mismos y a cómo se les percibe desde fuera; y el filosófico es nuestra visión del mundo o nuestra perspectiva de vida. Una vez más, un cambio positivo puede demostrar ser muy beneficioso para personas o grupos. Se pueden aprender nuevas competencias o mejorar las capacidades existentes. Quienes se sientan incapaces pueden descubrir puntos fuertes y empezar a corregir desequilibrios de poder. A un nivel psicosocial, cada persona y colectividad puede reivindicar con fuerza y positividad identidades que ellas o la sociedad más amplia no valoraban. O hay quienes pueden vivir un cambio de perspectiva o filosófico, y pasar de ver el mundo y su lugar en él como algo inalterable y que se da por hecho,



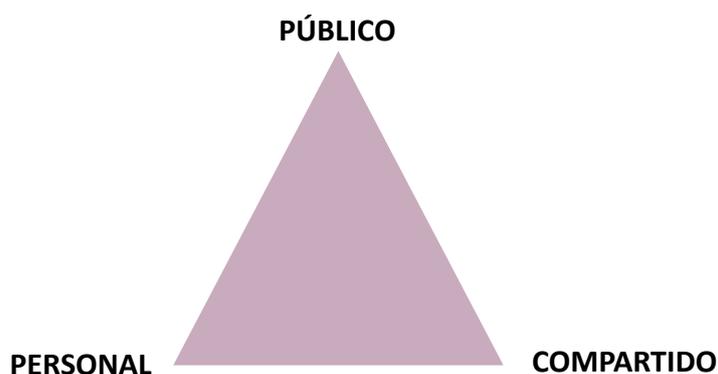
a darse cuenta de que la transformación es posible y de que pueden ser agentes del cambio.

No obstante, como se ha mencionado anteriormente, **el cambio se convierte en transformador cuando la alteración de un elemento da como resultado variaciones en los otros tres**. Como se sugiere más arriba en la imagen de la flor, la transformación es, por naturaleza, dinámica y cambiante. Con la transformación no solo crece cada pétalo (elemento), sino que la misma energía y liberación de potencial provoca el crecimiento y desarrollo del organismo entero. Para que el cambio sea realmente transformador en un ámbito, ha de provocar una alteración en el resto.

TRES FUENTES DE CONOCIMIENTO ⁴

La cuestión del conocimiento es clave en el aprendizaje y la educación Participativos. Existe un énfasis en la experiencia, el conocimiento y las competencias que aporta el alumnado. La función del personal educador o docente se ve a menudo como aquella que capacita a sus aprendices a identificar y apreciar lo que saben y partir de ahí. Es habitual que el alumnado se sienta validado y motivado si se le reconoce como informado y con experiencia. Esto puede suponer un cambio con respecto a experiencias educativas anteriores, donde se le percibía como “un recipiente vacío” que el equipo docente colmado de sabiduría podía llenar.

En nuestro trabajo con grupos y comunidades, nos ha parecido muy útil la idea de remarcar las tres fuentes de conocimiento presentes en cualquier acto de aprendizaje. Estas son el conocimiento público, el personal y el compartido. Lo vemos reflejado en el diagrama:



El dominio público de conocimiento, en principio, está abierto a cualquiera a través de textos públicos, ya sean estudios o libros de texto académicos o profesionales, recursos digitales, documentos gubernamentales, etc.

El área personal es eminentemente privada, conocida por la propia persona. Engloba diversas experiencias, pensamientos, sentimientos, historias de la vida, conocimiento, competencias, etc. que cada persona lleva consigo.

El área compartida de conocimiento abarca las ideas, percepciones y descubrimientos derivados o generados por el proceso interactivo que se utiliza.

Si quisiéramos aprovechar conocimientos de las áreas pública, personal y compartida, tendríamos que diseñar de forma intencionada actos de aprendizaje.

A menudo, los actos educativos reglados priorizan la tarea de dar acceso a sus aprendices al conocimiento público. Las clases son un buen ejemplo de esto. Un proceso también puede empezar con el intercambio de historias “públicas”, como se describe en el capítulo 4, a través de los relatos de distintas religiones.

La educación participativa pone de relieve el conocimiento personal y el compartido y emplea métodos diseñados para provocar y fomentar la interacción, además de basarse en el conocimiento público. Reconocemos que la educación participativa y la reglada pueden tener puntos de partida diferentes, utilizar métodos distintos y cumplir objetivos dispares. No obstante, es importante valorar el conocimiento de las tres fuentes, ya que el saber de cualquier otro ámbito puede afirmar, mejorar o cuestionar y contradecir el del resto de áreas.

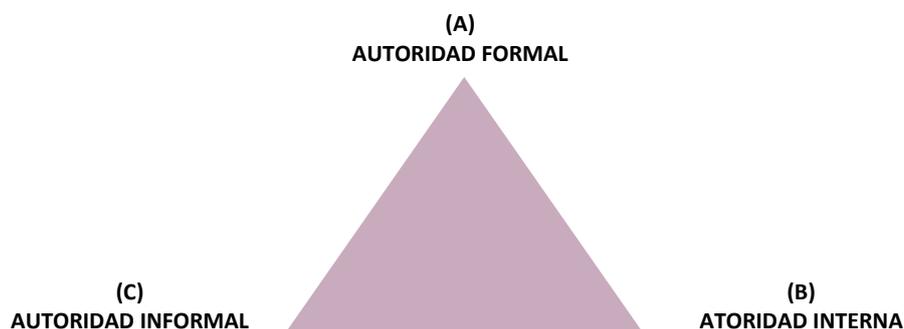
TRES FORMAS DE AUTORIDAD ⁵

“Credibilidad: cualidad de una persona o cosa que hace que la gente crea o confíe en ellas.” *Diccionario Oxford*.

“Autoridad: derecho legal o moral o capacidad para controlar.” *Diccionario Cambridge*.

Es habitual que nos inviten a trabajar con grupos, y vemos que las cuestiones de credibilidad y autoridad son recurrentes. A partir de la reflexión y la lectura, hemos desarrollado un marco sencillo que nos ayuda a fijarnos en el problema. Nos

parece útil tener en cuenta tres formas de autoridad: formal, informal e interna. En el diagrama, una organización (A) nos invita a Partners Training for Transformation (B) a trabajar con un grupo (C).



Es habitual que nos inviten a trabajar con grupos, y vemos que las cuestiones de credibilidad y autoridad son recurrentes. A partir de la reflexión y la lectura, hemos desarrollado un marco sencillo que nos ayuda a fijarnos en el problema. Nos parece útil tener en cuenta tres formas de autoridad: formal, informal e interna. En el diagrama, una organización (A) nos invita a Partners Training for Transformation (B) a trabajar con un grupo (C).

A nos invita a hacer el trabajo porque A nos considera fiables. Esto puede deberse a que han oído hablar de la organización a una fuente en la que confían, nos conocen por nuestra trayectoria o hemos dejado claro en una conversación o por escrito que somos exactamente lo que están buscando. Nos ponemos a trabajar con C. En el transcurso del proyecto, es importante que perciban una imagen de credibilidad, fiabilidad, competencia, honestidad y seriedad. La tercera forma de credibilidad es que en B confiamos en nuestra propia organización, creemos en nuestro grupo, en nuestras capacidades y en nuestro criterio, y somos conscientes de nuestros límites.

A la cuestión de credibilidad, va unida la de autoridad. Cuando somos fiables para A, A nos autoriza a hacer el trabajo. Esta autoridad es formal y reconoce que A encarga el trabajo con C a B. La segunda forma de autoridad es la de C. Esta es más informal, pero no menos necesaria. Si C no nos "autorizara" (a B) a hacer el trabajo, este no puede ser productivo. La autorización de C suele venir en forma de disposición para colaborar, cooperar y participar en actividades. La tercera forma de autoridad es la interna. Esta procede de la autoconfianza, seguridad y competencia de B.

Según nuestra experiencia, **cuando se reconocen y respetan las tres formas de autoridad, todo asunto conflictivo puede gestionarse de forma más fructífera.** Por ejemplo, hace poco, una organización nos invitó a trabajar con un grupo en los temas de poder y liderazgo. El grupo estaba en un programa de formación de desarrollo comunitario. A lo largo del proyecto, surgieron cuestiones conflictivas dentro del grupo y entre el grupo y la organización del curso. Enfrentarse a estas cuestiones iba más allá de las instrucciones que habíamos recibido por parte de la organización. Pero era evidente que el grupo quería que estos asuntos se abordaran de alguna manera. Y nuestra sensación era que el conflicto ofrecía una oportunidad para sentar las bases del trabajo que estábamos haciendo sobre el poder y el liderazgo. Hablamos con la organización del curso y el grupo sobre incluir algunas tareas que afrontaran ese conflicto. Ambos estuvieron de acuerdo y continuamos nuestro trabajo. En este caso, las tres formas de autoridad se reconocían y respetaban.

El segundo ejemplo es el de una participante en un curso de facilitación que realizamos. Nos explicó que una organización le había pedido trabajar con un grupo. Este estaba formado por exdelincuentes y miembros de su familia que se habían apuntado a un programa de apoyo. Mientras trabajaba, se dio cuenta de que era habitual una divergencia entre lo que surgía en el grupo en una sesión concreta y lo que estaba indicado para dicha sesión. Había una frustración general cuando surgía una cuestión que para la agrupación tenía fuerza e importancia, pero no podía tratarse porque no encajaba en la sesión. Explicarles que se abordaría la próxima vez o en el futuro no hacía más que aumentar esa frustración. La orientadora sentía que estaba perdiendo oportunidades muy valiosas de hacer un trabajo relevante y pertinente con el grupo. Comunicó su preocupación a la organización que le había encargado el proyecto y buscó una mayor flexibilidad en la forma de desarrollar el programa. Le dijeron que tenía que "ceñirse al programa" y seguir con las sesiones de la forma indicada. El plan se basaba en una investigación minuciosa y tenía que llevarse a cabo según estaba diseñado. Se subestimó tanto su experiencia como la del grupo. Continuó con esa dinámica; los miembros del grupo perdieron el interés y adoptaron una actitud pasiva, y ella, según sus propias palabras, "empezó a tener una actitud robótica". En este caso, no había espacio para la autoridad informal del grupo o la autoridad propia de la facilitadora. La autoridad formal se impuso sobre cualquier otra.

En nuestra experiencia, lo que mejor funciona es el reconocimiento de las diferentes formas de autoridad y un equilibrio adecuado de estas.

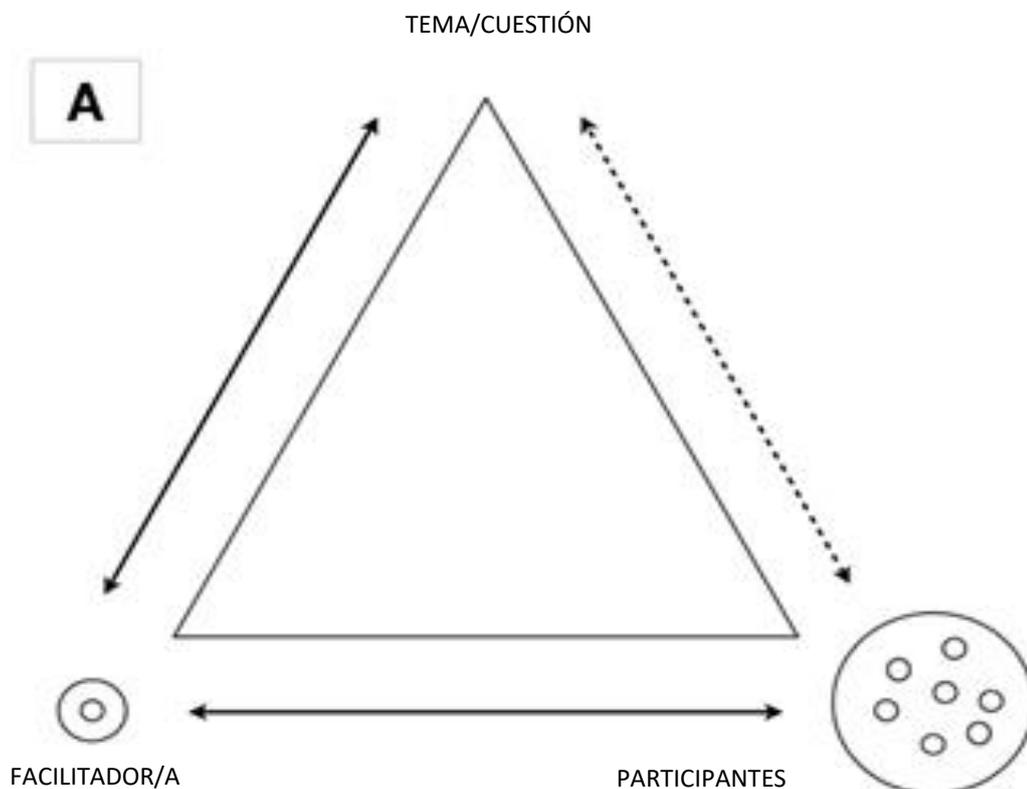
METODOLOGÍA

Estas cinco secciones a continuación (“Dos formas contrapuestas de plantear la facilitación”, “Fin, personas y proceso”, “El cuadrante de iniciativas de contenido y proceso”, “El diamante de historias” y “Diferentes objetivos, diferentes métodos”) se ocupan principalmente de la metodología.

DOS FORMAS CONTRAPUESTAS DE PLANTEAR LA FACILITACIÓN DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE ⁶

Te enseñamos dos formas contrapuestas de plantear el trabajo con un grupo en un contexto de aprendizaje. Los denominamos Modelo A y Modelo B. El Modelo A lo hemos probado personalmente como aprendices o participantes. El Modelo B es lo que tratamos de entender a nivel personal. Ambos se representan en dos sencillos diagramas, que describen la relación entre facilitadores/educadores, participantes y el tema/la cuestión que se trata. Se apuntan las ideas o supuestos subyacentes de cada modelo.

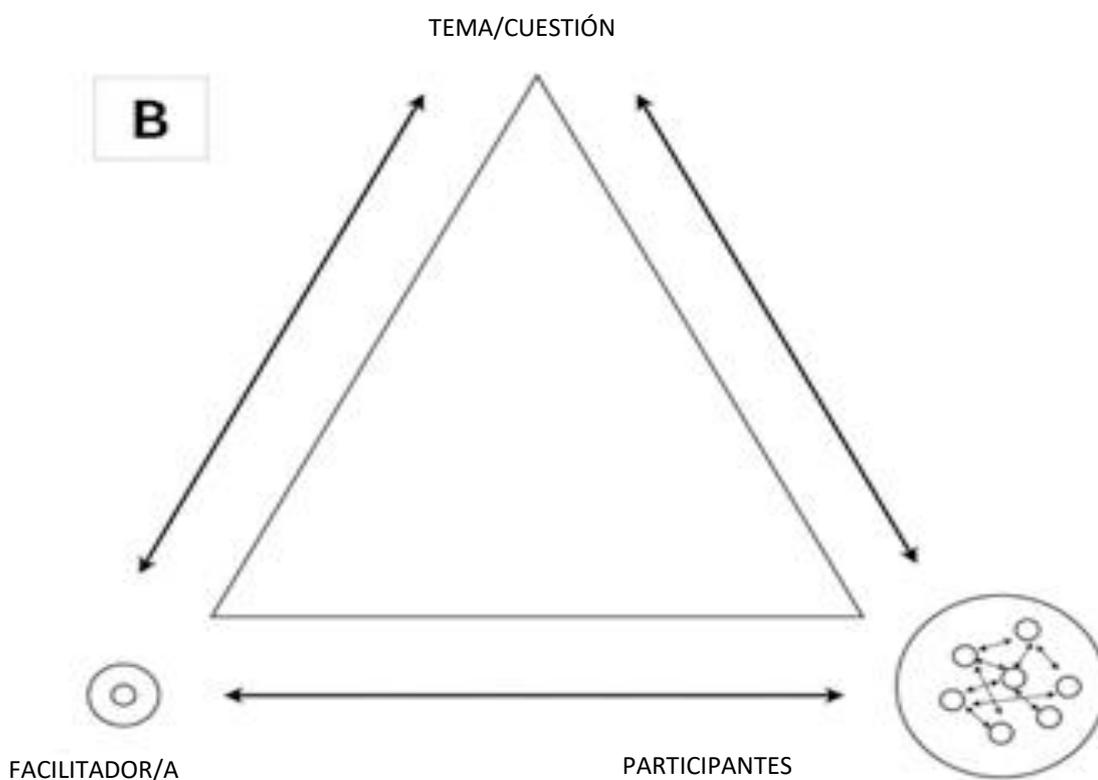
Empezaremos con el modelo A.



Las ideas o supuestos subyacentes de este modelo son:

- ▶ La persona encargada de la facilitación o proceso educativo está familiarizada con el asunto, cuestión o lo conoce.
- ▶ Esta persona parte del supuesto de que el grupo tiene un conocimiento limitado o inexistente sobre el tema o la cuestión (representado por la línea discontinua).
- ▶ Es responsable del diseño y la facilitación de un proceso que:
 - (a) Fomentará una relación de trabajo entre figura facilitadora y participantes.
 - (b) Dará información sobre el tema o cuestión al grupo.
 - (c) Comprobará los niveles de comprensión del material presentado.
 - (d) Invitará al grupo a establecer relaciones entre el material presentado y su situación.
 - (e) Animará a cada participante a integrar el material en sus competencias o base de conocimientos y a hacer un uso práctico de este.

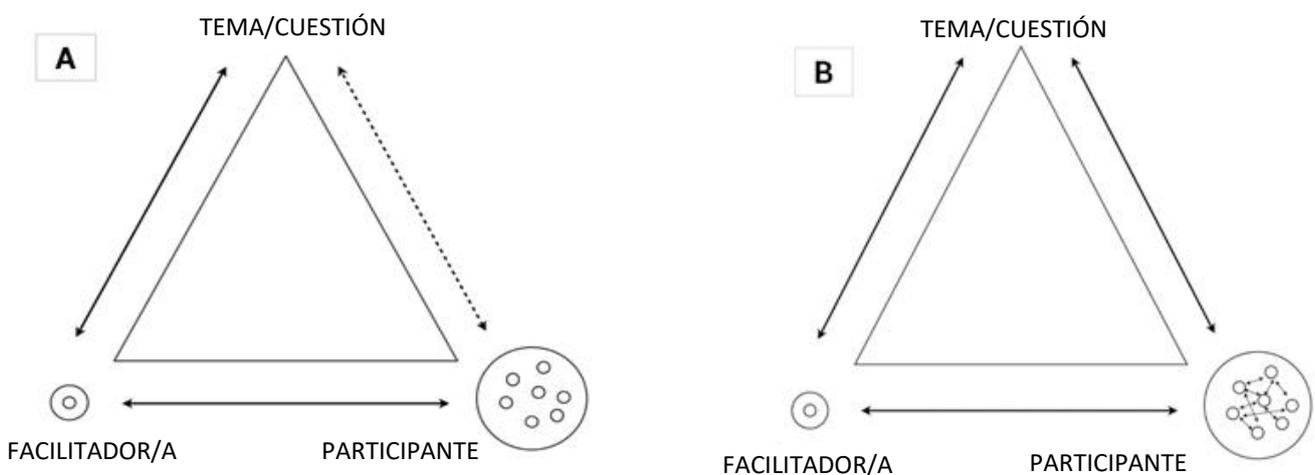
El Modelo B se diferencia del A en varios aspectos.



Las ideas o supuestos subyacentes de este modelo son:

- ▶ La persona encargada de la facilitación o proceso educativo está familiarizada con el asunto, cuestión o lo conoce.
- ▶ Esta persona parte del supuesto de que el grupo tiene experiencia con el tema o la cuestión y lo conocen. La consciencia de la propia comprensión y experiencia de cada participante puede variar.
- ▶ Es responsable del diseño y la facilitación de un proceso que:
 - (a) Fomentará las relaciones entre participantes (es decir, creará una comunidad de aprendizaje).
 - (b) Permitirá que el grupo tenga acceso y comparta sus experiencias y reflexiones sobre el tema o la cuestión.
 - (c) Ofrecerá al grupo percepciones, experiencia, conocimientos o competencias para complementar sus conocimientos o competencias existentes.
 - (d) Permitirá a cada participante basarse en su propia experiencia para poder implicarse de forma más resuelta y creativa en su propio contexto.

De forma similar, el capítulo 5 describe un proceso que sitúa la relevancia de la experiencia personal en el centro del enfoque de la narración digital.



FIN, PERSONAS Y PROCESO

Hay un proverbio que dice que “un cordón triple no se rompe fácilmente”. Cuando trabajamos con un grupo, somos testigos del entretejido de tres hilos diferentes. Estos hilos son el fin, las personas y el proceso.



El elemento “Fin” trata principalmente de la tarea que emprende el grupo, los resultados que quieren conseguir y las metas que quieren alcanzar. Por ejemplo, tenemos a miembros de un grupo que quieren ser facilitadores más competentes y con una mayor seguridad y un mayor compromiso; o un grupo quiere trazar un plan o resolver un conflicto.

El elemento “Personas” atañe a la creación de una comunidad de aprendizaje en la que cada miembro del grupo tiene una sensación de seguridad (física y psicológica), de solidaridad (el establecimiento de relaciones de apoyo entre personas, el reconocimiento de un objetivo común) y de importancia (todo el mundo tiene algo que aportar, una función que desempeñar) ⁷. Para generar esa sensación de comunidad dentro de la agrupación, tenemos que ayudar a las personas a encontrar quiénes son en este contexto, y quién es el resto del grupo. El capítulo 2 explora el enfoque del Liverpool World Centre para crear un espacio seguro para el trabajo conjunto.

El elemento “Proceso” se centra en crear y utilizar una serie de métodos y medios para garantizar que el objetivo y las personas se tienen en cuenta de forma sinérgica. Está relacionado con cumplir la tarea y desarrollar un grupo de apoyo mutuo.

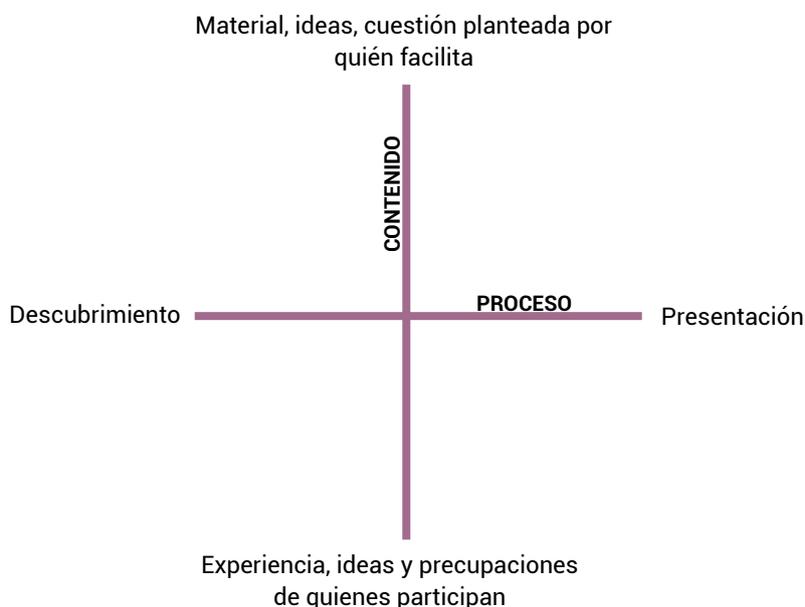
El desafío para quien se encarga de la facilitación o educación participativa es desarrollar un proceso que permita la creación de una comunidad de aprendizaje que pueda cumplir su objetivo.

CUADRANTE DE INICIATIVAS DE CONTENIDO Y PROCESO

Kurt Lewin fue un influyente pensador en el campo del trabajo grupal y el aprendizaje empírico a quien se le atribuye la acuñación del término “dinámica de grupo”. En nuestro trabajo con grupos puntualizamos este hecho y preguntamos por qué utilizó este término, en vez de mecánica de grupo. La gente suele responder con que mecánica se asocia a la idea de máquina con partes móviles que puede controlarse y encenderse o apagarse. También mencionan la previsibilidad, linealidad, aportaciones y resultados y la necesidad de una fuente externa de energía. Por otro lado, la dinámica sugiere algo en desarrollo, que crece de forma orgánica, interactiva, impredecible, en constante cambio y con una fuente de energía interna.

Esto suele derivar en una exploración sobre cómo educadores o facilitadores que dirigen un grupo de aprendizaje pueden flexibilizarse y adaptarse a la dinámica que se genera en todas las agrupaciones.

Un modo de ver esto es fijarse en las acciones en las que probablemente se impliquen al interactuar con un grupo de aprendizaje. Las exploramos con un sencillo diagrama.



En un grupo de aprendizaje siempre hay contenido. En uno de los extremos de la línea vertical esto se representa como material, ideas, cuestión planteada por quien dirige la facilitación, y en el otro, como experiencia, ideas y preocupaciones que

aporta cada participante. También está el proceso. Este se plasma en la línea horizontal como presentación en un extremo y descubrimiento en el otro.

En el cuadrante superior derecho, la figura educadora está en modo presentación, ofreciendo contenido. Esto puede tomar la forma de una clase, una breve contribución, una presentación, un caso práctico o resultados de una investigación. El énfasis se pone en lo que el personal docente conoce y considera importante y el objetivo es transmitir ideas o información.

En el cuadrante superior izquierdo está también lo que esa persona aporta, pero el proceso consiste en descubrir lo que cada participante piensa de este material. El educador o educadora investiga si lo que presenta está claro y es comprensible y coherente. Tiene curiosidad por saber qué le parece este contenido al grupo, si se siente identificado, si tiene sentido, si les parece relevante.

En el cuadrante inferior izquierdo, el contenido es la experiencia, las ideas, el conocimiento y las preocupaciones planteadas por el grupo. Aquí, la parte educadora pregunta, provoca y ayuda al conjunto de participantes a expresar y a reflexionar sobre lo que han vivido y lo que han aprendido de esa experiencia.

En el cuadrante inferior derecho, el contenido sigue siendo la experiencia, el conocimiento y las ideas planteadas por el grupo. Pero la figura educadora pasa de las preguntas y los hallazgos a la presentación, y ayuda a cada participante a basarse en su experiencia. Esto puede traducirse en que esta persona ofrezca consejo, orientación, mentoría o ayuda para que sus participantes planifiquen acciones. La parte educadora también puede invitar a sus participantes a establecer relaciones entre su experiencia y sus ideas, con la percepción que esta ofrece.

Quizá un ejemplo sirva de ayuda. Hace poco, trabajamos con un grupo la cuestión del conflicto. Empezamos por el cuadrante inferior izquierdo, preguntando por sus experiencias de conflicto. Lo hicimos a través del movimiento físico y de la exploración de lo que esa palabra les evocaba. También conseguimos historias relacionadas de participantes a partir de una hoja de trabajo. En la hoja, no solo se les pedía describir el conflicto, sino también analizarlo. Compartieron sus historias por parejas.

Pasamos entonces al cuadrante superior derecho e hicimos breves aportaciones sobre diferentes tipos de conflicto.

Nos trasladamos al cuadrante superior izquierdo para comprobar con nuestros integrantes si la presentación estaba clara y las ideas expresadas eran coherentes y comprensibles.

Después, llegamos al cuadrante inferior derecho, donde les invitamos a reconsiderar su experiencia conflictiva a la luz del material presentado. Les ofrecimos apoyo para pensar en maneras en las que el material podría iluminar su propia experiencia y reflexión y abrir nuevas posibilidades y opciones de actuación.

Por supuesto, la sesión no fue lineal, como se expone aquí. Por ejemplo, durante la presentación, cada persona volvió a sus experiencias e historias y, cuando era necesario, pasábamos del modo presentación a los modos descubrimiento y preguntas. Lo que queremos decir es que intentamos respetar intencionadamente la energía del grupo y el rumbo de esta, en vez de programar todo de manera inflexible.

Este marco nos pareció útil en la planificación de sesiones: ¿Cómo ordenamos la actividad? ¿Empezaremos con la presentación de nuestro propio material o con el descubrimiento de las experiencias de cada participante? ¿Qué métodos utilizaremos en cada cuadrante? ¿Cómo distribuiremos el tiempo disponible?

También nos ha parecido útil para orientar nuestras reacciones como educadores durante las actividades, aprender a movernos de forma fluida y hábil entre cuadrantes a medida que se desarrolla la sesión.

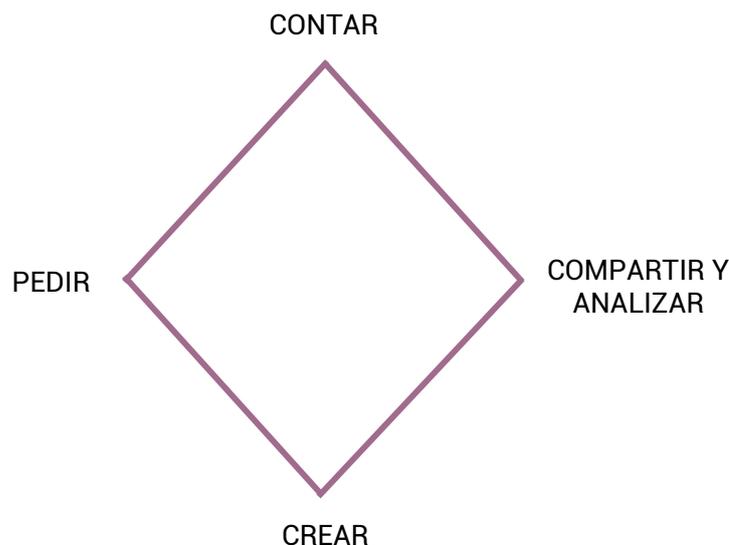


EL DIAMANTE DE HISTORIAS 8

"El storytelling revela el sentido, sin cometer el error de definirlo."

Hannah Arendt

En nuestro trabajo con grupos, organizaciones y comunidades, abundan las historias. Nos esforzamos porque nuestra forma de utilizarlas tenga sentido. Vemos cuatro elementos diferentes, pero interconectados según los cuales las historias se cuentan, se piden, se comparten y se analizan, se crean. El Diamante de Historias captura nuestra forma de trabajar con historias. Para cada punta del diamante ("Contar", "Pedir", "Compartir y Analizar" y "Crear"), creemos que es importante que la comunidad educadora tenga claro su fin (¿Qué estoy intentando hacer? ¿Cuál es mi intención?) Y su método (¿Cómo voy a hacerlo posible?).



Contar

Como educadores, contamos historias con diferentes fines y de diversas maneras. Podemos contar una historia para resumir cómo una idea se ha puesto en práctica en un contexto determinado. Muchas ideas son más fáciles de entender si se aclaran con ejemplos concretos. Utilizamos historias a modo ilustrativo y para transmitir información o las empleamos para validar a personas que cuestionan el valor de su propia experiencia. Nos servimos de historias para que las personas piensen, para desafiar perspectivas, para generar debate, para destapar suposiciones y creencias. A veces, contamos una historia que actúa como "cebo", para capturar otra.

Cuando contamos historias nos valemos de diversos medios. Lo hacemos por vía oral, pero también en forma de poemas, escritos, breves obras de teatro, imágenes o videoclips. Muchos de los relatos que utilizamos son códigos en un sentido freireano. Un código es un material que plantea un problema, diseñado para representar de forma accesible y dirigida un tema que provoca en el público sentimientos fuertes. Esto les permite implicarse con la cuestión y pasar a la acción.

Pedir

Pedimos, evocamos y buscamos descubrir historias de las personas con las que trabajamos. Lo hacemos porque los valores, creencias, prácticas, experiencias, dificultades y soluciones de estas personas están integradas en sus relatos. Queremos que entren en contacto con sus vivencias y las expresen. Queremos que se basen en su experiencia única y valoren su perspectiva. Cuando indagamos sobre anécdotas de otras personas, mostramos interés en su vida, y demostramos que valoramos su experiencia. Hay para quienes la petición de una historia es como una validación; les indica que alguien muestra interés y les encuentra interesantes.

Cuando pedimos historias, es habitual emplear fórmulas simples: "Cuéntanos alguna vez que hayas..." o utilizar hojas de trabajo que se centren en un asunto o tema concreto y hagan una serie de preguntas. También usamos otras narraciones, imágenes o poemas como introducción para evocar las historias de otras personas. **Esto es como un "cebo": utilizamos una anécdota para conseguir otra.** Cuando pedimos historias invitamos a las personas a expresarse con precisión, a incluir detalles, sentimientos, intenciones, matices, contexto. Animamos a evitar abstracciones. Por ejemplo, podemos pedir "Cuéntanos alguna vez en la que hayas manejado bien un conflicto", más que "¿Qué cualidades o competencias tienes que te ayuden a enfrentarte a un conflicto?"; "Cuéntanos algún momento en el que tu comunidad haya mostrado lo mejor de sí", más que "¿Qué tiene de bueno tu comunidad?".

Compartir y analizar

Animamos a las personas a compartir historias. Lo hacemos porque promueve el entendimiento entre ellas, entabla relaciones, pues el contar una historia suele ser un ejercicio de validación y de mejora personal. Les ayuda a darse cuenta de que han tenido una experiencia y una perspectiva única; refuerza su identidad. Cuando contamos algo, compartimos información, pero también una parte de nuestra

persona. Se generan ideas, se cuestionan suposiciones, se alteran los puntos de vista.

Tras compartir una anécdota, invitamos a analizarla; a alejarse de ella y a fijarse en ella de forma reflexiva. ¿Hay patrones en las historias? ¿Hay puntos en común, diferencias, momentos decisivos? Pedimos al grupo que piense si las historias son inspiradoras o si marcan distancias, si dan motivos de esperanza o si más bien les dejan sin fuerzas.

Este intercambio tiene lugar en un entorno de respeto mutuo y curiosidad cordial. En otro apartado de esta guía, encontrarás cómo crear este tipo de espacio.

Crear

Trabajamos con personas en la creación de historias. Estas, a menudo están orientadas al futuro y son visionarias. Son las historias que a la gente le gustaría vivir como personas, grupos, organizaciones o comunidades. Aunque sean futuras, se originan en las experiencias personales y, a menudo, son una amplificación o fruto de temas o tendencias ya presentes en las vidas de quienes las narran. También hacemos que la gente cree historias por simple diversión.

Estos relatos pueden imaginarse a partir de diversos métodos: orales, con frases incompletas, dibujos y pinturas, teatro, movimiento, fotografías, palabras, etc.

Todos estos elementos del diamante del storytelling aparecen en el planteamiento sobre la narración digital descrito en el capítulo 5. El punto de partida puede ser distinto, pero la esencia es muy parecida.



DIFERENTES OBJETIVOS, DIFERENTES MÉTODOS

Empezaremos esta sección con dos historias que ilustran una parte de nuestro enfoque a la hora de elegir métodos para una actividad concreta para un grupo específico.

Hace unos años, hubo un curso de Partners Training for Transformation en una comunidad de una gran ciudad irlandesa. El curso duró unos meses. El grupo era diverso, en él había residentes de una comunidad local, personal de proyectos comunitarios y representante gubernamentales. Entre las personas residentes en la comunidad, había algunas con dificultades de aprendizaje reconocidas. Su presencia, con su experiencia y punto de vista, era un recurso importante para el grupo, además de plantear algunos desafíos interesantes. Una persona que ocupaba un puesto legal expresó lo complejo que era para ella aprender con personas con dificultades de aprendizaje que pudieran formarse en el mismo grupo. Desafiaba a su sentido propio, al de las personas con dificultades de aprendizaje y al de las relaciones entre ellas.

Desde el principio del curso, una mujer con problemas de aprendizaje vestía como una niña, incluso llevaba dos coletas. Su participación era buena, y transmitía una energía muy juvenil al grupo. Un día, como estímulo y preámbulo de un ejercicio para explorar el trabajo en equipo y la cooperación, hicimos nuestra propia versión del programa irlandés "The Lyrics Board", un juego de preguntas que incluye creatividad, canto y cierto conocimiento de letras de canciones. En ese ejercicio, esta mujer se erigió como una especie de estrella. Se sabía muchas letras de canciones, y cantaba bien. Ayudó a su equipo a ganar con un margen importante. Se sintió experta, con talento y un recurso para el equipo, al igual que lo sintió el resto. Al recordar esto, parece que fue un punto de inflexión en la forma en la que participaba en el curso. Es como si hubiera encontrado su función dentro del grupo. Empezó a compartir más ideas y, con el paso de los meses, la transformación de su aspecto físico se hizo evidente. Empezó a vestir y a peinarse como la mujer que era, en vez de como una niña.

Es fácil caer en la tentación de pensar que fue algo fortuito: simplemente generamos un estímulo que tuvo este efecto. Era imposible que supiéramos lo significativo que podía ser para esta persona. Pero **es el hecho mismo de que utilicemos tal variedad de métodos, además de que creemos un entorno amable de aprendizaje, el que aumenta las posibilidades de esta "serendipia"**.

El segundo ejemplo también está relacionado con una actividad en grupo de unos meses. Un colectivo establecido de padres y madres de menores con necesidades especiales había sufrido una crisis. El grupo se desmoronó y un nuevo comité se ofreció a tomar las riendas después de la que mayoría de miembros del anterior renunciaran a causa del agobio de la tarea. El nuevo comité nos invitó a trabajar con él para encontrar una forma positiva de avanzar.

Después de varias reuniones, el comité y el grupo de miembros iban teniendo más claros su punto de vista, creencias y valores, además de las actividades en las que querían participar, cómo organizarse y cómo querían entablar relaciones, tanto con otros grupos y organizaciones como a nivel interno. Esto último se convirtió en prioritario. Había una conciencia creciente de disconformidad entre un número de miembros, y una sensación de agobio en el comité.

Se diseñó un proceso, a partir del trabajo de David Kantor y Dialogix, de Reino Unido. El método empleado se había elegido cuidadosamente para las necesidades de este grupo en cuestión en ese momento concreto, y se había diseñado en función del tiempo limitado disponible. Como progenitores de menores con necesidades especiales, el tiempo siempre era un bien muy preciado.

El método utilizado fue un proceso de diálogo. Después de introducir brevemente la idea de diálogo, con una aportación en cuatro prácticas, el grupo se organizó en tres subgrupos⁹. El primero era el comité (que había estado reuniéndose para hacer su trabajo y para prepararse para las reuniones con el resto de miembros), el segundo estaba formado por los progenitores de las personas más jóvenes, y el tercero, de las mayores o adultas con necesidades especiales. Aunque había coincidencias entre estos grupos, cada persona elegía aquel desde el que quería hablar.

Entonces, tenían lugar tres rondas de hablar y escuchar. En ellas, se invitaba a cada persona a que expresara su opinión auténtica, y a cada oyente a escuchar de forma abierta, sin certezas ni juicios que pudieran tener sobre lo que oían, y dándose cuenta del impacto que esto tenía mientras lo escuchaban.

Para la primera ronda, el comité se sentó en un pequeño círculo, dentro del círculo del resto del grupo. Hablaron entre sí sobre su experiencia en el comité de la

organización del año anterior. Cuando terminaron, se invitó a quienes escuchaban a compartir lo que habían sentido al atenderles.

En la segunda ronda, los progenitores de las personas con necesidades especiales más jóvenes hablaron de su experiencia con la organización del año anterior. Cuando terminaron, se invitó a quienes escuchaban a compartir lo que habían sentido al atenderles.

Se repitió el proceso en la tercera ronda, con los progenitores de las personas más mayores o adultas con necesidades especiales, que hablaron de su experiencia. Gracias a este proceso, hubo intercambios profundos, y la comprensión mutua de las experiencias del resto aumentó. Generó un cambio en la dinámica y en las relaciones del grupo. Esto quedó patente cuando alguien dijo que sentía que el grupo había pasado de un sentimiento de "somos" y "son" a una profunda comprensión de "Solo hay un somos". No hay "son".

En este caso, seleccionamos cuidadosamente un método para una actividad o necesidad específica, para un grupo concreto en un momento determinado. Nuestros conocimientos sobre este método son el resultado de nuestro planteamiento de valorar la diversidad de la teoría, los métodos y los enfoques. A lo largo de los años, hemos aprendido el valor de crear un entorno de aprendizaje y de fijar unos objetivos educativos. El método utilizado en el primer ejemplo, el concurso como estímulo, se había diseñado principalmente para que la gente se divirtiera, conociera un poco al resto y recargara energía. Lo principal eran especialmente el entorno y el ambiente, crear un espacio agradable donde pudieran cantar y, por lo visto, brillar. La segunda anécdota tenía un objetivo de aprendizaje claro de ayudar a la gente a ampliar su visión. Se había diseñado especialmente para permitirles contar su propia experiencia y punto de vista, a la vez que escuchaban las del resto.

Resultó que, en el primer caso, el ejercicio dio muchos más resultados de los planeados. Una persona encontró su propia voz, en diversas facetas, y empezó a tener una experiencia distinta de sí misma. Y otra la conoció de otra manera y creció como persona. En la segunda historia, se cumplió el objetivo de aprendizaje al nombrar, escuchar y apreciar experiencias y puntos de vista diferentes. Esto condujo al fortalecimiento de las relaciones y a un sentimiento de solidaridad dentro del grupo.

Aquí, ponemos de relieve tres cosas: la claridad en cuanto al objetivo, el tener una serie de métodos diversos y adecuados a cada situación y saber que, dichos métodos, si se eligen y aplican de la forma correcta, pueden tener un impacto mucho mayor del previsto.

REFLEXIÓN Y AUTOCONCIENCIA

Esta sección (“Yo y mi estilo”) trata sobre la necesidad de la reflexión, el autoconocimiento y la conciencia del personal facilitador/educador y la función de la reflexión en esta.

YO Y MI ESTILO

Una de las imágenes que utilizamos en los cursos de formación de facilitación es la de un iceberg.

Lo que proponemos es que la parte visible es similar a los métodos, técnicas o procesos utilizados por el personal facilitador. Son visibles tanto para la figura facilitadora como para cada participante. Son nuestras herramientas, los métodos que utilizamos para hacer nuestro trabajo. Se pueden demostrar y observar, y las personas pueden aprovecharlas y utilizarlas en su propio trabajo.

Por debajo del agua, están las ideas, teorías y percepciones que dan forma a nuestra manera de ver ese trabajo. Esa parte del iceberg representa nuestra forma de pensar, nuestros puntos de vista y nuestro análisis de lo

que se necesita y de lo que pueden ser respuestas útiles. Nuestra opinión orienta los métodos que elegimos. No es directamente visible, pero puede expresarse y explicarse. De hecho, si nos preguntan, lo puntualizamos: una persona siempre debería ser capaz de explicar las ideas que hay detrás del uso de un método o



proceso concreto. Los métodos y procesos no se eligen de forma aleatoria, se escogen o diseñan porque son aptos y adecuados para un fin determinado.

A continuación, te contamos nuestra experiencia y nuestra reflexión sobre esta. Aquí, nos referimos a la experiencia de la parte facilitadora y al aprendizaje adquirido a partir de esta. Reconocer patrones, temas recurrentes, indicadores es una capacidad: la de ver cada proyecto como algo nuevo, a la vez que, en cierto modo, familiar. Buena parte de lo anterior puede ser tácita, intuitiva e instintiva, pero se perfecciona gracias a los cuatro tipos de reflexión a los que hemos hecho referencia antes, en la descripción del metamarco de este capítulo.

En la base del iceberg ponemos a la persona y al estilo. Se trata de autoconciencia y autoconocimiento, la comprensión de nuestros puntos fuertes y debilidades, valores, creencias, sesgos e identidades. Es el hecho de darse cuenta de que la persona que soy tiene el mismo impacto en el grupo que lo que hago¹⁰.

Desde nuestro punto de vista, somos más eficaces cuando hay congruencia entre los cuatro niveles del iceberg. Si empleo métodos participativos, tengo que conocer las ideas que hay detrás de estos, y he de valorar las experiencias y contribuciones del conjunto de participantes. Si lo que defiendo y lo que practico no coinciden, el desequilibrio es evidente. No es raro que nos cuenten ejemplos de participantes que escuchan que sus ideas, competencias y experiencias son esenciales para un programa, cuando después, la metodología que se aplica, basada principalmente en la entrega de información, contradice esta afirmación.

Una pregunta que a menudo planteamos a facilitadores y educadores es "¿Qué experiencia van a tener contigo?". Utilizamos la pregunta para ayudarles a reflexionar sobre su estilo como educadores y facilitadores y a expresarlo. Aludimos a las raíces etimológicas de la palabra "educación" pues hay dos raíces latinas de la misma¹¹. Una es "educare", que sugiere formación, moldeado u orientación hacia una conclusión concreta, y otra "educere", que significa extraer. Aunque ambos significados son bastante diferentes, los dos quedan representados en la palabra "educación". Cada palabra sugiere una serie de acciones, como se muestra en el siguiente gráfico.

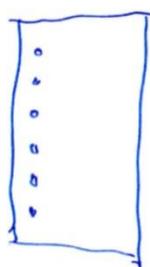
EDUCAR

EDUCARE (guiar)	EDUCERE (extraer)
Mayor énfasis en	Mayor énfasis en
Hablar	Escuchar
Ofrecer respuestas	Hacer preguntas
Dirigir	Obtener
Demostrar	Descubrir
Ir por delante	Acompañar
Transmitir información y conocimientos	Cocrear información o conocimiento

Las palabras representan dos formas distintas de interactuar con un grupo. No es ni útil ni necesario afirmar que cada persona debe elegir uno u otro estilo. Pero la conciencia de nuestro estilo dominante y la capacidad para cambiar o equilibrar estilos es importante para reaccionar ante las necesidades de un grupo.

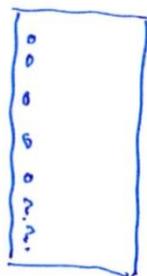
Una segunda forma de que las personas concreten cómo interactúan en un grupo es presentarles lo que denominamos gráfico de estilo. Esto les ofrece una serie de opciones que explorar.

CUADROS DE ESTILO



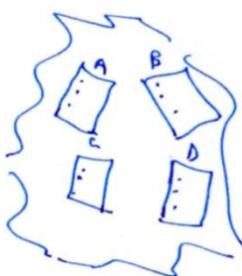
1

Tengo un plan muy bien elaborado que ha funcionado otras veces. Lo mantengo.



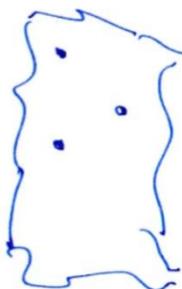
2

Tengo un plan bien elaborado, pero puedo alterarlo si fuera necesario.



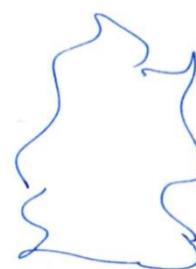
3

Tengo varios planes y puedo intercambiarlos según los necesite.



4

Tengo 3 o 4 ideas clave para empezar y me enfrentaré a las cosas según surjan.



5

Tengo las capacidades, conocimientos y experiencias suficientes para improvisar mientras me relaciono con el grupo.

Utilizamos el gráfico de estilo como una forma de ayudarles a ver su estilo preferido. Colocamos una versión ampliada del gráfico en el suelo y les pedimos que se sitúen físicamente al lado de un estilo o de una mezcla de los que reflejen su forma habitual de trabajar en grupo. Esto les da la oportunidad de hablar sobre su manera de hacer las cosas y de las razones para adoptarla. También les permite explorar otros estilos que les gustaría desarrollar. **No nos centramos en la superioridad de ninguno, sino en el reconocimiento de nuestras preferencias y las posibilidades de ampliar nuestras opciones.**

CONCLUSIÓN

Este capítulo es una introducción a siete elementos interrelacionados:

- ▶ Las actividades que se organizan.
- ▶ El grupo con el que se trabaja.
- ▶ El contexto del trabajo.
- ▶ El pensamiento (teoría, ideas, marcos) en los que se basa el personal facilitador.
- ▶ Los métodos y competencias elegidos por el personal facilitador.
- ▶ La reflexión.
- ▶ El autoconocimiento y la consciencia del estilo propio de la parte facilitadora.

Como profesionales del aprendizaje participativo de personas adultas, conocemos y prestamos atención a todos ellos en nuestro trabajo.

Hemos expuesto ideas, información y puntos de vista sobre estos elementos. También hemos ofrecido ejemplos que muestran su interacción dinámica en situaciones de la vida real.

ACOTACIONES

¹ El Triángulo educativo se desarrolló principalmente escuchando al grupo. También se inspiró en dos artículos: Rogers, A. (2004) 'Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm.' Disponible en www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm y Saddington, J. (1992) 'Learner Experience: A Rich Resource For Learning' in Mulligan, J. and Griffin, C. *Empowerment through Experiential Learning*. Londres: Kogan Page

² El trabajo de Donald Schon nos ha ayudado a desarrollar nuestra forma de pensar y prácticas en este ámbito. Una fuente útil es Smith, M.K. (2001, 2011) 'Donald Schon: learning, reflection and change', *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. Disponible en www.infed.org/thinkers/et-Schon.htm.

³ Aquí, las ideas se basan en las conclusiones de la investigación de Naughton, F.J. (2002) *Training for Transformation: Utopian Hope or Practical Reality*, Unpublished M. Phil. Thesis, School of Education, University of Birmingham.

⁴ La cuestión del conocimiento es fundamental para la educación y el aprendizaje. La obra de Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed [Pedagogía del oprimido]*, Londres: Penguin ha sido una de las fuentes básicas de nuestro trabajo. Otra fuente de información ha sido Belenky, M. et al. (1997) *Women's Ways of Knowing*. Nueva York: Basic Books. Rowland, S. (2001) *The Enquiring University Teacher*. Buckingham: SHRE y Open University Press, Capítulo 4 nos ha resultado muy útil para relacionar diferentes formas de conocimiento.

⁵ Al pensar en la cuestión de autoridad, estas son las fuentes que nos han resultado útiles: Heifetz, R. (1994) *Leadership Without Easy Answers [Liderazgo sin respuestas fáciles]*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press; Obholzer, A. "Authority, Power and Leadership." En Obholzer, A. et al (2003) *The Unconscious at Work*. Londres: Routledge; Salamon, E. (1991) *The AGS Commission Model*. Estocolmo: AGS- Instituteten.

⁶ Aquí, las ideas se basan en las conclusiones de la investigación de Naughton, F.J. (2002) *Training for Transformation: Utopian Hope or Practical Reality*, Unpublished M. Phil. Thesis, School of Education, University of Birmingham.

⁷ La idea de una comunidad de aprendizaje conformada por sentimientos de seguridad, solidaridad e importancia, la hemos tomado de la obra de Clark, D. (1996) *Schools as Learning Communities*. Londres: Cassell.

⁸ El Diamante de Historias es el resultado de nuestras reflexiones tras muchos años de trabajo narrativo con personas, grupos, organizaciones y comunidades. En el desarrollo de nuestras ideas y prácticas, nos resultaron útiles las siguientes obras: Freire, Paulo. (1972) *Pedagogy of the Oppressed [Pedagogía del oprimido]*. Londres: Penguin. Kearney, Richard. (2002) *On Stories*. Londres: Routledge. Kurtz, Cynthia. (2014) *Working with Stories*. California: Kurtz-Fernhout Publishing. Senehi, Jessica. (2002) 'Constructive Storytelling: Peace Process', *Peace and Conflict Studies* Vol. 9 No. 2. Swiss Agency for Development and Cooperation, (2004) *Story Guide: Building Bridges Using Narrative Techniques*. Berne: Swiss Agency for Development and Cooperation. Disponible en https://www.bundesreisezentrale.admin.ch/dam/deza/en/documents/publikationen/Diverses/155620-geschichten-handbuch_EN.pdf Thompson, Alfred. (2011) *The Story Perspective - The Use of Individual Life Narratives in Understanding Development Effects and Processes*. Kimmage DSC Series Research and Perspectives on Development Practice. Disponible en <http://mural.maynoothuniversity.ie/9955/1/Alfred-Thompson.pdf>

⁹ El concepto de diálogo y las cuatro prácticas de diálogo se extraen principalmente de Kantor, D. (2012) *Reading the Room: Group Dynamics for Coaches and Leaders*, San Francisco: John Wiley and Sons, Inc.

¹⁰ Hay algunas ideas muy útiles sobre el autoconocimiento y la autoconciencia en Gilbert, J. (2005) "Self-knowledge is the prerequisite of humanity; personal development and self-awareness for aid workers." *In Development in Practice* 15 (1).

¹¹ La noción de las raíces etimológicas de "educación" la tomamos de Craft, M. (1984) "Education for Diversity", en *Education and Cultural Pluralism*, ed. Craft, M. pps 5-56. London Falmer Press.

CAPÍTULO 2

Creación de espacios seguros para el diálogo



Creación de espacios seguros para el diálogo

INTRODUCCIÓN

El concepto de diálogo es antiguo. Los orígenes de la palabra incorporan ideas de un tipo específico de discurso entre dos o más personas en busca de conocimiento. **En un verdadero diálogo, se reconoce a cada hablante como persona diferenciada que piensa, cuya implicación y contribuciones pueden conducir a conocimientos nuevos y compartidos.** Todo esto está muy bien, pero, cuando intentamos facilitar un diálogo productivo en contextos educativos, ¿cómo podemos garantizar que el conjunto de participantes se sentirá capaz de intervenir y contribuir con el máximo de sus capacidades?

En este capítulo exploraremos teorías y metodologías que pueden ayudar a educadores y facilitadores a desarrollar sus aptitudes para crear espacios seguros para el diálogo, donde se tenga en cuenta y se incluya a aprendices y participantes. A continuación, encontrarás una perspectiva general de la práctica en Liverpool World Centre, basada en una serie de puntos de vista teóricos.

¿POR QUÉ EL DIÁLOGO?

Liverpool World Centre lleva veinte años trabajando en el ámbito de la educación para el desarrollo. Durante este tiempo, hemos aprendido a apreciar la forma en la que las metodologías dialógicas pueden transformar las experiencias de aprendizaje, independientemente de los temas que se exploren. Hemos utilizado técnicas de diálogo para desarrollar trabajo en diversas áreas, que incluyen cuestiones controvertidas, extremismo, desarrollo sostenible, migración o género. Este trabajo se ha desempeñado en colegios, comunidades y universidades, con docentes, alumnado, líderes sociales, la comunidad académica, activistas y artistas.

El espacio y los parámetros con los que actuamos como educadores pueden tener un impacto tremendo en la implicación del alumnado.

Los métodos de aprendizaje tradicionales con pizarra y tiza son lineales y no le dan la importancia suficiente al conocimiento y la experiencia de a quien formamos. Como se ha puesto de manifiesto en la primera parte, encontrar maneras de reconocer la experiencia de cada aprendiz es especialmente importante en el mundo de la educación (sobre todo con personas adultas), donde en los grupos habrá personas con experiencias de vida muy diversas.

Los espacios de aprendizaje deben ser seguros para que el conjunto de estudiantes comparta y explore sus ideas. Esto implica establecer un “espacio colaborativo y respetuoso y que brinde la oportunidad de mantener un diálogo sincero, donde [...] las personas puedan probar sus puntos de vista en un foro abierto, para un debate crítico, exhaustivo y tolerante” (Oxfam, 2018).

En el contexto de este proyecto, donde es posible que algunos aspectos de la educación participativa y el proceso de la narración digital sean nuevos para educadores y aprendices, la creación de un espacio seguro e inclusivo ayuda a allanar el terreno para el alumnado.

Al tratar de crear comunidades de aprendizaje donde se valora y escucha al conjunto de participantes por igual, el personal educador garantiza que las ideas se pueden explorar de forma abierta, y que sus aprendices sienten seguridad al expresar, cambiar, cuestionar y desarrollar opiniones. Al plantearse la creación de un “espacio seguro” para eso, la parte facilitadora no solo debería tener en cuenta los aspectos físicos del aprendizaje, sino también los emocionales y sociales. Si esta sienta las bases de la participación con cuidado, los métodos dialógicos pueden conseguir que la educación sea realmente transformadora.

Nunca ha habido una época como esta en la que haya sido más importante que las comunidades tengan facultad para pensar de forma crítica, cuestionar los discursos aceptados y ser parte de un movimiento que apele a la empatía, la comprensión, la educación y la compasión. Estos resultados nacen con la creación de un espacio seguro de aprendizaje.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y METODOLOGÍAS DIALÓGICAS: BASE TEÓRICA

El Liverpool World Centre lleva mucho tiempo utilizando y partiendo de las ideas del educador y filósofo brasileño Paolo Freire. Uno de los planteamientos

presentados en este trabajo es que tanto educadores como aprendices son sujetos de la educación.

“El alumnado no es el objeto del profesorado, donde este último deposita todos sus conocimientos y el primero aprende forma pasiva... Estudiante y docente contribuyen de forma mutua a la construcción de su concepción del mundo, lo que convierte a la educación en un proceso dialógico, crítico, reflexivo y polifónico”.

Martins (2011, p69)

Dado que no se escucha al alumnado como un simple gesto dentro del proceso, sino que se le sitúa en el centro, este desarrolla un mayor sentido de la responsabilidad y autonomía de cara a su aprendizaje. Si, como educadores, potenciamos un proceso abierto e inclusivo de aprendizaje a través del diálogo, podemos facilitar el desarrollo de una fuerte dinámica de grupo y actitudes más abiertas y receptivas dentro de agrupaciones de estudiantes. Si los resultados son satisfactorios, estarán estrechamente unidos al desarrollo de las competencias de pensamiento crítico y creativo, la capacidad de tener autoconsciencia y de reflexionar, de comunicar y colaborar y de actuar de manera informada y meditada. El diálogo, bien utilizado en contextos educativos, respeta la autonomía del alumnado y le inspira a tener una mayor sensación de participación en su aprendizaje.

El diálogo crítico y reflexivo solo puede darse en espacios donde la gente se sienta capaz de ser honesta al expresar sus pensamientos y actitudes sin miedo al conflicto o al ridículo. “Un espacio seguro exige que sus ocupantes tengan una mentalidad abierta e intenten empatizar con los sentimientos y comportamientos del resto, incluso aquellos con los que difieren” (Robinson, 2015).

A menudo, se sostiene que la creación de un espíritu comunitario en un contexto de aprendizaje es clave para la percepción de un espacio seguro por parte del alumnado. Como señala Clark (1996) “tener un espíritu comunitario es tener un lugar (seguridad), una función (importancia) y un mundo del que formar parte (solidaridad)”. Sugiere que nadie puede sentir una de estas emociones sin que ello afecte a las otras dos, y que es necesario un reconocimiento mucho más profundo del potencial de la comunidad.

En la creación de comunidades de aprendizaje, Handy (1990) sostiene que una responsabilidad esencial de la comunidad educadora es reafirmar el valor humano de todas las personas que puedan estar implicadas en el proceso educativo.

En el siguiente diagrama se ilustra la noción de seguridad psicológica:



Fuente: www.weforum.org

Podría decirse que la enseñanza más tradicional lleva al dominio del equipo educador, lo que debilita el potencial de un diálogo más curioso y exploratorio (Forghani-Arani, 2011).

La orientación práctica de la que se habla en el resto del capítulo está relacionada con el desarrollo de un sentido de seguridad que permite al alumnado desempeñar su papel y sentir que pertenecen a su comunidad de aprendizaje.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y METODOLOGÍAS DIALÓGICAS

En las próximas páginas exploraremos estrategias para la creación de espacios seguros. Estas estrategias parten de temas comunes de tres metodologías dialógicas que se superponen en gran medida, en lo que respecta a su razonamiento y procesos:

FUENTES CON MÁS INFORMACIÓN SOBRE COPE/OSDE/P4C

- ▶ Comunidades de investigación filosófica (COPE, según sus siglas en inglés).
- ▶ Espacios abiertos para el diálogo y la investigación (OSDE, según sus siglas en inglés).
- ▶ Filosofía para comunidades (P4C, según sus siglas en inglés).

Communities of Philosophical Enquiry Training Module (InterCap/Liverpool World Centre)

<https://www.philosophy-foundation.org/p4c>

www.thephilosophyman.com

<https://www.sapere.org.uk/>

OSDE Critical Literacy in Global Development Professional Development Resource Pack

<https://www.academia.ed>

Las fases iniciales de los procesos COPE, OSDE y P4C adoptan un enfoque escalonado a la facilitación del diálogo. Las fases iniciales, denominadas normalmente "Planificación" o "Preparación", implican la creación de un espacio seguro. No obstante, para el personal facilitador también es importante tener en cuenta estrategias para el mantenimiento de un espacio seguro a través de cualquier proceso de aprendizaje dado, y pensar en la función de la evaluación y la reflexión para permitir un pensamiento crítico y honesto en sus recorridos de aprendizaje.

OSDE, P4C y COPE utilizan un proceso de estímulos y dan espacio y tiempo para concebir y compartir ideas, con el planteamiento de preguntas abiertas y con una buena reflexión. Las tres metodologías nacen de tres suposiciones básicas (brevemente resumida en OSDE):



**1. Todo conocimiento
procede de un contexto**



**2. Todo conocimiento es
parcial e incompleto**



**3. Todo conocimiento puede
cuestionarse**

Imágenes de OSDE Critical Literacy in Global Citizenship Education Professional Development Resource Pack (Centre for the Study of Local and Global Justice/Global Education Derby). Imágenes de Alexandre Dubiela www.dubiela.com

Martins (2011) apunta que “estos tres principios son esenciales para el establecimiento del espacio abierto como realmente abierto, lo que solo es posible si sus participantes comparten el paradigma de que todo conocimiento es igualmente válido en dicho espacio”. La negociación de estos tres principios en cada grupo con el que se trabaje es un punto de partida esencial (que se explora más adelante en “Establecimiento de normas básicas”).

En las tres metodologías, también es importante la función del personal docente o tutor como figura facilitadora. El cometido esperado de la parte facilitadora puede variar en función de sus aprendices: ciertos factores como la edad, la capacidad académica o los resultados de aprendizaje necesarios pueden afectar a cómo esta elige ver su papel.

LA FUNCIÓN DE LA FIGURA FACILITADORA

Entre las funciones del facilitador o facilitadora en estas metodologías pueden estar:

- ▶ Orientar
- ▶ Capacitar
- ▶ Cuestionar
- ▶ Problematizar
- ▶ Apoyar
- ▶ Distanciarse
- ▶ Mantenerse imparcial (o, al contrario, hacer de “abogada del diablo”)

En la medida de lo posible, el personal facilitador debería plantear las mejores condiciones desde un principio, independientemente de la duración prevista de la relación con sus aprendices. Cabe destacar que, por lo general, el ambiente ideal para la implicación y el debate abierto se desarrolla con el tiempo, pero eso no significa que no se puedan aplicar los métodos correspondientes a sesiones aisladas o cursos breves.

ESPACIO PARA PENSAR

¿Estás de acuerdo en que un espacio seguro requiere:

- ▶ Un lugar con normas acordadas entre estudiantes y facilitadores?
- ▶ El respeto hacia otras opiniones o su cuestionamiento, pero sin juzgar a las personas?
- ▶ Que la mayoría de las ideas procedan del grupo y no de la parte facilitadora?
- ▶ La valoración de todas las preguntas?
- ▶ Aceptar que puede haber más de una “respuesta correcta”?

LOS PASOS

Todas las metodologías mencionadas siguen pasos similares en sus procesos. Estos pueden ampliarse, pero incluyen:

1. Preparación o planificación.
2. Preparación e intercambio de estímulos.
3. Momento de pensar y reflexionar en el estímulo.
4. Creación y elección de preguntas.
5. Diálogo.
6. Seguimiento, continuación.

El paso que más nos preocupa aquí es el primero. La preparación debería incluir:

- ▶ La creación de un espacio físicamente seguro.
- ▶ El establecimiento de normas básicas.
- ▶ Actividades de calentamiento para romper el hielo

LA CREACIÓN DE UN ESPACIO FÍSICAMENTE SEGURO

Tu clase, grupo o comunidad se tiene que sentar en círculo. La sala debería ser lo suficientemente grande para colocar las sillas en círculo, de forma que el conjunto de miembros de la comunidad pueda verse entre sí y tener contacto visual con la persona que esté hablando. El grupo también ha de poder escucharse de forma clara; por eso, también habrá de tenerse en cuenta la acústica del espacio. Otras cosas que hay que contemplar:

- ▶ ¿Es el sitio accesible y abierto a todo el mundo?
- ▶ ¿Es el lugar lo suficientemente grande?
- ▶ ¿Tienes el equipo adecuado?
- ▶ ¿Hay espacio para que las personas trabajen de forma individual y por parejas o en pequeños grupos?
- ▶ ¿Es la sala cómoda y segura?



EL ESTABLECIMIENTO DE NORMAS BÁSICAS

Tener expuesto en el entorno de aprendizaje un conjunto de normas básicas establecidas de común acuerdo es uno de los signos más visibles para el grupo de que quieres fomentar un proceso de aprendizaje orientado a tu alumnado y compartir la responsabilidad con este.

Negociar y establecer normas básicas nuevas con cada grupo con el que trabajes puede ser importante. Puede que sea incluso necesario revisarlas dentro de un curso de formación, si surgiera un debate sobre una cuestión especialmente compleja o si se prevén otro tipo de obstáculos en una sesión concreta.

Si decides dictar normas básicas, deberían ser visibles para el grupo a lo largo de todo el proceso y repasarse al principio de cada sesión.

Facilita este trámite de forma que la totalidad de tus estudiantes se pongan de acuerdo sobre las normas. **Recuerda que tu función facilitadora es limitada y que la mayoría de las propuestas debería venir del grupo.** Además, la igualdad de aportaciones es significativa en esta fase, así que es importante tener en cuenta todas las propuestas y dar voz a cada estudiante.

“Renegocia las normas del espacio para transformar la función del alumnado de ser receptor a creador y generador de conocimiento... Un esfuerzo colectivo y participativo conjunto para explorar el objeto de investigación desde distintas perspectivas”. (Forghani-Arani, 2011)

Entre las normas básicas podrían estar:

- ▶ Escuchar quien habla.
- ▶ Solo hablará una persona cada vez (los grupos podrán acordar una señal o un objeto que pasarse y que la persona que hable tenga que sostener).
- ▶ Piensa sobre qué se está diciendo y responde.
- ▶ Da motivos (“Estoy o no estoy de acuerdo con X porque...”).
- ▶ Trata las contribuciones de todo el mundo con respeto.
- ▶ Comenta sobre la cuestión, no sobre la persona.
- ▶ Utiliza un lenguaje apropiado, sin comentarios ofensivos.

Si la palabra "normas" no te parece apropiada para tu grupo, intenta encontrar una palabra que sea atractiva para este, como "límites" o "pautas grupales".

CASO PRÁCTICO - ESTABLECIMIENTO DE NORMAS BÁSICAS

Al inicio de una sesión o taller, la persona encargada de la facilitación utilizó frases preparadas con sugerencias de "normas" o principios. Por ejemplo, "Respeto las opiniones de otras personas del grupo, incluso si no estoy de acuerdo con ellas".

Las frases se emplearon en una actividad en la que cada participante mostraba su acuerdo levantándose y cambiándose de sitio, o su desacuerdo quedándose en su silla. Se ignoraron las normas en las que nadie se levantó o se volvieron a analizar más adelante, por si un cambio en su formulación pudiera convertirlas en relevantes para el grupo.

También podían sugerirse frases nuevas y, a través de este proceso, el conjunto de participantes se ponía de acuerdo en las normas y principios para su taller, fijando aquellos con los que todo el grupo se sentía cómodo.

ACTIVIDADES DE CALENTAMIENTO O ROMPEHIELOS

Una actividad de calentamiento es un ejercicio sencillo que permite al personal facilitador conocer a sus participantes y que prepara y activa al grupo. A menudo, son divertidas, breves y requieren poca o ninguna organización. Unas buenas actividades de calentamiento y estímulo pueden transformar la dinámica de tus sesiones, marcar el tono, activar a tus participantes y presentar determinados temas. Sobre todo, deberían generar un ambiente acogedor en tu espacio.

Estos son algunos ejemplos de preguntas simples para romper el hielo:

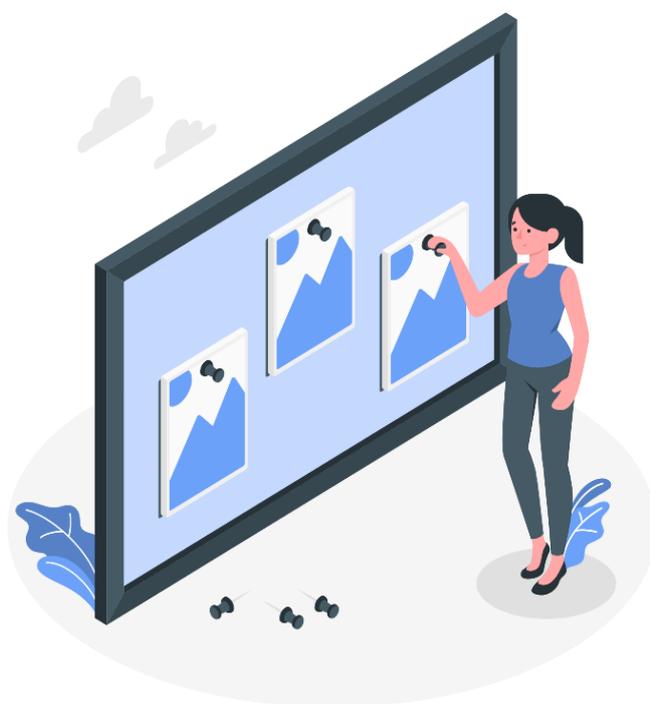
- ▶ Descríbete en tres palabras.
- ▶ Si tuvieras un 20 % más de creatividad, ¿qué podrías conseguir?
- ▶ Si pudieras cambiarle la vida a alguien por un día, ¿a quién sería y por qué?

Para este tipo de actividades, puede estar bien que la gente se mueva por el espacio. Algo tan sencillo como el juego de los cumpleaños es un buen ejemplo. En este ejercicio, el grupo de participantes se coloca en fila, de enero a diciembre, según dónde piensen que estarán en función de su cumpleaños. Es decir, si has nacido el 1 de enero, te pondrás con bastante seguridad al principio. Después, cada participante dirá cuándo es su cumpleaños, para corregir su lugar en la fila. **Ejercicios como estos son perfectos para que el alumnado se relaje y se comunique.**

Por otro lado, es posible que algunos grupos necesiten un “enfriamiento” para concentrarse. Por ejemplo, todo el mundo se pone de pie y se sienta, de uno en uno, sin hablar. Si dos personas se sientan a la vez, todo el grupo tiene que volver a levantarse y empezar de nuevo.

La persona encargada de la facilitación también puede preparar algunos recursos básicos para utilizar.

Imprime cuatro imágenes: una montaña, una playa, un bosque y una isla desierta. Pega las imágenes en cada esquina de la sala y pide a tus participantes que elijan donde les gustaría quedarse durante un mes, sin poder salir. Cuando el alumnado haya decidido, pide a personas voluntarias que expliquen su elección. Una vez que una persona de cada esquina haya razonado su preferencia, da al grupo la opción de moverse, y pregunta a quien lo haga por qué se ha trasladado. Este tipo de actividad es fácil de adaptar a cualquier temática y pregunta dadas. Para los grupos que empiezan muy “fríos”, pueden utilizarse preguntas de sí y no al principio (“no” en un extremo de la sala y “sí” en el otro) y la petición de explicaciones a medida que se desarrolla la dinámica grupal.



ACTIVIDAD - ¿QUIÉN TIENE...?

Esta actividad es útil para que el grupo empiece a intimar sin presionarles demasiado para que hablen. El conjunto de participantes se sienta en un círculo de sillas con una persona en el medio (normalmente será la parte facilitadora, para ayudar a empezar). La persona del centro hará una pregunta que empiece con "¿Quién tiene...?", por ejemplo: "¿Quién tiene perro?". Las personas que puedan responder positivamente a esta pregunta (en este caso, quienes tengan perro) se levantan e intentan buscar un asiento nuevo (incluida la persona en el centro) lo más rápido posible. Siempre habrá una persona que se quede en el medio y esa persona hará otra pregunta del mismo tipo. Esto puede repetirse tantas veces como quieras que dure el juego.

ACTIVIDAD - UNA VERDAD, UNA MENTIRA

Esta actividad ofrece un marco para la narración de historias, a la vez que permite al grupo compartir cierta información personal.

Cada miembro del grupo (de forma aleatoria o por orden) dice su nombre y hace dos declaraciones personales, una verdadera y una falsa:

Por ejemplo: "Me llamo John y tengo una serpiente de mascota. Me llamo John y he desayunado una tostada".

Si el grupo y sus integrantes se sienten con comodidad, pueden cuestionar a quien habla y hacer preguntas adicionales para ver si puede desarrollar su "historia". Entonces, votarán cuál de las dos afirmaciones creen que es verdadera.

Asegúrate de que cada participante elige con cuidado lo que dice y que no sienten la presión de decir algo que le resulte incómodo.

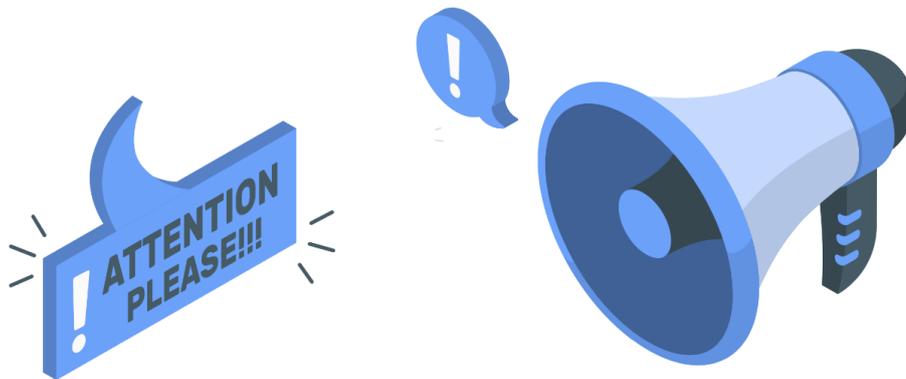
Realizar actividades de calentamiento al principio de cada sesión o después de las pausas es útil para reactivar al grupo y volver a dar la bienvenida al taller. Si te dedicas a la facilitación te darás cuenta de que ciertos grupos bien establecidos o cómodos necesitan menos "estímulos" de este tipo.

Puedes encontrar muchos más juegos y estímulos para calentar en internet. Puedes empezar por estas páginas:

<https://www.thoughtco.com/warm-ups-for-lesson-plans-31649>

<https://www.sessionlab.com/library/energiser>

<https://www.managementcentre.co.uk/5-energisers-for-team-meetings-and-away-days/>



MANTENIMIENTO DE UN “ESPACIO SEGURO”

Contar con un variado conjunto de métodos para llegar a diferentes tipos de aprendices es importante para el equipo facilitador. Un modelo simplificado útil es la noción de cuatro estilos de aprendizaje diferentes de la investigación de Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples (1993). En resumen, se presentan cuatro estilos de aprendizaje globales:

- ▶ **Aprendiz visual:** persona que tiene una preferencia por el aprendizaje visual, tiende a ver y observar las cosas, como imágenes, diagramas o direcciones por escrito, Etc.
- ▶ **Aprendiz auditivo:** suele aprender mejor si la materia está reforzada por sonido. Este tipo de estudiante prefiere escuchar una clase que leer notas por escrito y, a menudo, utiliza su propia voz para asentar nuevos conceptos e ideas.
- ▶ **Aprendiz kinestésico o “táctil”:** aprende a través de la experiencia o haciendo cosas. Puede representar situaciones o utilizar su sentido del tacto para entender conceptos.
- ▶ **Aprendiz lingüístico-verbal:** aprende por medio de las palabras en la página. Aunque en cierto modo se solapa con el aprendizaje visual, a estas personas les atrae la expresión a través de la escritura y la lectura.

Variar los medios para adaptarte a los diferentes tipos de aprendices puede garantizar el fomento, la inspiración y el mantenimiento de la implicación. Además, la variación de actividades permite el pensamiento individual y el trabajo en grupos pequeños o parejas. Esto posibilita a aquellas personas que se sienten incómodas hablando en las actividades del grupo completo tener tiempo para pensar, hablar y procesar, participando tanto como aquellas más seguras hablando abiertamente y en público.

CONCLUSIÓN

Como facilitadores, ser conscientes de las metodologías dialógicas puede sernos de ayuda para crear espacios en los **que el alumnado se sitúe en el centro de todo el proceso de aprendizaje, y donde se sienta seguro para expresar, debatir y cambiar sus opiniones junto con el resto de integrantes.** Las diferentes metodologías dialógicas que hemos mencionado comparten características comunes en cuanto a los pasos que deben darse para apoyar este proceso.

La consideración del espacio, unas pautas acordadas mutuamente y la dinámica de grupo son los elementos clave en los pasos previos a las metodologías dialógicas. Es más, incluso pueden formar la base no solo de diálogos de grupos concretos, sino también de una serie de cursos de formación y recorridos de aprendizaje. Estos pasos, si se dan de forma meditada, permitirán al conjunto de educadores desempeñar un trabajo atractivo, decidido y transformador con sus aprendices.

CAPÍTULO 3

Aprendizaje en la fe y holístico



Aprendizaje en la fe y holístico

INTRODUCCIÓN

Liverpool Community Spirit lleva 18 años desarrollando e impartiendo programas para implicar a las personas como un todo, espíritu, alma y cuerpo. Para diseñar estos programas, nos hemos inspirado en el diverso e histórico patrimonio cultural y confesional comunitario de la maravillosa ciudad de Liverpool y nos hemos basado en la riqueza de sus tradiciones de sabiduría. Nuestra atención se centra en estimular el desarrollo y bienestar personal entre personas que han sufrido exclusión por una combinación de diversos factores: adicciones, escasa salud mental, aislamiento social, conducta delictiva y dificultades de aprendizaje.

Nuestra experiencia nos ha servido para reforzar nuestra convicción inicial de que para que el aprendizaje sea eficaz y transformador, es útil implicar y llegar a la persona como un todo: espíritu, alma y cuerpo. Este punto de vista plantea muchos desafíos, sobre todo al enfrentarnos con los marcos de las ciencias sociales occidentales y seculares, dentro de los cuales siguen siendo las instituciones establecidas convencionalmente las que conciben e imparten el aprendizaje para personas adultas. El desafío más visible es ese miedo o esa desconfianza tan arraigados a cualquier cosa que tenga pinta de "religión" o "adoctrinamiento". A menudo, esto procede de recuerdos pasados de distintas formas de opresión e intolerancia en cuanto a la fe, que se están reviviendo últimamente por el resurgimiento de corrientes religiosas intolerantes, violentas y fanáticas. Las fobias a las creencias se intensifican con el aumento reaccionario del secular fanatismo humanista y la larga y establecida tradición francesa y norteamericana de separar el estado (educación) y la religión.

Una de nuestras preocupaciones prácticas es la falta de contribuciones de las tradiciones religiosas a la concepción, filosofía y práctica de la educación. Esta puede tener graves consecuencias en la implicación e inclusión del conjunto de aprendices.

En nuestro contexto particular de aprendizaje participativo y transformador y de *storytelling* en la educación, es útil ser consciente de las limitaciones de los marcos basados en las ciencias sociales seculares occidentales del siglo XX, dentro de los que se conciben. Esto puede aumentar la eficacia de estas metodologías al hacer frente a las necesidades y los desafíos de nuestras comunidades cada vez más multiconfesionales.

Por ejemplo, la popular y revolucionaria obra de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Freire, 2005) ha inspirado muchos programas educativos. Está firmemente arraigada en la secular tradición occidental de la Ilustración (pasada por el filtro de la dialéctica hegeliana y marxista y de los filósofos estadounidenses William James, John Dewy y Erich Fromm), que se remonta al filósofo ilustrado del siglo XVIII, Rousseau. En esencia, es una visión del mundo secular y humanista, pragmática y racionalista, que ensalza al yo individual (concebido como bueno y racional en lo fundamental, pero expuesto a influencias negativas sociopolíticas o religiosas, y oprimido por estas, y de las que tiene que ser liberado) como centro, fuente y árbitro de todo significado, valor y fin en la vida. Este punto de vista incluye la hipótesis protagórica de que el ser humano es la medida de todas las cosas. Sugiere que las concepciones tradicionales, oficiales y objetivas de la verdad, el significado y la realidad (como se observa en muchas religiones del mundo) son, como tales, necesariamente opresoras, falsas o "inauténticas".

El noble objetivo de la pedagogía de Freire reside en su intento de desarrollar la consciencia de quien aprende de suposiciones ocultas y estructuras de poder que, en cierto sentido, le colonizan y oprimen, para después facultarle a ser participante de forma activa, más que parte receptora oprimida y pasiva de un proceso de aprendizaje realmente liberador. Se considera que dicha consciencia dota a cada aprendiz de la conciencia, visión y capacidad para transformar activamente su vida, a nivel individual y comunitario. **Nuestro argumento es que la eficacia de este noble objetivo aumenta considerablemente si cualquier pedagogía del oprimido y cualquier metodología de aprendizaje participativo y *storytelling* se liberan de los limitados (y, a menudo, limitadores y excluyentes) marcos basados en las ciencias sociales seculares occidentales. Esto les permitiría adoptar un entendimiento más holístico de la persona o condición humana, tal y como contemplan las tradiciones religiosas que se viven en nuestras comunidades multiconfesionales. Esto es especialmente importante para cualquier programa educativo que se declare como intercultural, transformador y facilitador.** Una declaración de este tipo puede adoptar cierto aire de imparcialidad aparente que puede privarse a sí misma (y a sus participantes) de la conciencia crítica de sus propias hipótesis y estructuras de poder. De este modo, ese noble objetivo de liberar la mente de cada aprendiz a

través de un proceso de “facilitación” podría transformarse en una vía alternativa de colonización mental occidental secular. Dicha colonización representaría una imposición de restrictivas normas basadas en las ciencias sociales seculares occidentales de la persona y la comunidad buena, justa, feliz y satisfecha (o sus equivalentes seculares occidentales del siglo XX: liberada, despierta y auténtica). Igualmente, cualquier metodología supuestamente facilitadora y opcional tan solo constituiría un proceso sutilmente disfrazado para imponer dichas normas seculares occidentales al conjunto de aprendices.

CONCEPCIÓN HOLÍSTICA DEL MUNDO

Los programas educativos globales y de desarrollo tienden a definir, categorizar, debatir y facilitar conceptos clave como justicia social, derechos humanos, cultura, valores y necesidades humanas dentro de marcos de ciencias sociales seculares occidentales.

Es habitual que estos tengan gran validez y valor en sí mismos, pero pueden presentarse como medios “interculturales” para plantear y hablar sobre otras visiones y enfoques del mundo. Como tales, pueden adoptar cierto aire de autoridad objetiva.

El personal educador cuyo objetivo sea dedicarse al aprendizaje intercultural, participativo y transformador, quizá no sea consciente de que el humanismo secular occidental es el origen y la base del discurso de la ONU y la UNESCO sobre educación y derechos humanos, y de que también representa una visión del mundo filosófica secular y occidental muy concreta, caracterizada por el naturalismo y relativismo filosófico. Este punto de vista, aunque afirma defender el valor y la dignidad del ser humano, intenta hacerlo mientras rechaza las reveladoras bases de verdad, conocimiento y creencia religiosa que muchas comunidades confesionales (y, podría argumentarse, John Locke, fundador



filosófico del movimiento por los derechos humanos) contemplan como esencial para defender cualquier programa sobre derechos humanos, en la filosofía y la práctica. También limita las concepciones de la realidad de la humanidad (y de nuestro mundo) a formas puramente naturales y eleva al ser humano (por encima de Dios) como fuente y medida definitivas de todo valor y dueño soberano supremo de su propio destino. De nuevo, esta visión del mundo puede ser válida y debería enseñarse y entenderse. Sin embargo, no debería adoptar una función dotada de autoridad como el marco "objetivo" o "neutro" para presentar y dialogar sobre otros puntos de vista.

La presencia y presuntuosidad (con respecto a su supuesta objetividad, neutralidad y su definición de religiones y personas de fe) de los seculares marcos científicos y sociales occidentales para los programas educativos interculturales o multiconfesionales, puede ilustrarse desde una perspectiva diferente con la historia india del rey que muestra un elefante ante un grupo de personas ciegas. Cada persona ciega toca una parte diferente del elefante (la cola, la trompa, la pata, la oreja, la barriga, etc.) y supone, erróneamente, que ha percibido y entendido la naturaleza de todo el animal.

Esta historia se presenta muchas veces como una crítica de cualquier intento por parte de una fe o filosofía concreta de reclamar ser poseedora de toda la verdad. Pero, por supuesto, es mayor la arrogancia de quienes se identifican con el rey que todo lo ve, que supone que sabe con seguridad imperial y absoluta que lo que cada persona ciega toca es simplemente una parte diferente del conjunto entero, que solo él, el poderoso y sabio monarca, puede ver.

LA INCLUSIÓN SENSIBLE DE LAS RELIGIONES DEL MUNDO

El estereotipo negativo más común entre aprendices de procedencia occidental secular es que las religiones son intrínsecamente irracionales ("La ciencia es la única fuente de conocimiento fundada") y problemáticas ("Las religiones únicamente provocan infinitos conflictos, guerras y explotación infantil y de la mujer"). Hay personas que todavía se aferran a las expectativas de, por ejemplo, los eugenistas darwinianos y humanistas seculares Brock Chisholm y Julian Huxley (cofundadores y primeros directores de la Organización Mundial de la Salud y la UNESCO, respectivamente) de que las religiones desaparecerían con la evolución de la humanidad hacia su visión laica occidental del humanista racional

autodidacta. No obstante, dada la posterior persistencia e incluso resurgimiento de la religión, aparece un segundo estereotipo común, según el cual las religiones o creencias pueden ser aceptables si son simples decisiones sobre el estilo de vida individual u "opciones espirituales" subjetivas.

Asimismo, es posible que los marcos científicos y sociales seculares occidentales de la educación, tras abandonar toda esperanza de olvidar o eliminar las religiones, busquen presentarlas y hablar sobre ellas de forma anodina y limitada, como expresiones culturalmente relativas y variables de la "dimensión espiritual" de la humanidad.

Por desgracia, esto distorsiona la naturaleza de algunas de las corrientes religiosas más practicadas y tradicionales, que tienden a hacer declaraciones universales y absolutistas sobre lo que es verdadero, real, conocible, justo y bueno. Esas religiones recurren a esa fuente de conocimiento y verdad antes mencionada, que consideran como totalmente vital para establecer una comprensión más objetiva de todos los aspectos de la vida y la realidad. Esta es la revelación divina ("wahi", en la tradición musulmana). Mientras la comunidad teológica (como Tomás de Aquino o Al-Ghazali) ha luchado por definir la relación exacta entre la fe y la razón, la mayoría está de acuerdo en que hay una decisión fundamental y básica que tomar en lo que respecta a cuál es la autoridad definitiva en este asunto. Puede presentarse como la reducción a la elección entre, por un lado, la afirmación protagórica antes mencionada de que "El ser humano es la medida" (en la que el ser humano es rey soberano) y, por otro, la declaración de las tradiciones abrahámicas convencionales, expresadas como "El principio de la sabiduría es el temor al Señor" (según la cual el Dios creador todopoderoso y benevolente es rey soberano).

La experiencia nos ha enseñado que un medio más honesto y productivo para facilitar la comprensión y el diálogo interreligioso e intercultural es que las religiones se presenten en sus propios términos, más que a través de marcos de ciencias sociales seculares, que los muestran como formas de cultura, sistemas de valor subjetivos, expresiones diferentes de una "espiritualidad" humana universal, etc. Sin embargo, debemos tener cautela, ya que dichas expresiones podrían convertirse rápidamente en formas engañosas y opresivas de proselitismo o da'wah. Las religiones, sin reservas, tienen un gran deseo de convertir (el judaísmo se proclama a menudo como excepción, pero su historia de

proselitismo solo terminó con respecto a la conversión a la comunidad judía, pero no con respecto a su visión del mundo, que puede ser tan absolutista como cualquier otra fe mundial). ¿Cómo podemos aprender sobre y de las religiones (con unas percepciones tan valiosas que compartir y un proceso tan vital para promover una sociedad inclusiva y cohesiva a todos los niveles) sin una reversión a corrientes de adoctrinamiento opresivas y autoritarias?

Las siguientes secciones explorarán los medios para aceptar un enfoque más inclusivo y holístico, cuyo potencial se ha probado a lo largo de nuestros 18 años de experiencia práctica en el ámbito del aprendizaje intercultural y multiconfesional, en nuestra comunidad local y en prisiones. En el centro de este enfoque está el uso de historias y el concepto tradicional de hospitalidad.

ENCUENTROS INICIALES: APERTURA DEL CORAZÓN A OTRAS PERSPECTIVAS

Con el objetivo de garantizar un enfoque más holístico e inclusivo hacia el aprendizaje intercultural y transformador, hemos adaptado un marco de hospitalidad clásica, definida en su sentido original de “amor por lo extranjero”, en el que se anima a aprendices y facilitadores a abrir su corazón y su mente a aquellas personas y puntos de vista que les resultan desconocidos. El marco se basa en un valor universal común a todas las confesiones y a muchas tradiciones seculares. Se presenta al principio de nuestros programas con un ejercicio para reflexionar sobre la historia de Abraham (también conocido como Avram o Ibrahim) y los tres extranjeros que aparecen frente a su tienda en el desierto (Génesis 18:1-10). Para aumentar la participación, la historia es fácil de escenificar (habremos escrito y repartido nuestra adaptación, de forma comprensible para el grupo de aprendices), con el fin de exponer el importante principio de Abraham como modelo de hospitalidad, que queda más explícito en comentarios judíos, cristianos e islámicos de los textos revelados. Tras presentar la famosa máxima “No os olvidéis de la hospitalidad, porque por ella algunas personas, sin saberlo, hospedaron ángeles” (Hebreos 13.2)¹, se invita al alumnado a dar ejemplos de ocasiones en las que nos hayamos perdido o podamos perdernos algo valioso por cerrar la mente y el corazón a lo que, inicialmente, nos resulta extraño. Esto fomenta un espíritu de humildad y sinceridad hacia otras personas y una sensación de que encontrarse con la diferencia y la diversidad puede ser toda una bendición.

También crea una base perfecta para el aprendizaje y el intercambio participativo, en el que se anima a todo el mundo a contribuir, porque cada aportación individual se presenta como una bendición para el grupo. Las costumbres hospitalarias como los saludos, el dar la bienvenida a un hogar o el ofrecimiento de comida y bebida, conforman una vía de acceso fantástica para que el alumnado explore, valore y empiece a abrir su corazón y su mente a una amplia variedad de creencias y culturas, dentro de una ética de amistad y respeto. Hemos descubierto que esto tiene un impacto directo en la presencia inevitable de temores negativos, fobias y malentendidos que nos hacen cerrar la mente y el corazón "a la otra persona". Es especialmente aplicable a las fobias religiosas. Entre los ejemplos están el ancestral antisemitismo (todavía dominante en culturas seculares y predominante en muchas comunidades musulmanas) y las mareas crecientes de islamofobia y cristianofobia. La última suele estar más oculta (y, por lo tanto, es habitual que se entienda, confronte y debata menos) y no recibe tanta cobertura mediática convencional y educativa.



Para ayudar a combatir estas fobias, expusimos cada fe a través de la implicación de aprendices en sus tradiciones correspondientes de hospitalidad, según las presenta la comunidad practicante local. Damos ejemplos de esto en las siguientes secciones.

Cabe destacar otra cuestión con la que nos hemos encontrado en nuestro contexto multicultural británico, que quizá también hayan vivido otras organizaciones europeas de aprendizaje. Hay facilitadores y aprendices que, en su interés por adoptar y demostrar una ética intercultural y global, pueden

descuidar, de forma consciente o inconsciente su propia herencia indígena cultural y religiosa. Tras décadas queriendo exponer y rechazar los legados negativos coloniales, opresivos y racistas de (en nuestro contexto) la cultura británica y la religión e historia cristianas, hay personas que quizá cierren su mente (y cobertura educativa) a esa cultura y al cristianismo en su totalidad. Este desarraigo cultural y espiritual abre un peligroso vacío para diversos grupos radicales (como la extrema derecha), que lo llenan con sus ideas exclusivistas y excluyentes de la cultura e identidad británicas. Como dijo Marcus Garvey: “Un pueblo que no conoce su historia, su origen y su cultura es como un árbol sin raíces”. Otro sabio dicho, de Malcom X, también podría aplicarse a este contexto (muy diferente del original): “No puedes odiar las raíces del árbol sin terminar odiando al árbol. No puedes odiar tus orígenes sin terminar odiándote a ti”.

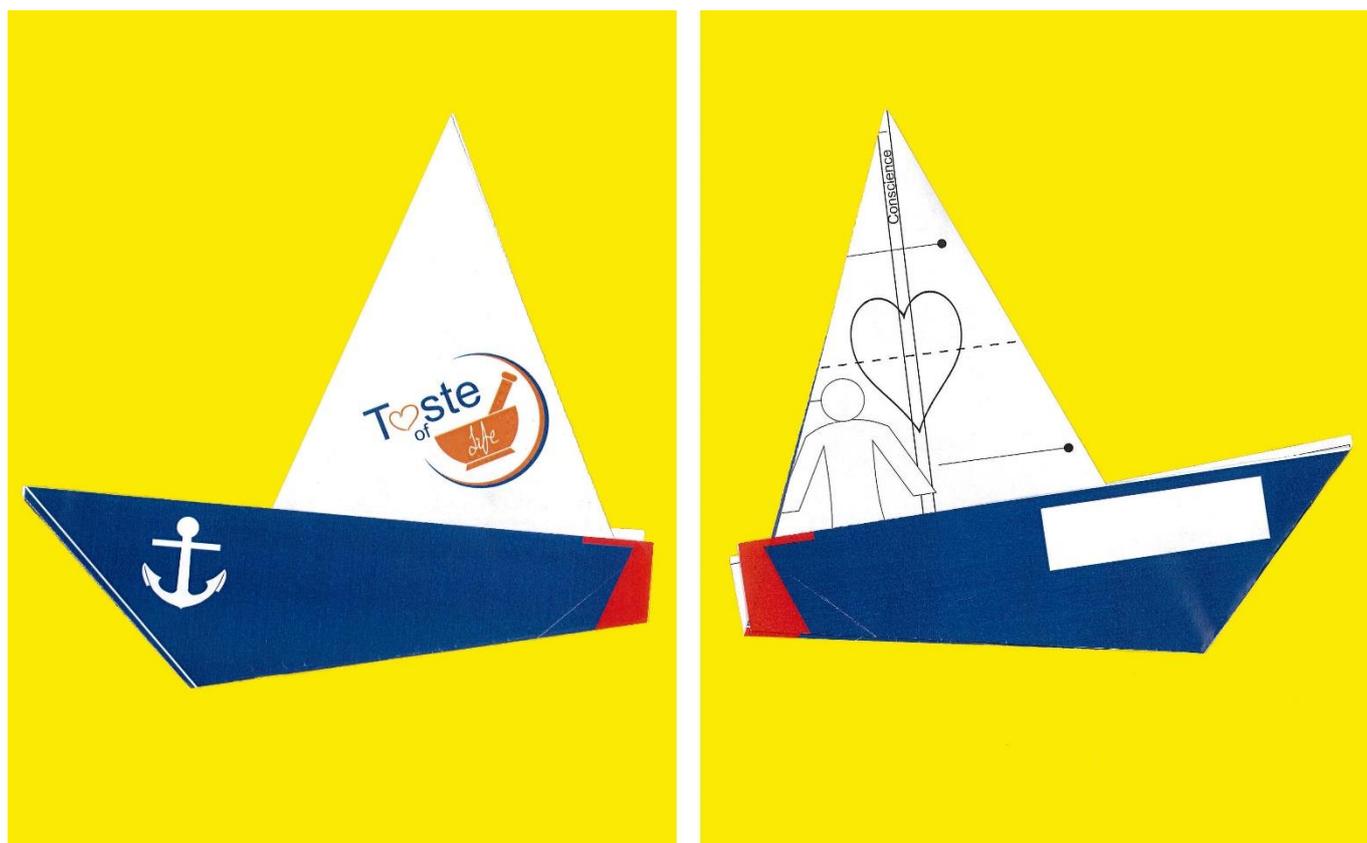
Para ayudar a abordar esta cuestión, incluimos amplias secciones en las que se motiva al alumnado a explorar ciertos aspectos positivos de las antiguas cultura y religión cristianas británicas. Entre los ejemplos, están el análisis de las vidas de modelos inspiradores y positivos como San Patricio, San David y San Jorge, que exploran las virtudes transformadoras que manifestaron en la superación de los desafíos de la vida, para después aplicarlas a los retos contemporáneos para nuestro bienestar personal y comunitario.

ENFOQUES HOLÍSTICOS HACIA LA PERSONA: ESPÍRITU, ALMA Y CUERPO

Para ofrecer un enfoque más holístico e inclusivo en la exploración de la naturaleza de la persona, puede ser productivo estimular el diálogo a través de preguntas fundamentales como “¿Qué soy?”. “¿De dónde vengo?” “¿Dónde estoy ahora?” “¿A dónde voy?” y “¿Cómo puedo llegar?”. Estas serán la base (implícita, si no explícita) de cualquier proceso de transformación o desarrollo personal o social. En efecto, estas cuestiones son tan esenciales para entender y explorar la condición humana, que son un marco muy útil para englobar también las visiones del mundo no religiosas (y para el diálogo, el debate y la obtención de perspectivas comparativas).

En nuestro programa “Taste of Life” para personas en situación de exclusión, empezamos facilitando el reconocimiento de las perspectivas religiosas en la identidad personal, a través de la exploración de la antigua historia budista de “Un hombre y sus cuatro esposas” ². Tras una discusión sobre quién puede ser la cuarta esposa, el alumnado hace un barco de papel que representa tres elementos

de identidad personal: el cuerpo, el alma y el espíritu, comunes a muchas tradiciones religiosas (véanse los siguientes dibujos).



Cada aprendiz escribe sus nombres en la proa del barco que, con la vela, el ancla y el mástil (es decir, los elementos físicamente apreciables) representan su cuerpo. Un sencillo dibujo de un marinero con dos brazos, uno hacia el timón y otro hacia el mástil, representa el alma. Después de hablar sobre cómo definir el alma, se presenta al alumnado una habitual visión tripartita de esta de la siguiente manera:

Primero: "Ideas"/"pensamiento": escriben una de esas palabras en la cabeza del marinero.

Segundo: "Sentimientos"/"emociones": escriben una de esas dos palabras en el brazo que está en contacto con el mástil y la parte superior del casco.

Tercero: "Elección"/"elegir": cualquiera de las dos palabras se escribe en el brazo que sujeta el timón. Aquí, quizá sea necesario aclarar el significado y la función de un timón, para ayudar al alumnado a establecer la relación entre ese papel y el proceso y el cometido de las decisiones de nuestra vida diaria.

Después, tras una conversación conjunta sobre lo que puede ser el “espíritu” de una persona (respaldada por ejemplos sobre cómo esta palabra se utiliza de forma habitual en relación con un lugar, un equipo deportivo, una comunidad, etc.), el grupo empieza a reconocer la idea monoteísta tradicional del espíritu como la fuerza central motivadora y direccional que mueve o impulsa a una persona (lugar, equipo, comunidad, etc.). Suele ser de ayuda dar a conocer que la raíz de las palabras judía, cristiana y musulmana para espíritu (“ruach”, “pneuma/spiritus”, “ruh”) es idéntica a la de las palabras para viento en sus idiomas correspondientes. Puede explorarse este sentido a través de un debate (por ejemplo, el espíritu, como el viento, es una fuerza invisible, pero poderosa, ubicua y acelerada). Tras hablar sobre dónde puede estar el espíritu de una persona (donde cabe reconocer que las opiniones varían considerablemente con respecto a esta cuestión), el alumnado anota esta tercera dimensión personal escribiendo “espíritu” en el corazón de la vela de su barco. Este ejercicio, si se realiza con sensibilidad, puede estimular y servir de base para otros diálogos sobre la naturaleza de la persona, pero también, de ese modo, la cultura, la comunidad, las visiones del mundo y los valores se tratan dentro de un marco que permite que las personas creyentes se sientan más incluidas. Esto les permite compartir y contribuir con algunos de sus conceptos clave motivadores y que sirven como base de la realidad, como Dios, la santidad, el pecado, la redención, el juicio/“Akhirah”, la justicia, el amor, etc. A la vez, no resultan ofensivos ni amenazan al conjunto de participantes no practicantes.

Si continuamos desarrollando la analogía del barco, pedimos al grupo de aprendices que compartan ejemplos de espíritus o fuerzas negativos o positivos dentro de sí que hayan llevado su vida por el mal camino (y les hayan impedido conseguir sus metas) o que les hayan ayudado a centrarse para lograr lo que querían. Después de muchos años trabajando con personas marginadas (entre ellas, delincuentes) podemos dar cinco ejemplos de los espíritus negativos más mencionados con sus cinco espíritus positivos opuestos. Estos espíritus se aclaran e ilustran con proverbios y otros sabios dichos de tradiciones religiosas. Se anima al alumnado a añadir otros de su elección. Tras explorar esos espíritus, el grupo identifica y anota en sus velas uno negativo que haya tenido un efecto específico en su vida (pasada o presente). El espíritu o fuerza positiva opuesta también se identifica y se apunta cerca del extremo de la vela. Este barco de papel personal también puede utilizarse para fomentar conversaciones sobre diferentes puntos de vista en cuanto a metas, fines y dirección en la vida que, de nuevo, da espacio y estimula las aportaciones de aquellas personas que siguen una tradición religiosa y de las que no, y permite que todo el mundo entienda y reconozca mejor de dónde procede.

Otros dos usos del modelo del barco que nos han parecido útiles son: primero, tras un debate sobre por qué los barcos necesitan un ancla, pasamos a explorar las anclas que se utilizan para encontrar estabilidad y seguridad en tiempos “turbulentos” de la vida.

El grupo de aprendices puede hablar, identificar y anotar una palabra para expresar esto y escribirla en el ancla de su barco. Segundo, la plantilla del barco también lleva la palabra “conciencia” escrita dentro del mástil del barco. Tras hablar sobre la importancia y la función de un mástil en un velero, el grupo puede debatir el papel de la conciencia en su vida, su relación con el corazón de una persona y los medios y consecuencias de dañar (o quemar) y reparar (resensibilizar) la conciencia. El barco se puede utilizar para estimular el diálogo sobre las relaciones y conexiones entre el cuerpo, el alma y el espíritu, sobre las opiniones diversas de las distintas visiones del mundo referentes a este asunto y sobre sus consecuencias con respecto a las ideas relativas al comportamiento, los valores, conceptos de objetivos principales y fines en la vida.

CREACIÓN DE ESPACIOS SEGUROS

El marco de hospitalidad mencionado anteriormente también proporciona un espacio seguro y abierto para que el conjunto de aprendices comparta y explore las perspectivas de diferentes creencias. En nuestro curso de desarrollo personal para personas marginadas, “Taste of Life”, ese marco de hospitalidad se amplía e incluye preparar, cocinar y comer en común platos de las diferentes culturas, cada una con una religión asociada. La preparación de estos platos se intercala con encuentros personales positivos con representantes locales de cada una de las ocho tradiciones culturales o religiosas exploradas en el curso. Se trata de personas voluntarias que han sido reclutadas y, si es necesario, formadas, para recibir y responder a cualquier pregunta que el grupo les pueda hacer sobre su fe, sin miedo a ofenderles. En una época que combina lo políticamente correcto con las fobias religiosas, crear estos espacios es vital para permitir la exploración y el diálogo fructíferos.

Estas personas representantes comunitarias de cada religión no son expertas (ni se presentan como tales), sino simplemente gente de la zona que vive su fe en el contexto de la comunidad. Así, si no pueden explicar algún aspecto de su fe, son capaces de admitirlo libremente. **Esto puede ayudar al alumnado a entender y darse cuenta de que para muchas personas practicantes (si no para la mayoría), su fe no siempre es la elección de un estilo de vida, ni una teoría intelectual. A**

menudo, es algo en lo que han nacido, que han asimilado o en lo que han entrado, sin tomar una decisión consciente sobre su yo individual (a veces, incluso en oposición a este). Esto ayuda al alumnado a comprender que la autoridad y validez definitivas de la fe de una persona no siempre residen en la decisión personal de su yo individual. Como ya hemos mencionado, el factor común para la presentación y exploración de cada religión son las tradiciones hospitalarias, los encuentros y saludos, la bienvenida a un hogar y las comidas en grupo (que encajan perfectamente con las actividades culinarias).

HOGAR DE LA HOSPITALIDAD

Para facilitar ese espacio seguro para el entendimiento y el diálogo, hemos recreado salones tradicionales, donde se desarrolla gran parte de la exploración y el diálogo culturales y religiosos. Estos salones presentan mobiliario, fotos, ropa y objetos cotidianos que pueden encontrarse en el hogar de cualquier persona de la comunidad con esa tradición cultural o religiosa. A estos talleres experienciales en estos espacios los denominamos "En casa con..." (El islam, el judaísmo, el cristianismo etíope, etc.). Se trata de un juego claro con la frase "en casa con", ya que nuestro objetivo es brindar la experiencia de estar en la casa de una persona de la zona con esas creencias y ser testigo de su hospitalidad. Después de esta vivencia, tendremos a visitantes que se sentirán psicológicamente como "en casa con" esa persona y comunidad religiosa (que anteriormente les parecían más bien extrañas, ajenas o incluso intimidatorias). El facilitador o facilitadora utiliza ese mobiliario y esos objetos para hablar sobre cómo viven su fe en su vida diaria y para invitar a sus aprendices a plantear dudas. Se les anima también a explorar la estancia, tocar las cosas y preguntar sobre ellas.

Si impartimos un programa en un lugar fuera de nuestro "Hogar de la hospitalidad" (por ejemplo, en prisiones), trataremos de recrear un ambiente hogareño, relajado y personal con elementos acogedores (que hayamos negociado y acordado cuidadosamente con las autoridades penitenciarias). Entre estos, puede haber otras cosas que no sean objetos religiosos, como fotografías e imágenes, ropa para que el alumnado se pruebe, juegos de té y café, alfombras, nuestra propia vajilla, ollas y, por supuesto, música relacionada con esa cultura y religión. Esto nos permitirá, por ejemplo, que las personas reclusas participen en la ceremonia etíope del café, una cena judía de "Shabat", una ceremonia china del té o la práctica del "iftar" de las comunidades musulmanas.

Si queremos garantizar la participación satisfactoria del alumnado y los resultados de aprendizaje, la creación y el uso de estos espacios seguros han de emprenderse teniendo muy en cuenta y aplicando los principios detallados en el capítulo 2 de esta guía.



APRENDIZAJE PARTICIPATIVO

Para fomentar el aprendizaje interactivo y participativo, integramos el storytelling y el teatro en todas las actividades de nuestros programas. Por ejemplo (y además del teatro de Abraham antes mencionado), en nuestra exploración de la hospitalidad y creencias del cristianismo etíope, recreamos teatralmente una bienvenida tradicional a un hogar de esta cultura (en nuestro salón ortodoxo etíope). Dos anfitriones reciben en su hogar a una persona extranjera o visitante, con el tradicional apretón de manos, la reverencia, la ceremonia del café, les ofrecen comida, se lavan las manos (y, si la otra parte está dispuesta, los pies: algo que hace poco resultó muy popular y tuvo mucho éxito en uno de nuestros talleres en la cárcel) y hablan al estilo tradicional del país, con gran deferencia y humildad. Esta actividad teatralizada, junto con ciertos elementos como la bandera etíope, el palo de la oración ("maquamia"), el incienso, el atril para la Biblia y la "meskel" (cruz etíope), se utilizan para explorar las creencias cristinas teniendo en cuenta la naturaleza de la persona, la comunidad, el racismo, los valores básicos como la humildad y el amor al prójimo (que es cualquier persona). Para desarrollar una percepción sobre la religión vivida, el punto de vista y el corazón de una persona cristiana, es muy importante hablar sobre estos conceptos a través de su raíz y origen en la vida de Jesucristo.

Una vez establecido un ambiente seguro y acogedor, se anima al alumnado a dialogar y a explorar temas que pueden parecer delicados, complejos o controvertidos, como el concepto cristiano de pecado, la encarnación y la Santísima Trinidad (doctrinas que, aunque haya facilitadores seculares

occidentales que no sean conscientes de ello, son una base importante de la cristianofobia en las comunidades musulmanas) y el papel de la mujer.

En nuestro salón judío, representaremos teatralmente la bienvenida del "Shabat" de la madre de la casa, la bendición del pan, el vino, los y las niños y niñas y también cantaremos algunas canciones tradicionales del "Shabat" judío. Esto nos llevará al diálogo con la persona representante de la religión sobre la familia y las ventajas sociales y comunitarias de mantener el "Shabat" como sagrado, además de la importancia de recordar o celebrar la libertad y la lucha contra la esclavitud en todas sus formas, física, psicológica y espiritual. La importancia de la comida y las normas alimentarias queda demostrada con actividades interactivas que incluyen probar platos y separar los productos "kosher" de los que no lo son. Una vez más, tras crear un entorno seguro y agradable, se podrá hablar de forma productiva sobre asuntos delicados como el antisemitismo o el papel de la mujer.

En nuestro salón musulmán, exploramos la naturaleza de la oración y su importancia esencial como reguladora y orientadora clave de la vida de la comunidad creyente. Los acontecimientos vitales principales, como el nacimiento, el matrimonio, el fallecimiento o el peregrinaje, se exploran a través de la experiencia personal de quien representa a esa religión (tenemos la suerte de tener entre nuestro personal a una musulmana suní, casada con un chií, lo que nos ofrece dos perspectivas diferentes sobre cada uno de los temas). Se expone y se habla sobre la función del profeta Mahoma, como ejemplo y modelo a seguir para cualquier persona musulmana. El mobiliario del salón brinda oportunidades para el diálogo sobre cuestiones como el uso de imágenes, la música, la discreción en la vestimenta, la "sharia" o ley islámica y la normativa que atañen a la vida diaria. Una vez más, con un entorno seguro y respetuoso, se animará al conjunto de aprendices a hacer preguntas y a entablar un diálogo sobre cuestiones que pueden parecer controvertidas para la mente secular occidental, como el papel de la mujer o el significado de la "yihad", sin miedo a ofender a nadie. El alumnado podrá probarse ropa (especialmente útil cuando se trata de explorar los diferentes tipos de prendas para cubrir la cabeza femenina) y también representar aspectos de la bienvenida de una persona a un hogar, que incluye lavarse las manos o usar perfume.

Todas las actividades de aprendizaje incorporan reflexiones personales, donde el grupo comparte y apunta lo que ha aprendido de las diversas tradiciones religiosas que considera que merecen la pena o que son útiles y aplicables a sus propias vidas y a las de sus comunidades.



APRENDIZAJE PARTICIPATIVO: HISTORIAS

Las religiones son muy ricas en historias que comunican de forma eficaz sabiduría y experiencia humana profundas. El poder de la narración como medio efectivo para entender y aprender queda perfectamente ilustrado en el antiguo relato judío sobre vestir la verdad de historia. Esta se ha adaptado como fábula moderna sobre una competición de belleza entre dos hermanas: Historia y Verdad (véase el apéndice de este capítulo). La incorporamos a la sesión de apertura de nuestros talleres de aprendizaje "Taste of Life". El storytelling es especialmente adecuado para abrir el corazón y la mente a perspectivas morales y espirituales y para estimular la reflexión personal y grupal, con el intercambio de puntos de vista y con un diálogo abierto. También es una parte integral de nuestra exploración de las diferentes religiones y tradiciones culturales, que permite al alumnado percibir, reflexionar y aplicar valiosas lecciones vitales de cada una a sus propias circunstancias comunitarias y personales.

Hemos descubierto que este proceso suele liberar a aprendices y facilitadores de sus miedos e inhibiciones y les anima a compartir sus propias historias personales. A su vez, es habitual que brinde oportunidades muy valiosas para que el alumnado se dé cuenta de su función (inspiradora e impulsora de confianza) como participantes-contribuyentes en el proceso de aprendizaje.

Entre los relatos que más productivos nos han parecido, está la historia china sobre los palillos, en la que a una persona se le concede el deseo de ver el cielo y el infierno. Esta vez que, físicamente, son idénticos en todos los aspectos: seres humanos sentados alrededor de un opíparo banquete, con deliciosos platos. Cada persona lleva unos palillos fijados a los brazos, por encima de los codos, lo que les hace imposible doblarlos y, por lo tanto, llevarse cualquier alimento a la boca. En el infierno, el conjunto de comensales está totalmente centrado en satisfacer su propia ansia de comida, mientras que en el cielo se alimentan entre sí. Esta narración puede dar lugar a diálogos productivos y al intercambio de historias personales sobre la prisión y la vida comunitaria y la diferencia que la propia actitud puede marcar en la vida diaria y bienestar individual.

La historia budista de Angulimala y la cristiana ortodoxa oriental de Moisés, "el negro", abren la puerta a diálogos creativos sobre la transformación de conductas delictivas y evita su limitación dentro de los marcos sociológicos o psicológicos seculares occidentales, con el fomento de la participación de diferentes perspectivas y miembros de la comunidad religiosa. Podemos encontrar instructivas historias que aportan humor, apreciado y positivo, en el personaje islámico de Nasruddin y en los cuentos judíos de Chełm.

Una rica fuente de historias útiles y accesibles de sabiduría de diferentes confesiones es "El canto del pájaro" de Anthony De Mello (De Mello 1987).

Estas historias pueden resultar especialmente provechosas, ya que utilizan el análisis repetitivo. Muchas veces, cada vez que se repasan y comentan, dan frutos muy diferentes, más profundos y sustanciosos. Por ejemplo:

"BUSCAR EN LUGAR EQUIVOCADO: Un vecino encontró a Nasruddin cuando este andaba buscando algo de rodillas. "¿Qué andas buscando, Mullah?". "Mi llave". Y arrodillados los dos, se pusieron a buscar la llave perdida. Al cabo de un rato dijo el vecino: "¿Dónde la perdiste?". "En casa". "¡Santo Dios! Y entonces, ¿por qué la buscas aquí?". "Porque aquí hay más luz". Busca a Dios donde lo perdiste" (De Mello pág. 31).

Es importante ir con cautela al presentar y explorar tradiciones y perspectivas religiosas solo a través de historias y anécdotas, "extraídas de forma segura" de su contexto más complejo y que las autentifica (con sus principales y, normalmente, absolutas reivindicaciones morales y ontológicas). Estas reivindicaciones suelen conformar los motores y motivaciones definitivos de la vida de quienes las defienden. Por lo tanto, los programas de aprendizaje que busquen fomentar el conocimiento interpersonal, cultural y religioso (que, coloquialmente, expresamos como "entender de dónde procede una persona o comunidad"), tendrá que desarrollar marcos que puedan sacar a la luz estas afirmaciones para hablar sobre ellas de forma segura. Así, los elementos narrativos aprovechan las historias de las sagradas escrituras autorizadas por la religión (como la Torá, la Biblia, el Corán, los Vedas y la Gita, el Sri Gurú Granth Sahib Ji, etc.) y la exploración de algunos versos de estas escrituras, contemplados por su comunidad como fundamentales para su fe.



Algunos ejemplos de estos relatos son el de Abraham y los ángeles ya mencionado, la parábola del buen samaritano (Lucas 10) y la historia de Yusuf (José) del Corán (Surah Yusuf).

Entre los versos de las escrituras fundamentales que hemos utilizado con éxito, están el Shemá (Deuteronomio 6.4) del judaísmo. Lo presentamos a través de la costumbre de colocar una "mezuzá" (un pergamino) en una pequeña caja en la jamba de las puertas de todas las habitaciones de la casa, para después explorar su contenido y la forma y los motivos por los que se utiliza.

En el cristianismo, analizamos la "Maquamia" (el palo de la oración) ortodoxa etíope, que lleva inscritas dos citas clave de Jesucristo. Estas enlazan la función de apoyo físico, psicológico y espiritual del palo con la que tiene Jesús para la persona creyente. También facilita la comprensión de la naturaleza e importancia para la comunidad de creyentes de "tener una buena relación" con Dios.

En nuestra exploración del islam, utilizamos unas bonitas “aleyas” (versos de revelación) del Corán, que decoran las paredes de nuestro salón musulmán, que incluyen el “Ayat al Kursi” (también tenemos una larga y elaborada presentación caligráfica de la “Shahada”). Exponemos el Corán en su atril sobre dos mesas del salón y lo utilizamos para analizar y hablar sobre la “Fatiha”, el primer versículo del Corán, recitado en cada oración musulmana y la introducción perfecta para entender la esencia de la fe y práctica islámica.

Reconocer la función esencial de la narrativa en diferentes tradiciones religiosas puede ser un estímulo inspirador para fortalecer los procesos de storytelling expuestos en los capítulos 1 y 5 de esta guía.

TRANSFORMACIÓN

Las tradiciones religiosas cuentan con una rica y valiosa sabiduría que puede contribuir al diálogo y a la práctica, y mejorarlos sustancialmente, en torno a la transformación a todos los niveles: personal, comunitario y global. En relación con la comprensión y la evolución de la comunidad, las religiones aportan conceptos y enfoques que son preciosas fuentes de luz, sabiduría y orientación sobre cualquier cuestión relativa al desarrollo y la capacitación. Entre estas están las nociones judía, cristiana y musulmana de la justicia, la honradez y la caridad y su carácter inseparable, como se expresa en las palabras “Tzedaká” (hebreo) y “Sadaqa” (árabe); la primera encarnación cristiana de la iglesia (como se describe en los Hechos de los Apóstoles, capítulo 2, versículos 42-48); la primera práctica musulmana de la “umma”; el principio social activo “sij” del “sewa” (con su “langar”); los ideales hinduístas y budistas de la “sangha” y los valores sociales prácticos judíos de “tikún olam” y “gemilut hasadim”. Todos ellos constituyen ejemplos y marcos inspiradores, ricos y relevantes para explorar la forma de vida comunitaria transformadora.

Algunos ejemplos relativos a la transformación personal se han expuesto anteriormente. Además, **las tradiciones religiosas aportan valiosas perspectivas adicionales que es fácil que se olviden en los programas de aprendizaje transformadores y de desarrollo globales concebidos dentro de marcos de ciencias sociales seculares occidentales. Estos últimos tienden a percibir y presentar una serie limitada de necesidades humanas, que quedan restringidas**

a las clasificaciones de, por ejemplo, Abraham Maslow o Manfred Max Neef. Estas suelen omitir toda referencia a las necesidades espirituales.

Para facilitar un enfoque más holístico e inclusivo, sería necesario incluir las perspectivas y sabiduría de religiones y practicantes (como los conceptos y marcos que acabamos de comentar) y sus valiosos puntos de vista espirituales sobre la transformación. Estos serían algunos ejemplos.

Primero, la transformación comunitaria, social y general siempre estará condenada al fracaso y la frustración si no se consigue primero a nivel personal. Esta cuestión se representa muy bien en la siguiente historieta de la tradición musulmana:

"El sufí Bayazid decía sobre sí mismo: "De joven yo era un revolucionario y mi oración consistía en decir a Dios: "Señor, dame fuerzas para cambiar el mundo". A medida que fui haciéndome adulto y caí en la cuenta de que me había pasado media vida sin haber logrado cambiar a una sola alma, transformé mi oración y comencé a decir: "Señor, dame la gracia de transformar a cuantos entran en contacto conmigo. Aunque solo sea a mi familia y a mis amigos. Con eso me doy por satisfecho". Ahora, que soy un viejo y tengo los días contados, mi única oración es la siguiente: "Señor, dame la gracia de cambiarme a mí mismo". Si hubiera orado de este modo desde el principio, no habría malgastado mi vida"". (de Mello pág. 174-175).

Otro gran ejemplo es esta anécdota apócrifa sobre el famoso escritor católico británico, G.K. Chesterton:

*"The Times (el periódico londinense) escribió una vez a autores famosos, pidiéndoles que enviaran su respuesta a la pregunta "¿Cuáles son los problemas del mundo actual?" A lo que Chesterton simplemente contestó: "A quien corresponda:
En cuanto a su artículo '¿Cuáles son los problemas del mundo actual?'
Yo.
Reciba un cordial saludo,
G.K. Chesterton".*

Una perspectiva alternativa (al naturalismo y secularismo filosóficos) que aportan las tradiciones religiosas es la de que el mundo puede ser más de lo que vemos.

Una buena forma de explorar esto es hablar sobre los conceptos religiosos del más allá (como el cielo y el infierno y las nociones de las religiones dhármicas del samsara, incluida la rueda de la vida budista). Este análisis dará menos resultados (y distraerá de la conversación sobre sus consecuencias prácticas), salvo que se relacione con la noción fundamental complementaria de que es posible que simplemente pasemos por este mundo. Para estos conceptos del más allá, es igualmente fundamental la idea seria de que cualquiera podría ser responsable de sus propias acciones y pensamientos en un sentido eterno además de temporal (como se expresa en los conceptos del juicio/"Akhirah" y karma).

Entre las vías para analizar estas perspectivas, estarían las siguientes:

Una historia de la tradición judía:

"En el siglo pasado, un turista de los Estados Unidos visitó al famoso rabino polaco Hofetz Chaim. Y se quedó asombrado al ver que la casa del rabino consistía sencillamente en una habitación atestada de libros. El único mobiliario lo constituían una mesa y una banqueta. "Rabino, ¿dónde están tus muebles?", preguntó el turista. "¿Dónde están los tuyos?", replicó Hofetz. "¿Los míos? Pero si yo solo soy un visitante... Estoy aquí de paso..." "Lo mismo que yo"". (De Mello p. 156).

Si nos fijamos en "Las bienaventuranzas de nuestro Señor Jesucristo" (Mateo 5.1-12), obtendremos una percepción y perspectiva de los puntos de vista seculares de la felicidad, el sentido y los objetivos de la vida, sobre todo teniendo en cuenta las afirmaciones contraculturales de que la verdadera felicidad se encuentra, por ejemplo, en la pobreza espiritual, la humildad, el luto, el hambre y la sed de justicia, la misericordia, la pureza del corazón, la persecución y el agravio y las acusaciones falsas.

El capítulo 4 de esta guía pone de relieve las ventajas de que el personal facilitador tome conciencia de los idiomas y patrones de uso lingüístico en sus grupos, especialmente en lo que respecta a la facilitación de intervenciones más cualificadas y útiles. Revela la importancia y las ventajas de prestar atención al lenguaje de la cabeza, el corazón y las manos. Nos gustaría añadir los importantes beneficios de fijarse en el lenguaje del espíritu.

CONCLUSIÓN

Hemos sostenido que el aprendizaje que busca la transformación y la participación de su alumnado disfrutará de la adopción de las diversas perspectivas, amplias y profundas, de las tradiciones religiosas. Estas tradiciones arrojan una preciosa luz procedente de siglos de sabiduría práctica sobre cualquier cuestión relativa al cambio comunitario y personal positivo. Gracias a su inclusión, dichos programas de aprendizaje son más accesibles y atractivos para el número creciente de personas creyentes en nuestras comunidades europeas. También pueden ayudar a abordar la falta de conocimiento sobre nuestras propias convicciones culturales y filosóficas, cuando intentamos entender las necesidades de otras personas y favorecerles y facultarles para afrontarlas. Las peligrosas consecuencias de esta falta de conocimiento están maravillosamente plasmadas en la fábula tanzana de “Los monos y el pez”. Así, se usa con eficacia en el excelente manual de aprendizaje “Partners Intercultural Companion to Training for Transformation” (Sheehy, Naughton and O’Regan, 2007). Estas historias cuentan cómo la falta de conciencia puede convertir nuestras acciones bienintencionadas en consecuencias totalmente destructivas para esas personas a las que tratábamos de ayudar. Un ejemplo práctico reciente de esto puede encontrarse en Lalibela, un complejo único de iglesias talladas en roca que ha sido durante milenios un lugar sagrado de peregrinaje para la religión ortodoxa etíope. En un estudio de publicación reciente, Yirga Gelaw Woldeyes (Woldeyes 2019) expone cómo proyectos de buena voluntad patrocinados por la UNESCO y la UE para preservar el estado físico del complejo eclesiástico y (con el gobierno secular) hacerlo más accesible para el turismo, y así generar ingresos, se realizaron sin consultar debidamente a las autoridades y fieles de la iglesia ortodoxa etíope. El resultado ha sido una aceleración de su degradación física. Además, y lo que es más importante, ha quitado poder y marginado a la comunidad creyente de la iglesia ortodoxa, que hasta el momento había protegido y mantenido viva durante tanto tiempo la razón de ser de todo el complejo.

En nuestras comunidades europeas, cada vez más multiconfesionales, salir de los marcos de ciencias sociales seculares occidentales y abrir el corazón y la mente a las perspectivas “del resto” (ya signifique agnosticismo, ateísmo, bahaísmo, budismo, cristianismo, hinduismo, judaísmo, Islam, paganismo o sijismo) será útil en cualquier proyecto que busque transformar las fobias y prejuicios en encuentros personales positivos. Esto es aplicable a nivel local, nacional e internacional. Según nuestra propia (aunque limitada) experiencia en

Liverpool, proponemos algunas sugerencias prácticas sobre cómo empezar a incluir esas perspectivas de forma respetuosa y esclarecedora, a la vez que evitamos caer en el proselitismo. **En la lucha por crear una base firme para un espíritu comunitario realmente inclusivo y significativo en nuestras sociedades cada vez más multiculturales y multiconfesionales, recomendamos la adopción de un enfoque más religioso y holístico hacia el aprendizaje en un espíritu de hospitalidad (apertura de la mente y el corazón) y humildad.**

ACOTACIONES

¹ En todos los casos en los que se utiliza el término "aprendices" o "alumnado", tanto en el capítulo como en nuestro día a día, pretendemos defender el ideal de Freire de que el personal facilitador siempre es también aprendiz y debería implicarse y servir de ejemplo en todas las actividades mencionadas de nuestros programas educativos.

² Hay una versión disponible de esta historia en la página web <https://rgyan.com/blogs/a-man-should-have-four-wives-did-gautama-buddha-really-say-so/> (consulta 31/3/20).

APÉNDICE

Un relato antiguo judío (adaptado): **Dos mujeres preciosas**

Había una vez dos mujeres preciosas que vivían en una pequeña casa a las afueras de su pueblo. Una se llamaba Verdad y la otra, Historia. Eran muy hermosas; era difícil encontrar a nadie más bello.

Un día, empezaron a discutir sobre quién era más guapa. La disputa fue muy larga, así que decidieron acabar con ella y hacer un concurso.

Cada una caminaría por su cuenta por la calle principal del pueblo, y verían quién llamaba más la atención y quién atraía a más admiradores. Sortearon quién sería la primera. Le tocó a Verdad. Así que fue la primera, y se puso a andar por la calle principal. Pero, al verla, la mayoría de las personas del pueblo se apartaba. Muchas se fueron a su casa y muchas otras que estaban mirando por la ventana se apartaron; algunas corrieron las cortinas. Verdad empezó a desesperarse, pensando que iba a perder. Cuando llegó al final de la calle, solo quedaban unas pocas personas. Se desesperó tanto y tenía tanto miedo de perder que hizo lo único que se le ocurrió para llamar la atención: se quitó la ropa y volvió a recorrer la calle. Pero entonces, incluso quienes quedaban regresaron de vuelta a casa, y prácticamente todas las ventanas y cortinas se cerraron, hasta que no quedó nadie en la calle.

Historia salió de prisa para ver qué había pasado; Verdad, desmoralizada y cabizbaja, se lo contó.

Así que Historia se puso su capa y salió. En cuanto entró en la calle, la aldea empezó a salir y a acompañarle. Se abrieron todas las ventanas y cortinas. Para cuando llegó al final, estaba rodeada de una gran multitud. Cuando volvió, todo el pueblo se agolpaba a su alrededor, admirado de cada movimiento suyo.

Verdad sintió una humillación total, y reconoció humildemente que su amiga Historia debía de ser la más atractiva y hermosa. Pero Historia le dijo: "No es que yo sea más atractiva o hermosa. Es que a nadie le gusta la verdad, y mucho menos la verdad al desnudo. ¿Por qué no coges mi capa?"

Cubrió a Verdad con ella, y esta volvió a emprender su camino por la calle principal. Esta vez, todo el mundo fue en tropel para escuchar lo que tenía que decir.

CAPÍTULO 4

Las dos caras de la comunicación: escuchar y hablar



Las dos caras de la comunicación: escuchar y hablar

INTRODUCCIÓN

Este capítulo trata el tema de la comunicación, en concreto, lo relacionado con escuchar y hablar. Propone ideas y planteamientos diseñados para ayudar a educadores y facilitadores a tomar consciencia y reflexionar sobre cómo suelen actuar a este respecto cuando trabajan con grupos. También pueden utilizar las ideas y planteamientos que se exponen para distinguir entre preferencias y patrones en sus grupos al escuchar y hablar, y sentar las bases de cómo atraer la atención hacia estas preferencias y patrones y reaccionar ante ellos.

En cuanto al acto de escuchar, se hará la distinción entre escuchar **“a”**, escuchar **“a través de”** y **“prestar atención”**. En lo referente al acto de hablar, proponemos que cada persona tiene preferencias **“lingüísticas”** y que contamos con distintos niveles de fluidez en diferentes **“idiomas”**. En resumen, distinguimos entre tres idiomas: la cabeza (ideas), el corazón (emociones) y las manos (acciones). En estos, podemos ver reflejada la idea del alma que se explora en el capítulo 3.

En lo relativo a la estructura, empezaremos el capítulo fijándonos en las nociones de escuchar **“a”** y escuchar **“a través de”**, con la descripción de un ejercicio que utilizamos con grupos. Después, nos centraremos en las cuestiones del habla y de los idiomas. Por último, volveremos a la idea de **“prestar atención”**.

ESCUCHAR A...

En la etapa inicial de los cursos en Lab Centro solemos recalcar la importancia de escuchar. Esto contribuye a crear el espacio para el grupo del que se habla en el capítulo 2. Invitamos al conjunto de participantes a hacer un sencillo ejercicio diseñado para concienciarles sobre cómo escuchan. Les damos una hoja con una serie de frases incompletas y les invitamos a terminarlas.

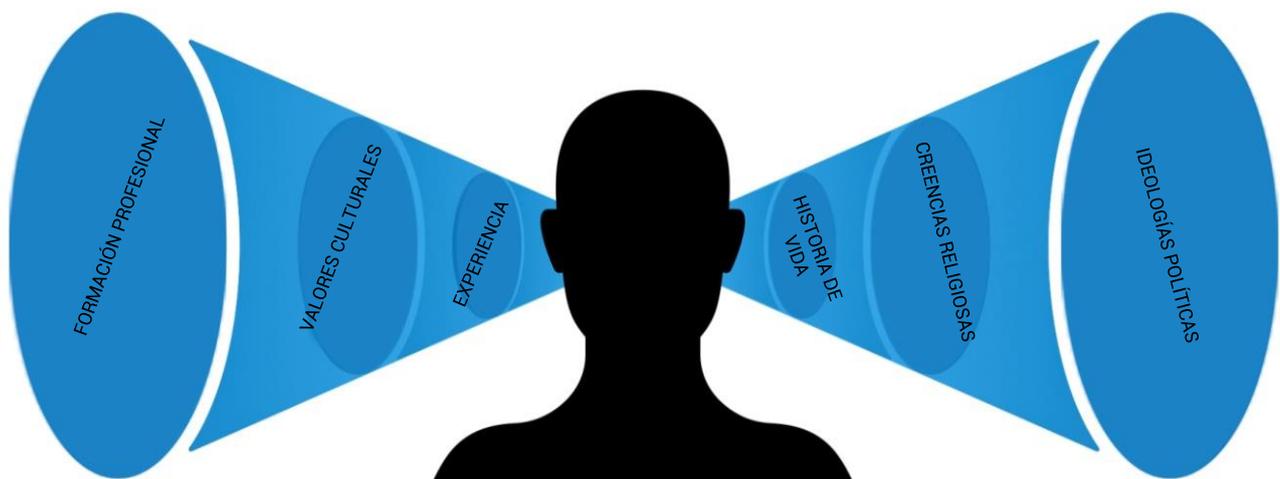
Estos son algunos ejemplos de frases:

1. Me resulta fácil escuchar cuando...
2. Me resulta difícil escuchar cuando...
3. Me resulta difícil escuchar a la gente que...
4. Me encanta escuchar a la gente que...
5. Nunca escucho cuando...
6. Me entusiasma escuchar...
7. Se me cae el alma a los pies cuando escucho...
8. No me pidas que escuche cuando...
9. Cuando mejor escucho es...

Tras completar estas frases, se comparten las respuestas en grupos pequeños, un intercambio suele ir acompañado de asentimientos con la cabeza, debates serios y risas. El ejercicio no está diseñado para “mejorar” la capacidad de escuchar, sino para crear conciencia sobre cómo escuchamos a otras personas o qué nos pasa mientras las escuchamos. Esto es lo que denominamos “escuchar a”.

ESCUCHAR A TRAVÉS DE... 1

Para presentar la idea de escuchar a través de, sugerimos que no solo escuchemos “a” otras personas, sino que también escuchemos “a través de”... Para explicarlo, recurrimos a esta sencilla ilustración:



Cuando escuchamos a otras personas, normalmente, lo hacemos a través del filtro de nuestra propia experiencia. Quizá demos por hecho que sabemos por lo que están pasando porque hemos tenido una vivencia similar. Por ejemplo, si alguien nos habla sobre una enfermedad y su tratamiento, tal vez demos por sentado que su experiencia es igual que la nuestra si hemos recibido tratamiento para esa misma dolencia. Los filtros a través de los que escuchamos son bastante amplios: **la historia de nuestra vida, nuestra actitud, nuestros valores culturales, ideología política, creencias religiosas, formación profesional, etc. pueden influir en lo que realmente oímos. Todos esos factores actúan como un filtro a través del cual escuchamos a la otra persona.**

Este ejemplo de comunicación intercultural nos parece muy ilustrativo². Un grupo cultural puede tener preferencia por un discurso mesurado, mientras que otro puede optar por uno más orgulloso de sí mismo. Hablar de forma mesurada acentúa la humildad y la modestia, que se ven como un signo de fuerza, de respetabilidad y de deseo de armonía con el resto. Se basa en la creencia de que, si tienes seguridad en quién y qué eres, no necesitas decirle al resto lo que tiene que pensar de ti. Sin embargo, las personas con una perspectiva más orgullosa de sí mismas pueden “interpretar” ese discurso mesurado como una muestra de debilidad, incompetencia y una falta de autoconfianza.

Por otro lado, el orgullo propio subraya la autoafirmación y autoaprobación, que se consideran como una señal de autoconfianza y autoestima, además de una forma de marcar las credenciales individuales. Se basa en la creencia de que conoces mejor tus puntos fuertes y de que es importante que te presentes de forma positiva, para que el resto te valore. Sin embargo, aquellas personas que proceden de un contexto más mesurado pueden “interpretar” este tipo de discurso como una muestra de fanfarronería, orgullo y arrogancia.

No estamos diciendo que podamos deshacernos de los filtros y escuchar sin ellos. Eso no es ni posible ni aconsejable. No queremos incitar ni a la ingenuidad ni a la inocencia. Pero sí que es posible, aunque difícil, tomar consciencia de nuestros propios filtros y de su impacto en nuestra forma de escuchar. Solo entonces podremos decidir si están favoreciendo o dificultando la conversación. También podemos optar por la práctica dialógica de dejar de lado nuestras valoraciones. Es habitual que nuestros filtros nos lleven a emitir juicios de valor rápidamente: evaluamos si lo que alguien ha dicho es bueno o malo, si está bien o mal, etc. Dejar de lado estas opiniones no consiste en dejar de aplicar nuestro criterio. Se trata más bien de ser conscientes de cuáles son esos juicios, y de mantenerlos con

cautela, de forma que todavía podamos escuchar lo que otras personas están diciendo, incluso si esto los contradice.

No escuchamos a otras personas sin más, las escuchamos a través de nuestros filtros. El desafío es hacerlo de forma doble. Escuchamos a otras personas y nos escuchamos escuchar. En el segundo caso, pasamos a ser conscientes de los filtros a través de los cuales lo hacemos y podremos decidir cómo actuar al respecto.

LOS TRES IDIOMAS... 3

A menudo, para presentar la idea de los tres idiomas, pedimos a alguien del grupo que nos diga algunas de las lenguas que habla. Un ejemplo reciente es el de una mujer que hablaba ucraniano, ruso e inglés. Le pedimos que ordenara los idiomas según su fluidez. Nos contó que aprendió primero ucraniano, después ruso y después inglés. Sin embargo, en ese momento de su vida, comentaba que se sentía casi tan cómoda en inglés como en ucraniano, y que ya no tenía tanta fluidez en ruso. Entonces planteamos que cuando entablamos una conversación, solemos utilizar diferentes "idiomas". Una clasificación sugiere tres ámbitos lingüísticos.



Significado/comprensión (Cabeza)



Sensación/emoción (Corazón)



Poder/Acción (Manos)

Significado/comprensión (Cabeza).

Este idioma nos lleva al mundo del pensamiento, las normas, la filosofía y los principios. Buscamos significado y sentido. Cuando utilizamos este idioma, podríamos preguntarnos: ¿Qué creemos y qué valoramos? ¿Por qué estamos haciendo lo que estamos haciendo? ¿Hemos pensado en esto detenidamente? ¿Lo entiende todo el mundo? ¿Es esto claro y coherente? ¿Cuál es el significado o el sentido de esta situación?

Sensación/emoción (Corazón).

Cuando utilizamos este idioma, tendemos a ver el mundo como una red de relaciones y nos preocupamos de cuestiones como la conexión, los cuidados, la preocupación, el interés y la inclusión. Las preguntas son de este tipo: ¿Cómo me siento respecto a esto? ¿Cómo se siente el resto? ¿Qué impacto tendrá esto en otras personas? ¿Se sienten otras personas incluidas y respetadas? ¿Estamos cuidando de todo el mundo?

Poder/acción (Manos).

Aquí, nos adentramos en el mundo de la energía y la acción, la competencia y la eficacia. Nos preocupamos por terminar las cosas, aceptar responsabilidad y aclarar funciones. Tendemos a hacer preguntas como: ¿Qué vamos a hacer? ¿Quién hará qué? ¿Cuál es nuestra decisión? ¿Quién está al mando? ¿Cuál es el próximo paso?

Como facilitadores y educadores, nos enfrentamos a un desafío doble. Hemos de ser conscientes de nuestras propias preferencias lingüísticas y de la manera en la que conforman nuestra implicación en el trabajo. Por ejemplo, ¿en qué idioma(s) tengo mayor fluidez y tendencia a utilizar más? ¿Reflejan mis preguntas uno de los idiomas? ¿Desvío conversaciones para mantenerme en mi zona de confort con mi idioma de preferencia?

Los tres idiomas son necesarios para que las conversaciones en curso sean significativas, satisfactorias y productivas. No obstante, es posible que, por preferencias personales o cultura organizativa, uno de ellos mantenga una posición privilegiada. Quizá nos enfrentemos al desafío de trabajar en un grupo muy diverso, con personas que tienen preferencias diversas; y no todo el mundo es trilingüe.



Ser consciente de los idiomas y del uso de patrones lingüísticos en el grupo nos permitirá intervenir de forma más hábil. Por ejemplo, si un idioma se sobreutiliza y otro se infrautiliza, podemos buscar vías para corregir ese desequilibrio. En nuestro trabajo con grupos, no es extraño escuchar a personas hablar sobre agrupaciones en las que dominan los idiomas de "Significado/comprensión" y de "Poder", y el idioma de "Sensación/Emoción" se descuida o deja de lado. En otros casos, puede haber una mayor preferencia por los idiomas de "Sensación" y "Significado/comprensión", pero el idioma de "Poder" es menos evidente.

PRESTAR ATENCIÓN... [4](#)

Nos hemos fijado en las nociones de escuchar "a", escuchar "a través de" y de los tres idiomas. Los tres idiomas nos dan pistas sobre a qué debemos prestar atención cuando trabajamos con personas y grupos. Para ser oyentes eficientes, hemos de fijarnos en pensamientos, sentimientos e intenciones. Esto puede describirse como:

- ▶ Prestar atención al idioma de la cabeza: el nivel de pensamiento. A los pensamientos, hechos, conceptos, argumentos, ideas y los principios que hay detrás de todos ellos.
- ▶ Al idioma del corazón: el nivel del sentimiento. A los sentimientos, las emociones, el estado de ánimo, la experiencia y los valores que hay detrás de todos ellos.
- ▶ A las manos: el nivel del "Poder/la acción". A intenciones, energía, dirección, motivación, acciones.

Si somos capaces de distinguir el idioma que hablan otras personas, podemos adaptarnos mejor a ellas. Si respondemos en el mismo idioma que la otra persona ha utilizado, tendrá la sensación de haber sido escuchada. Si contestamos en otro, corremos el riesgo de que las lenguas sean incompatibles. No quiere decir que tengamos que seguir utilizando ese idioma, pero las respuestas iniciales suelen ser la base sobre la que decidimos si nos han escuchado o no.

CONCLUSIÓN

Este capítulo ha tratado el tema de la comunicación, en concreto, de escuchar y hablar. Se ha centrado en tres formas de escuchar: escuchar “a”, escuchar “a través de” y “prestar atención”. Ha ofrecido una perspectiva sobre tres idiomas; el idioma del “Significado/comprensión” (la cabeza), el de las “Sensaciones/emociones” (el corazón) y el del “Poder/la acción” (las manos). Muestra cómo esas ideas sobre escuchar y hablar pueden fomentar la autoconciencia en educadores y permitirles “entender” mejor a un grupo y reaccionar de forma creativa.

ANOTACIONES

¹ La distinción entre escuchar a y escuchar a través de fue una idea que cogimos del Center for Narrative Studies, y que hemos desarrollado para nuestros propios fines. Puede consultarse un artículo sobre su trabajo en: http://www.storywise.com/old/Key_Writings/Key_Writings-Listening.htm

² Hay material sobre la comunicación intercultural disponible en Ting-Toomey, S. (1999) *Communicating Across Cultures*, Nueva York: The Guilford Press y Gao, G. y Ting-Toomey, S. (1998) *Communicating Effectively with the Chinese* Thousand Oaks, California: Sage Publications. Otra fuente útil es Sheehy, M., Naughton, F., y O'Regan, C. (2007) *Partners Intercultural Companion to Training for Transformation*. Dublín: Partners (Training for Transformation)

³ Nuestro trabajo sobre los tres idiomas se basa principalmente en Isaacs, W. (1999) *Dialogue and the Art of Thinking Together*. Nueva York: Doubleday y Kantor, D. (2012) *Reading the Room: Group Dynamics for Coaches and Leaders*, San Francisco: John Wiley and Sons, Inc.

⁴ Hemos encontrado material muy útil sobre escuchar en Barefoot Collective (2009), *Barefoot Guide to Working with Organisations and Social Change*. Disponible para su descarga en <https://www.barefootguide.org/bfg1-english.html>. Véanse especialmente las págs. 28-31.

CAPÍTULO 5

Narración digital: un análisis de los procesos de facilitación grupal en el aprendizaje



Narración digital: un análisis de los procesos de facilitación grupal en el aprendizaje

INTRODUCCIÓN

“El siguiente capítulo presenta la narración digital y sus posibles aplicaciones en la intervención comunitaria y la facilitación de talleres, dentro del ámbito del aprendizaje participativo. Es el resultado de años de experiencia en sesiones de trabajo grupal, tanto en Italia como en Europa. Pretende ser un recurso para adentrarse en el proceso de razonamiento, más que una guía de medidas prácticas.

Por ello, se ocupa de la naturaleza del lenguaje. Presenta la forma en la que las palabras pasan de hablante a oyente, y lo que ocurre durante el proceso. Dada su naturaleza, el lenguaje está siempre cargado de imágenes; el trabajo con imágenes y con la estructura lingüística da lugar a un recorrido de descubrimiento o recuperación en el que cada paso es una oportunidad progresiva de explicar la autoconsciencia.

Saber reconocer esto es importante para adentrarse en el proceso específico de la narración digital y para entender cómo este va a facilitar la transición entre personas y grupos, o la comunidad, y viceversa.

El enfoque de LABC hacia el trabajo grupal como un proceso de aprendizaje y formación es una traducción directa de nuestros principios: nuestra experiencia, dedicación y profesionalidad siempre se ofrece como un recurso para abrir espacios nuevos y animar a las personas a enfrentarse a nuevas preguntas. De verdad creemos que el camino se hace al andar, por eso, nuestra recompensa es el descubrimiento recíproco de la singularidad de cada persona del grupo y de la comunidad.”

“Imaginar un lenguaje es imaginar una forma de vida”. Ludwig Wittgenstein

LA NATURALEZA DE LAS PALABRAS

Las palabras, por su naturaleza, se prestan y se toman prestadas. Es habitual que las personas lleven consigo palabras que nos prestan, y que se prestan para decir algo de lo que expresan.

La maravilla de los vocablos es que, en su recorrido entre hablantes, todo el mundo se apropia de ellos.

Su naturaleza doble es fascinante: nos llegan como un préstamo de los pensamientos y emociones de quienes nos hablan. A la vez, los devolvemos para dar voz a nuestro mundo interno con sus juegos, ideas, seducciones y reflexiones. Las palabras y la lengua desvelan el misterio de cómo se estructura nuestra relación con la otra persona. Cuentan historias, nos hablan y exponen al ser humano que se sitúa frente a otro.

Cada palabra cuenta una historia y funciona gracias a imágenes

La narración digital es una combinación: quienes la crean prestan palabras a un público que las recibe como una narración visual en forma de un vídeo hablado. La magia reside en que la narración digital permite mezclar elementos simbólicos propios con imágenes y lingüística, que juntos crean un resultado concreto en vídeo.

¿En qué consiste?

La narración digital es un método que acompaña y apoya a las personas a centrarse en sí mismas y en sus historias. El objetivo es transmitir su recuerdo de estas y teatralizarlo a través de un proceso de trabajo grupal que dura normalmente entre dos y tres días, y cuyo resultado es un breve vídeo de unos dos minutos, contado por quien relata la historia.

Al igual que muchas experiencias de trabajo grupal, la narración digital es un método que puede aplicarse a todas aquellas áreas donde existe una necesidad de crear y contar vivencias individuales o colectivas.

Como en cualquier proceso, consta de fases: los requisitos imprescindibles para cualquier experiencia de narración digital son las fotografías y las imágenes. Es

precisamente en esta fase de investigación iconográfica personal donde nacen el trabajo de exploración personal y las primeras reflexiones sobre la narrativa.

La narración digital es una valiosa herramienta para el desarrollo de competencias informáticas (TIC), sociales y de aprendizaje, como las comunicativas (en la lengua materna y en las extranjeras), la autoconsciencia y la autoestima.

La adquisición más significativa es la capacidad para contemplar cada historia como una construcción, un artificio para representar la realidad. El proceso de la narración digital faculta un aprendizaje experiencial sobre cómo las herramientas visuales, cinematográficas y teatrales pueden manipular la representación emocional de una historia. Desde esta perspectiva, la narración digital es una herramienta fantástica para desarrollar las competencias de pensamiento crítico. Fomenta el aprendizaje multidisciplinar y muestra cómo la evolución del potencial y las aptitudes contribuye a un resultado único que encaja en la narrativa auténtica que cada participante puede ofrecer a nivel personal.

A primera vista, queda claro que el proceso es un complemento guiado y divertido del desarrollo de las competencias digitales y las aptitudes comunicativas.

No es solo digital

Crear una historia digital no solo implica adquirir las capacidades para utilizar los programas existentes de edición de vídeo o conocer los mejores formatos y maneras de publicar contenido en internet. Sobre todo, consiste en ganar experiencia en los diferentes niveles de la comunicación, que deben integrarse y adaptarse en un producto único de vídeo.

Este formato abre una serie de nuevas y expresivas posibilidades e impone restricciones inmejorables. Dentro de ese perímetro han de tomarse decisiones y ha de gestionarse el proyecto según una compleja estructura de pasos sucesivos. La realización de un vídeo ayuda a entender profundamente los diferentes niveles de la comunicación y a gestionarlos desde puntos de vista nuevos: la muestra deliberada de consciencia y el reconocimiento de las historias individuales.

Enseña cómo mostrar la auténtica faceta emocional y la mejor manera de comunicarla.

Dominar esta técnica no es un fin en sí mismo, sino un medio por el que conseguir un mayor grado de libertad expresiva.

En principio, la creación de una historia digital es una experiencia formativa que ayuda a sus participantes a mejorar:

- ▶ El pensamiento crítico.
- ▶ La resolución de problemas.
- ▶ La gestión de proyectos.
- ▶ La organización.
- ▶ Los enfoques orientados a los resultados y al proceso.
- ▶ La gestión del tiempo.

No es solo narrar historias

La narración digital es un método que se centra en el storytelling individual y emocional.

Un taller de narración digital es un proceso de adquisición de consciencia de las emociones a nivel grupal a través de la experiencia. Su resultado es la obtención o mejora de la capacidad para relatar de forma personal, de acuerdo con las normas básicas de la narrativa. Gracias a esta vivencia, cada participante podrá identificar su propio estilo.

Además, la transición necesaria para compartir la historia con el grupo nos enseña a interactuar con otras personas. El desafío es ver la diferencia, no tan ligera, entre “escuchar a” y “escuchar a través de”. El proceso de trabajo grupal implica escuchar de forma activa, con el objetivo de aceptar las contribuciones de otras personas, mientras evitamos aquellas actitudes críticas improductivas y preservamos un entorno tranquilo y acogedor.

La elaboración de una experiencia a través del storytelling requiere un punto de vista analítico por parte de cada participante, que les permita distanciarse de la reacción emocional. Este mecanismo, además de estar en el centro del poder

curativo del storytelling, estimula la capacidad para gestionar las emociones, una competencia primordial de inteligencia emocional.

Hablar y escuchar dentro del grupo protegido y normalizado aumenta la capacidad empática de sus participantes entre sí.

Las imágenes, al igual que los sonidos (palabras pronunciadas, ruidos, música) tienen un poder evocador superior al de la palabra escrita. Cada participante mezclará los elementos comunicativos de la historia digital hasta encontrar el equilibrio perfecto entre situaciones y emociones. Esto es equivalente a tomar conciencia de las herramientas lingüísticas y comunicativas propias que pueden ser útiles para mejorar todas las áreas comunicativas (comunicación escrita, discursos públicos, negociación, etc.).

Una experiencia de recuperación entre los seres humanos y su comunidad

El proceso de trabajo grupal es, por su naturaleza, una actividad experiencial, donde sus participantes son habitantes de un proceso que dirigen, al que contribuyen, que crean y al mismo tiempo exploran. En otras palabras, funciona tanto de forma práctica y experiencial, por un lado, como de forma metafórica, por otro.

Es una vivencia bastante común para cualquier niño o niña, adentrarse en el mágico misterio del mundo, mientras escucha cuentos e historias. En estas fases de desarrollo, empezarán a crear las suyas propias, modificarán aquellas heredadas y crearán nuevos escenarios que se intercambiarán y trasladarán a otras personas.

Las historias están plagadas de elementos visuales, bienes muy preciados para quien las cuenta, que los utiliza para dar color a la narración, y para quien las recibe, que los emplea para escuchar a través de lo que las imágenes evocan en su propio mundo y memoria interiores.

El hecho de compartir contenidos e imágenes juntos es un ingrediente muy potente para reunir a hablante y oyente, cuyo resultado claro será la creación de una base emocional común.

Este es un proceso de recuperación en el que imágenes, emociones, pensamientos y memorias se fusionan para unir a personas independientes.

Si vemos esto como un movimiento flexible, será similar al camino hacia la recuperación entre los seres humanos y su comunidad. Un camino en el que lo individual adquiere dignidad y se comparte con otras personas que lo reconocen como parte de una base, un patrimonio y una lengua comunes.

Es el mecanismo por el que la propiedad individual se convierte en una comunitaria y viceversa.

El personal facilitador guiará a sus participantes para que se centren en su mundo interior con el recuerdo de una memoria o experiencia personal, para la que prepararán varias imágenes. Dado que la memoria funciona principalmente como una actividad de visualización, la conexión entre el mundo exterior e interior empieza desde el principio.

La actividad de elegir un episodio personal de una vida, para después seleccionar un conjunto de imágenes que lo representen son los pasos iniciales de un proceso que combina la dimensión individual con la grupal.

Es un proceso en el que las facetas individual y social de una persona coinciden con la dimensión grupal.

Es un camino que enlaza la individualidad humana con la comunidad, en favor del reconocimiento de un sentido de pertenencia.

DE LAS PERSONAS AL GRUPO: LIDERAZGO HACIA LA COMUNIDAD

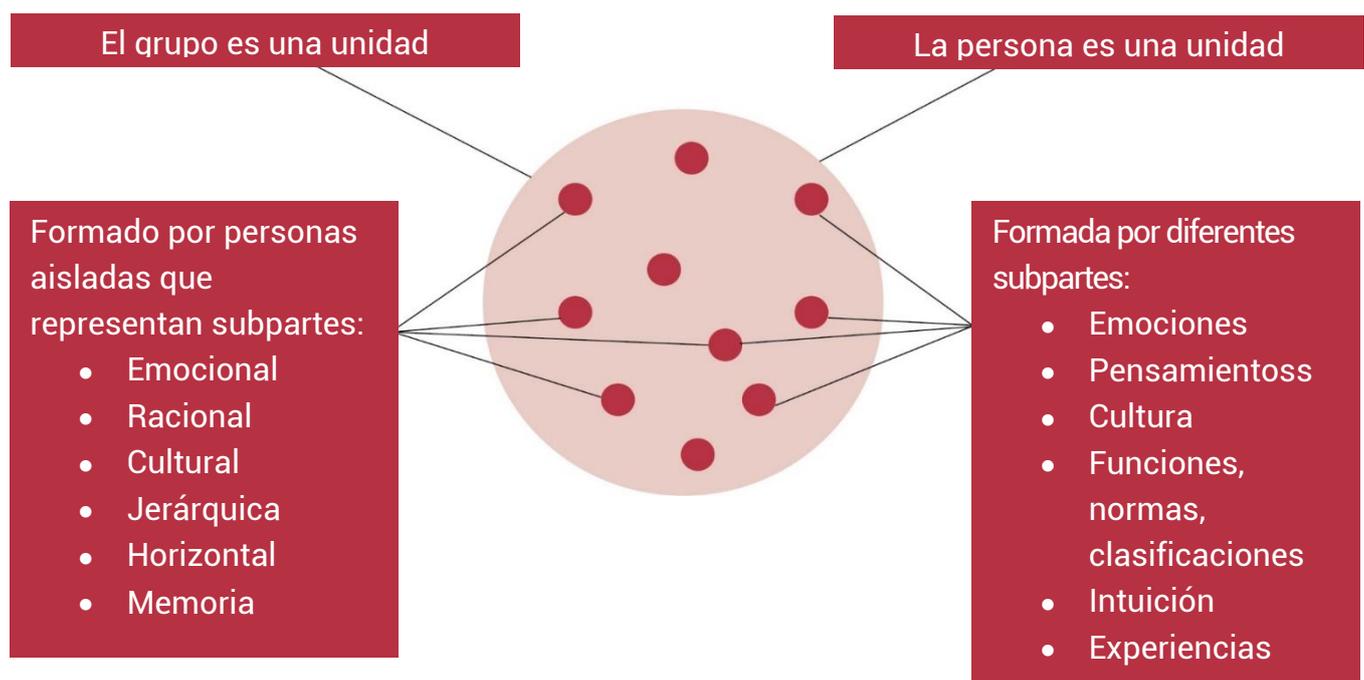
El desarrollo del taller se basa en ciertas suposiciones, que son la base de las sesiones de trabajo grupal. Como define Bion en su "Experiencias en grupos", los grupos sienten que, realmente, hay dos partes que funcionan desde dentro: la de trabajo y la de los supuestos básicos. Mientras la primera hace referencia a los objetivos, tareas y desafíos por los que se forma el grupo, la segunda apunta a los estados emocionales recurrentes aplicables dentro de la dinámica de grupo. Bion identifica tres supuestos básicos:

► **Dependencia:** se refiere a un orden jerárquico en el que la comunidad es guiada por una figura representante implícita hacia un objeto externo, para actuar como líder que ofrece seguridad; origina una dinámica donde el grupo se comporta de forma pasiva y actúa como si la figura líder, por el contrario, fuera omnipotente y omnisciente, lo que puede dar lugar a resentimiento.

► **Ataque-fuga:** alude a una modalidad de defensa propia, donde el grupo pasa de un modo agresivo (la posición de "ataque") a uno de escape (la posición de "fuga"), donde el parloteo, las historias inútiles o las llegadas tardías permiten evitar la tarea.

► **Apareamiento:** hace referencia a una postura ritual narcisista, que da por hecho que el grupo está ahí con un fin sexual (reproductivo), donde dos miembros sacan adelante el trabajo grupal, a través de su interacción continua (ya se base en la atracción o la repulsión), mientras el resto permite con ilusión que la pareja esté al frente y tome decisiones con un sentido de alivio y previsión.

El desafío consiste en orientar y facilitar a la agrupación su vivencia como una unidad, a la vez que se mantiene la singularidad de cada participante. A lo largo del proceso, cada participante contribuirá a la construcción de la personalidad de su grupo, atravesando una metáfora matemática.



Metafóricamente, estar en un grupo lleva a sus participantes a sentirse como fracciones de un todo superior (el propio grupo). Como consecuencia, cada participante es una subsección de toda la unidad. A la vez, cada ser humano es una unidad totalmente individual, compuesta de numerosas subsecciones: patrimonio y valores culturales, categorías, funciones y normas, experiencias, emociones, intuiciones, por nombrar algunas. Según nuestra experiencia, todo el mundo puede descubrir este efecto espejo entre los diferentes niveles, por el simple hecho de que refleja una naturaleza concreta.

Puede vivirse tanto de forma explícita como compartida: un grupo está compuesto de una serie de particularidades, donde cada una es una expresión y fracción del todo. Así, el conjunto de partes de cada participante soporta en el grupo la suma de sus fracciones individuales, su propio ser y su propia experiencia como fracción de su propio todo individual.

En una sesión, un grupo llegó a esta funcionalidad matemática: **“Trabajamos en torno al mínimo común denominador de las relaciones que no tenemos”**.

En matemáticas, el denominador indica en cuántas partes iguales se divide una unidad. A su vez, en las fracciones, el denominador común es cualquier múltiplo de los denominadores de las fracciones que conforman el todo.

Hablamos de la experiencia de convertirse en una fracción dentro de una unidad mayor. Como nos gusta decir: **“la comunidad surge cuando las personas recorren el camino entre ser una fracción social y componer una unidad”**.

Empezamos el recorrido partiendo de estas suposiciones, y proponemos guiar al grupo por un camino que se va automoldeando y que puede provocar un efecto transformador: el grupo se convierte en una comunidad de aprendizaje, donde cada participante recorre un trayecto individual y grupal que conecta los aspectos personales con sus facetas sociales.



En esta experiencia, el recorrido es un trayecto "de unión":

- ▶ Entre lo personal y lo social.
- ▶ Entre las acciones y la consciencia y el reconocimiento.
- ▶ Desde el uso de la categoría individual para controlar lo que ocurre, a la predisposición a la curiosidad sobre lo que ocurre.
- ▶ De un enfoque de "escuchar a" a una perspectiva de "escuchar a través de".
- ▶ De lo individual a lo comunitario.

ABORDAMOS LA COMPLEJIDAD CON SIMPLICIDAD: ESTABLECIMIENTO DE UN VÍNCULO ENTRE "REAL, SIMBÓLICO E IMAGINARIO" E "INDIVIDUAL, SOCIAL Y COMUNITARIO"

Siempre que facilitemos un taller, es importante dejar clara nuestra propuesta de ser parte de un complicado recorrido con el grupo de participantes: el de **abordar la complejidad con simplicidad**.

Este recorrido es, básicamente, una oportunidad para vivir el misterio del subconsciente individual sin el filtro de una perspectiva crítica, colectivamente obsoleta a través de un posicionamiento y movimiento continuos en las dimensiones tanto vertical como horizontal. El desafío no solo consiste en ser parte de una formación y experiencia de trabajo grupal, que puede llevar a uno de los supuestos básicos de Bion.

El desafío consiste en acompañar al conjunto de participantes hacia una perspectiva de su presencia existencial fuera de cualquier afiliación religiosa o espiritual dentro de la comunidad que le rodea. Con esta perspectiva, cada participante llegará a sus propias características, y estas recibirán la dignidad y el respeto del grupo, además de aportar calidad personal al colectivo.

Como facilitadores, tenemos la gran responsabilidad de ser congruentes y ofrecer congruencia. Dirigir un grupo de aprendizaje participativo implica animarlo a descubrir o redescubrir que todo el mundo puede formar parte de ese recorrido

compartido en el que el grupo hace el camino al andar. Con el fin de superar este desafío, el personal facilitador ha de ponerse en un lugar muy peculiar: la postura que reconoce que es posible que tengan mucho que aprender dentro del nuevo grupo, una dimensión insaturada de su conocimiento. Este concepto analítico puede relacionarse con el testimonio arquetípico de Sócrates en la "Apología" de Platón, donde leemos la famosa cita **"Soy el hombre vivo más sabio, porque solo sé que no sé nada"**.

Esta postura es la que nos permite encontrarnos con la otra persona, y percibir al grupo como lo otro, aunque seamos parte de él. Quiere decir que los filtros que encontramos en el mundo interno dan lugar a una nueva perspectiva sin prejuicios que permite a todo el mundo sentir la aceptación, el respeto, la dignidad y la pertenencia de aspectos individuales, como parte de un discurso más amplio, y vivir el grupo como una comunidad.

El reto es que alguien revele las posibles combinaciones y conexiones entre los filtros que permanecen en nuestra experiencia propia, explicando su significado frente a los aspectos reales, simbólicos e imaginarios de la vida. Esos medios internos, mayoritariamente desconocidos o no reconocidos, pueden vivirse de forma colectiva como el enlace que fusiona a cada ser humano con un grupo y en la comunidad.

La dimensión insaturada hace referencia a la actitud y capacidad del personal facilitador para dirigir el grupo desde un enfoque holístico, en el que la humildad, la curiosidad y la sinceridad generarán un entorno grupal adecuado. En este, el desarrollo de cada participante no será una molestia para el grupo, sino que será generativo, ya que cada miembro vive la combinación de las partes del grupo (que, implícitamente, se refiere a las personas) como la suma de las contribuciones de cada una, donde todas las topologías y geometrías posibles crean una experiencia grupal real en todos sus aspectos físicos, temporales y emocionales.

Curiosamente, este enfoque representa una imagen metafórica y una traducción de la teoría cuántica de campo de grupo; para un efecto recíproco, nos recuerda que todo ser humano lleva consigo tanto la dimensión individual como la social, al igual que cada partícula es tanto energía como materia.

El desafío es el proceso, el misterio es el resultado, y la recompensa es el recorrido.

Personal facilitador

En un proceso de narración digital, el objetivo del personal facilitador es ayudar al grupo a encontrar esa historia importante para cada participante y que pueda ser instructiva para el resto, y a contarla con sus propias palabras, para poder transformarla en un verdadero cortometraje auténtico y personal. La tarea de facilitar talleres de narración digital es compleja, tanto por las situaciones delicadas que pueden surgir a nivel individual durante la fase de narración, como por la necesidad de coordinar el trabajo grupal.

Teniendo en cuenta la naturaleza crítica de los asuntos que pueden plantearse durante la fase de narración y la complejidad del conocimiento tecnológico necesario para grabar la película, el personal formador trabajará, al menos, por parejas, para supervisarse mutuamente y desempeñar funciones complementarias en el taller.

En todas las experiencias de narración digital será necesario contar con dos facilitadores: una persona que lidere la formación y que esté a cargo del trabajo grupal, y una persona que se encargue de la instrucción técnica, responsable de toda la formación técnica sobre el uso de dispositivos y comunicación.

La persona encargada de la formación técnica ha de ser competente en los métodos de producción de vídeo, para los que dará instrucciones y prestará asistencia a lo largo del proceso. A la vez, la capacidad para crear y mantener el ambiente adecuado de confianza y complicidad dentro del grupo es fundamental. El personal facilitador ha de garantizar la confidencialidad dentro del grupo, para que nada de lo contado se divulgue fuera de este, salvo por la persona que lo relata o con el consentimiento explícito de esta.

En muchos países europeos, no es obligatorio que la persona que dirige la formación tenga una titulación en psicología. No obstante, necesitará contar con amplios conocimientos sobre la dinámica de grupo y una extensa experiencia en el trabajo grupal para interceptar y reaccionar rápido en situaciones inesperadas, canalizar la dinámica de grupo y gestionar tensiones y conflictos.

También ha de contar con competencias comunicativas y de redacción, para ayudar al conjunto de participantes con una presencia constante, aunque discreta, a la vez que respeta la autonomía de la persona que narra la historia y preserva su libertad de elección.

La persona encargada de la formación técnica dominará todas las competencias digitales y tecnológicas para hacer el vídeo, grabar la voz y editar el corto. Deberá contar con sólidas capacidades de resolución de problemas y sabrá transmitir las a sus participantes durante el proceso de trabajo grupal, para favorecer una experiencia de aprendizaje práctico real.

Participantes

Dado que a un taller de narración digital pueden asistir participantes de distintas edades, orígenes y estilos de vida, el trabajo puede dar como resultado diversos objetivos, fines y supuestos. La diferencia con una formación escolar es clara: la concentración en un tema específico abierto, que implica que todas las situaciones han de gestionarse con competencia, desde la atención delicada y dedicada en el caso de recuperación de un trauma, hasta la atención y orientación en la creación de una experiencia realmente compartida.

La narración digital es una herramienta que también sirve para trabajar con el alumnado de educación primaria. En este caso, se recomienda la supervisión de personal docente adulto que respalda el proceso desde fuera.

La práctica ha demostrado que la experiencia aporta una intensidad importante, que puede aflorar emociones diversas en el grupo. Es responsabilidad de la parte facilitadora manejarlas con dedicación y cuidado.

Dimensiones del trabajo grupal

En general, el número ideal de participantes en un grupo de narración digital es entre 5 y 8. Esto garantiza que cada integrante reciba la atención oportuna, y una distribución justa de las funciones entre miembros, con respecto a sus características, competencias e intereses. Si el número fuera mayor, se recomienda mantener la proporción correspondiente entre participantes y facilitadores.

En términos generales, si el grupo es abierto y es la primera vez que sus participantes coinciden, una historia o tema generales suelen ayudar a mostrarles un camino en común desde el desarrollo original de una historia personal.

Pasos del proceso de trabajo

Cada taller de narración digital puede durar entre 2 y 3 días, lo que conlleva los siguientes pasos principales o fases de trabajo:

Paso 1: romper el hielo y calentar.

Paso 2: definición clara y explícita de las normas.

Paso 3: experiencia narrativa y actividades creativas.

Paso 4: ultimación de las historias individuales.

Paso 5: creación del tablón de historias.

Paso 6: videoedición de imágenes.

Paso 7: grabación de voz.

Paso 8: sincronización de las partes en audio y vídeo.

Paso 9: finalización de la historia digital.

Paso 10: intercambio de historias digitales entre participantes.

Paso 11: conseguir la autorización para el uso de las historias digitales producidas.



Descripción detallada de las fases de trabajo y pasos correspondientes:

Paso 1: romper el hielo y calentar

Esta fase del proceso favorece el cumplimiento del principal objetivo: generar una conexión y la confianza entre participantes.

Si definimos el alcance del taller, pueden realizarse varios juegos y actividades para romper el hielo y crear un ambiente de confianza. Cada participante del grupo de trabajo ha de estar protegido por un pacto de confidencialidad, que les dé la libertad de expresar sus emociones y contar sus historias.

Para crear un entorno de confianza y respeto hace falta que el grupo se conozca y que sus integrantes rompan el hielo. En esta fase, la persona encargada de la formación propondrá juegos de conocimiento para fomentar la comunicación entre participantes y el intercambio de características personales, que serán una parte fundamental de la narrativa individual.

Paso 2: definición clara y explícita de las normas

Compartir las normas y garantizar que se respetan es responsabilidad de quien dirige la formación. Será esta persona la que presente las normas al grupo:

- ▶ Qué es el storytelling.
- ▶ Cómo se desarrolla el proceso, incluidos los plazos.
- ▶ Qué actividades se realizarán en cada fase del proceso.
- ▶ Qué límites impone el copyright.
- ▶ Qué uso tendrán las imágenes más adelante.

Paso 3: experiencia narrative y actividades creativas

La transición del recuerdo al storytelling tiene lugar a través del "círculo del storytelling", la fase crucial y eliminadora de todo el proceso, cuyo objetivo es poner a cada participante en una situación en la que encuentren su propia historia

y definan los primeros borradores de los tabloneros de historias. Será la base para la edición del texto y la grabación de voz en off.

En esta fase, es importante que el espacio físico se adapte al trabajo. La persona encargada de la formación se sentará con sus participantes alrededor de una mesa, donde puedan verse entre sí, en una habitación tranquila y sin gente ajena al proceso que pueda interrumpirles. Se recomienda evitar el uso o incluso la presencia de teléfonos móviles y ordenadores, ya que podrían ser una fuente de distracción. Todo el mundo debería tener las mismas oportunidades para intervenir; no debería juzgarse ni criticarse.

Para que el proceso resulte satisfactorio, es fundamental que el ambiente sea de confianza y aceptación mutua.

El entorno del círculo de historias es informal, pero la persona que dirige la formación se ocupará de que cada participante tenga una historia y el borrador de una estructura narrativa para el "cierre del círculo". El tiempo que se dedica al círculo de historias es entre una y dos horas y media. Los juegos que la parte formadora ha propuesto en la fase anterior son útiles no solo para consolidar el grupo, sino también para ayudar a elegir la historia, especialmente entre aquellas personas que todavía no la han decidido.

Después del círculo de historias vendrá una actividad individual: la "redacción" del guion. Quienes tengan dificultad para organizar una trama narrativa, pueden utilizar la fórmula propia de las entrevistas, que ayuda a señalar los pasos expositivos con la intervención de alguien que entrevista.

Cada guion debe tener entre 180 y 320 palabras. Este límite obliga a ejercitar la capacidad de síntesis y a elegir entre los elementos de la historia más prácticos para el mensaje y las emociones que se quieren comunicar.

La persona que dirige la formación animará a sus participantes a utilizar vocabulario y estructuras lingüísticas que le permitan conservar la autenticidad y sinceridad de la historia.

Dará su apoyo con preguntas que ayuden al grupo a centrarse en los puntos destacados y a convertir su historia en lineal y atractiva, sin ni siquiera sugerir cambios o hacer correcciones directas.

Leer los guiones en voz alta ayuda a apreciar si la historia tiene un desarrollo regular y si “funciona”. La figura formadora debería oponerse al uso de efectos y artificios literarios, salvo que sean fundamentales para la narración de la historia.

Al igual que en un proceso creativo, puede ser útil empezar con una fase de acumulación, en la que se añaden muchos detalles y descripciones que convertirán a la historia en auténtica y sincera. En la siguiente fase, donde se escribirá el guion real, se procederá a eliminar información, para conseguir una historia rica, a la vez que eficaz.

Paso 4: ultimación de las historias individuales

Se revisará el guion y se opinará sobre este. Cada participante ha de poder resumir su historia en una sola frase. Este ejercicio permite interceptar elementos que no son útiles para la progresión lógica del relato. Al final de esta fase, todo el grupo habrá creado su historia definitiva, a través de revisiones progresivas que habrán mejorado el mensaje, definido los fragmentos internos de la narración y encontrado su propio estilo.

Pasos 5 y 6: creación del tablón de historias y videoedición de imágenes

Una vez que se ha escrito el relato, cada persona lo pasará al tablón de historias del vídeo. Cabe recordar que, para un vídeo de 2 minutos, el número ideal de imágenes o fotos está entre 15 y 25. Con menos, el ritmo sería demasiado lento; con más, el ritmo sería tan rápido que dificultará el seguimiento de la historia.

Elegir las imágenes de la forma adecuada implica tomar una decisión narrativa y de síntesis. El personal facilitador ha de apoyar a cada participante en su proceso para poner de relieve los momentos que elijan.

La forma más sencilla de conseguir un tablón de historias es utilizar un cartel dividido en dos columnas. En una se colocarán las imágenes, y en la otra, las frases correspondientes. Para una película con un ritmo normal, la proporción entre fotos y texto es de una imagen por cada par de frases. Esta proporción podrá alterarse si la dramaturgia así lo requiere. En el tablón de historias, se recomienda incluir cualquier efecto sonoro, si fueran parte de la narración.

El resultado es un diseño visual en el que es sencillo identificar cambios en el ritmo, momentos de patetismo y el progreso general de la historia. En esta fase, puedes intervenir con pequeños cambios y variaciones.

Paso 7: grabación de voz

La fase de grabación de voz es especialmente delicada, ya que presenta problemas de otro tipo. Algunos, técnicos, pero esenciales para el éxito de la narración digital; otros, emocionales, relacionados con el componente personal de la historia y la consciencia del sonido de nuestra propia voz.

Desde el punto de vista técnico, el objetivo es obtener un audio de calidad que potencie totalmente el valor de la narración. Hay ciertas normas y sugerencias prácticas que deberíamos tener en cuenta:

- ▶ No debería haber dispositivos electrónicos encendidos en la sala (ni siquiera en silencio). Emiten ruidos difíciles de captar por el oído humano, pero que se percibirán en la pista grabada.
- ▶ Si no dispones de un espacio insonorizado, es preferible uno silencioso y cerrado, equipado con elementos que absorban el sonido, como carpas o sillas y sofás tapizados de terciopelo o tejidos pesados que puedan limitar el eco medioambiental.
- ▶ La grabación de la lectura de las historias puede hacerse más de una vez, asegurándose de que todas las partes están claras al menos en una de ellas.

Desde un punto de vista emocional, sobre todo si es la primera vez, la persona habrá grabado su voz, pero será difícil que le guste el resultado.

La percepción física de nuestra propia voz está relacionada con las ondas sonoras amplificadas por la cavidad craneal y, por lo general, es más severa que la percibida desde fuera, sin este resonador. Esto quiere decir que es difícil reconocer y apreciar el sonido de nuestra propia voz, más aguda y estridente en la grabación de lo que esperamos, y da una idea de menor seriedad y autoridad, características que asociamos a un tono de voz bajo.

Precisamente por este motivo, es necesario dedicarle bastante tiempo. Así, la persona que se graba podrá ensayar varias veces y “conectar” con su voz grabada, sin alterar el impacto emocional de su relato ni su experiencia con la narración digital.

Paso 8: Sincronización de las partes de audio y video

La última fase técnica es la edición, donde las voces, sonidos e imágenes grabados se coordinarán en la creación del vídeo.

En esta fase, cada integrante, con el apoyo de la formación técnica adquirirá las competencias digitales para la creación de su historia en vídeo.

En esta actividad se utilizarán ordenadores y las aptitudes de la persona encargada de la formación técnica.

Es importante que todos los ordenadores se comprueben antes de usarse para evitar momentos de distracción, y para que cada participante pueda utilizarlos directamente sin problemas de funcionamiento o configuraciones complejas de aplicaciones.

La persona encargada de la formación técnica ha de definir con antelación el programa que se utilizará para la edición. Es importante elegir una aplicación que conozca.

Antes de empezar el trabajo, se explicarán las actividades necesarias y funciones básicas del programa a través de un montaje de muestra. Quien imparte la formación dejará claro a la clase que el objetivo del montaje es unificar los elementos de la historia que han preparado en el taller (la voz grabada, las imágenes, los sonidos...). Solo entonces se puede empezar a probar el material.

Paso 9: finalización de la historia digital

La persona encargada de la formación técnica ha de estar presente para ayudar al alumnado a conseguir los resultados deseados y a eliminar las interrupciones o errores de montaje. Es su responsabilidad que el grupo sea consciente de los detalles técnicos precisos, como la resolución y el formato de las imágenes.

Tan pronto como el resultado se corresponda con las expectativas de quien narra, la fase de edición finaliza y cada participante recibirá un archivo en vídeo en uno de los formatos compatibles para subirlo a internet (.mov, .mp4, .mpeg, .avi, etc.).

Paso 10: intercambio de historias digitales entre participantes

Llegados a este punto, es hora de compartir los cortos en una visualización en grupo. El objetivo final del taller es mostrar las historias digitales al público a través de una proyección en común y una exhibición en línea.

Mientras publicarla en internet y compartirla con un público externo es decisión de cada integrante, el intercambio de las historias digitales dentro del grupo de trabajo es una parte esencial del proceso de narración digital.

La visualización es un acto de celebración del proceso que ha ocupado al personal formador y al grupo en una actividad de unas 20-22 horas.

La figura formadora se encarga de organizar este evento con la solemnidad que le corresponde, en una sala dedicada, donde la pantalla esté claramente visible y la reproducción sea de buena calidad. Presentará cada vídeo con un breve discurso que pondrá la atención en el trabajo y hará perder la vergüenza al grupo.

Paso 11: conseguir la autorización de las historias digitales producidas

El grupo al completo ha de estar presente y, si cada integrante está de acuerdo, podrán invitar a personas ajenas a este. No se permiten observaciones críticas.

El acto final del taller de narración digital es una reunión informativa en la que cada participante, incluido el personal formador, habla sobre su experiencia. La conversación se centra en el proceso y no en el producto del trabajo (los vídeos). Es importante que, en esta fase, todo el mundo comparta sus impresiones y explique sus puntos fuertes y débiles.

En el círculo de clausura, cada integrante podrá autorizar o desautorizar la publicación de su historia digital en internet y cualquier visualización posterior.

BIBLIOGRAFÍA

CAPÍTULO 1

- Barefoot Collective (2009). **Barefoot Guide to Working with Organisations and Social Change**. Disponible para descargar en <https://www.barefootguide.org/bfg1-english.html>
- Belenky, M et al. (1997). **Women's Ways of Knowing**. Nueva York: Basic Books
- Clark, D. (1996). **Schools as Learning Communities**. Londres: Cassell
- Craft, M. (1984). **Education for Diversity**. En **Education and Cultural Pluralism**, ed. Craft, M. Londres: Falmer Press. pp. 5-56
- Freire, Paulo (1972). **Pedagogy of the Oppressed** [Pedagogía del oprimido]. Londres: Penguin
- Gibb, J. (1964). Climate for Trust Formation. En **T-Group Theory and Laboratory Method**. Wiley. Nueva York: 1964, pp. 279-309
- Gilbert, J. (2005). **Self-knowledge is the prerequisite of humanity; personal development and self-awareness for aid workers**. En *Development in Practice* 15 (1).
- Heifetz, R. (1994). **Leadership Without Easy Answers** [Liderazgo sin respuestas fáciles]. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press
- Heron, J. (1999). **The Complete Facilitator's Handbook**. Londres: Kogan Page
- Hope, A. y Timmel, S. (1996). **Training for Transformation**. ITDG Publishing
- Isaacs, W. (1999). **Dialogue and the Art of Thinking Together**. Nueva York: Doubleday
- Kantor, David (2012). **Reading the Room**. San Francisco: Jossey-Bass
- Kearney, Richard. (2002). **On Stories**. Londres: Routledge.
- Kurtz, Cynthia. (2014). **Working with Stories**. California: Kurtz-Fernhout Publishing
- Naughton, F., O'Regan, C., Sheehy, M. (2001). **Partners Intercultural Companion to Training for Transformation**. Dublín: Partners Training for Transformation

Naughton, F.J. (2002). **Training for Transformation: Utopian Hope or Practical Reality**, Trabajo de fin de Máster no publicado, Facultad de Educación, Universidad de Birmingham

Naughton, F., O'Regan, C., Sheehy, M. (2007). **Partners Intercultural Companion to Training for Transformation**. Dublín: Partners (Training for Transformation)

Obholzer, A. Authority, Power and Leadership. En Obholzer, A. et al (2003). **The Unconscious at Work**. Londres: Routledge.

Partners Training for Transformation: **How We Do It**
<http://trainingfortransformation.ie/index.php/how-we-do-it> [consulta: 18 de junio de 2020]

Rogers, A. (2004). **Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm**. Disponible en www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm

Rowland, S. (2001). **The Enquiring University Teacher**. Buckingham: SRHE y Open University Press. Capítulo 4

Saddington, J. (1992). Learner Experience: A Rich Resource For Learning. En Mulligan, J. y Griffin, C. **Empowerment through Experiential Learning**. Londres: Kogan Page

Salamon, E. (1991). **The AGS Commission Model**. Estocolmo: AGS- Instituten

Senehi, Jessica. (2002). **Constructive Storytelling: Peace Process**. En *Peace and Conflict Studies* Vol. 9 No. 2

Smith, M.K. (2001, 2011). **Donald Schon: learning, reflection and change**. En *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. Disponible en www.infed.org/thinkers/et-Schon.htm.

Swiss Agency for Development and Cooperation, (2004). **Story Guide: Building Bridges Using Narrative Techniques**. Berne: Swiss Agency for Development and Cooperation. Disponible en https://www.bundesreisezentrale.admin.ch/dam/deza/en/documents/publikationen/Diverses/155620-geschichten-handbuch_EN.pdf

Thompson, Alfred. (2011). **The Story Perspective - The Use of Individual Life Narratives in Understanding Development Effects and Processes**. Kimmage DSC Series Research and Perspectives on Development Practice. Disponible en <http://mural.maynoothuniversity.ie/9955/1/Alfred-Thompson.pdf>

CAPÍTULO 2

Andreotti, V, Barker, L. y Newell-Jones, K. (2006). **Critical Literacy in Global Citizenship Education Professional Development Resource Pack**. Reino Unido: OSDE Methodology. [Consulta: mayo de 2020] Disponible en línea en https://www.academia.edu/194048/Critical_Literacy_in_Global_Citizenship_Education_2006

Clark, D. (1996). **Schools as Learning Communities. Transforming Education** Cassell Education

Fisher, R (1998). **Teaching Thinking** Cassell Education

Forghani-Arani, N. (2011). **Bringing the self into the process of exploring the global: opening spaces for "open spaces for dialogue and enquiry"**. En *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6:1 [consulta: mayo de 2020]. Disponible en línea en <http://criticalliteracy.freehostia.com/index.php?journal=criticalliteracy&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=96>

Gardner, H. (1993). **Frames of Mind: The theory of multiple intelligences** [Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples], Nueva York: Basic Books

Kahn, P. (2016). **Teaching in Higher Education as a collective endeavour**. En *Theorising Learning to Teach in Higher Education*, Capítulo 10, Routledge

Liverpool World Centre (2019). **Philosophy for Challenging Extremism Toolkit**, disponible en línea en <http://liverpoolworldcentre.org/index.php/philosophy-for-challenging-extremism-p4ce-project-page/>

Martins, L. (2011). **Open spaces: An investigation on the OSDE methodology in an advanced English conversation course in Brazil**. En *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6:1

Oxfam GB (2018). **Teaching Controversial Issues: A Guide for Teachers**, disponible en línea en <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/teaching-controversial-issues>

Robinson, S. (2015). **Creating a Safe Space for Dialogue** disponible en línea en <https://drstephenrobinson.com/2015/12/23/safe-space/>

Rule, P. (2004). **Dialogic Spaces: Adult education projects and social engagement**, *International Journal of Lifelong Education* 23(4):319-334

Sterling, S. (2001). **Sustainable education: Re-visioning learning and change**. Bristol: Green Books

CAPÍTULO 3

Freire, P. (2005). **Pedagogy of the Oppressed** [Pedagogía del oprimido], traducido por Myra Bergman Ramos con la introducción de Donaldo Macedo (Edición del 30.º aniversario). Continuum, Nueva York:

De Mello, A. (1987). **The Song of the Bird** [El canto del pájaro]. Gujarat Sahitya Prakash Anand, la India.

Sheehy, M., Naughton, F., O'Regan, C. (2007). **Partners Intercultural Companion to Training for Transformation** Partners Training For Transformation, Dublín. [Las historias a las que se hace referencia están en la pág. 146].

Woldeyes, Y.G. **Lalibela: Spiritual Genealogy beyond Epistemic Violence in Ethiopia**. Centre for Human Rights Education, Curtin University, Bentley 6102, Australia, 2019

CAPÍTULO 4

Barefoot Collective (2009). **Barefoot Guide to Working with Organisations and Social Change**. Disponible para descargar en <https://www.barefootguide.org/bfg1-english.html>

Hope, A. y Timmel, S. (1996). **Training for Transformation**. ITDG Publishing.

Isaacs, W. (1999). **Dialogue and the Art of Thinking Together**. Nueva York: Doubleday.

Kantor, David (2012). **Reading the Room**. San Francisco: Jossey-Bass

Naughton, F., O'Regan, C., Sheehy, M. (2007). **Partners Intercultural Companion to Training for Transformation**. Dublín: Partners (Training for Transformation)

Naughton, F., O'Regan, C., Sheehy, M. (2001). **Partners Intercultural Companion to Training for Transformation**. Dublín: Partners (Training for Transformation)

Ting-Toomey, S. (1999). **Communicating Across Cultures** Nueva York: The Guilford Press

Gao, G. y Ting-Toomey, S. (1998). **Communicating Effectively with the Chinese** Thousand Oaks, CA: Sage Publications

CAPÍTULO 5

Bateson, G. (1972). **Steps to an ecology of mind** [*Pasos hacia una ecología de la mente*], University of Chicago Press

Bion (1961). **Experiences in Groups and other papers** [*Experiencias en grupos*], Londres: Tavistock

Dolto, F. (1995). **Tout est langage** [*Todo es lenguaje*], Gallimard

Gergen, K. J. (1988). **Narrative and the self relationship**, Ad Exp Soc Psychol

Platón (339 a. e. c.). **Apology of Socrates** [*Apología de Sócrates*]

Varios autores, I Dig Stories, **Digital Storytelling in practice**, manual formativo para talleres de narración digital, Producción Intelectual del proyecto Erasmus+ de 2016 n. 2015-1-IT02-KA204-015181, <http://idigstories.eu/online-digital-storytelling-in-practice>

Varios autores, I Dig Stories, **Il digital storyrelling nella pratica, manuale di formazione per I workshop**, Producción Intelectual del proyecto Erasmus+ de 2016 n. 2015-1-IT02-KA204-015181, <http://idigstories.eu/it/il-digital-storytelling-nella-pratica/>

Wittgenstein, L. (1921). **Tractatus logicus-philosophicus**



Digital Education
Participatory
Adult Learning

www.depallproject.eu