



## CURSO \_ E-DC-1.1.



Texto de consulta y de referencia



Septiembre 2006

# Índice



1.	<i>Introducción</i>	2
2.	<i>Desarrollo, ¿paradigma recuperable o paradoja?</i>	5
3.	<i>¿Desarrollo Comunitario?</i>	23
4.	<i>La facilitación y la creatividad</i>	28
5.	<i>Facilitar ...</i>	35
6.	<i>Una metodología P-COA_acem</i>	47
7.	<i>Educar para el cambio y un pensamiento divergente</i>	54
8.	<i>Perfil de un(a) facilitador(a)</i>	66
9.	<i>Funciones de un(a) facilitador(a)</i>	72
10.	<i>La sociometría</i>	77
11.	<i>La ‘facilitación’ dentro de una filosofía educativa humanista, moderna, holística y constructivista</i>	84
12.	<i>Ternura y Postura: la educación para la Paz _ C. Aldana</i>	98
	<i>Trabajo de Campo - orientación</i>	106
	<i>Bibliografía</i>	107
	<i>Anexo 1: Educación basada en competencias, una reflexión crítica</i>	111
	<i>Anexo 2: Diseño Curricular por Competencias</i>	122
	<i>Anexo 3: Significado político del Desarrollo Comunitario</i>	130

# 1. Introducción



Durante el proceso de construcción de la experiencia en la I edición (julio 2004 – agosto 2006) del Programa de Especialidad en Gestión del Desarrollo Comunitario, muy oportunamente, con base en las propuestas de representantes de Organizaciones Locales en Centroamérica, se visualizó la necesidad de reflexionar primero sobre lo que implica un proceso de facilitación en general. *¿Qué se nos ‘impone’ al referirnos a ‘facilitar un proceso’?* De esto se trata este primer curso.

Como consecuencia, el **objetivo** del trabajo reflexivo a desarrollar corresponde a: *“Conceptualizar y experimentar significados de ‘procesos de facilitación’, así como de metodologías para su construcción (‘facilitación de procesos’).”*

Al ser el primer curso del programa, es necesario y conveniente intercambiar y aclararnos en cuanto a los conceptos de *‘desarrollo’* y de *‘desarrollo comunitario’*. Después de esta introducción se encuentran algunas ideas a discutir críticamente al respecto.

La facilitación de procesos no se puede desligar de la *‘creatividad’* como característica inherente al SER humano, desde su nacimiento. Profundizaremos en la interrelación entre ambos ‘fenómenos’.

Invitamos a la reflexión crítica en cuanto a **las condiciones** para una facilitación efectiva con base en unas ideas expuestas al respecto en este texto. También se establece la relación con lo que podemos entender por *‘aprendizaje’*.

Y de cara al aprendizaje, le presentamos un marco metodológico global, para su necesaria discusión, el cual fuimos construyendo en la misma práctica de la I edición de este programa de especialización: una metodología **P-COA\_acem**.



Cada proceso de facilitación, y en consecuencia, cada proceso de aprendizaje, es un proceso dinámico que en sus niveles de ‘aprovechamiento más profundo’ corresponde a **situaciones de crisis y de cambio**.

Todo cambio provoca crisis, toda crisis provoca cambios... ¿cómo facilitamos los procesos relacionados a este fenómeno? En un texto titulado: ‘Educar para el cambio y pensamiento divergente’, se profundiza más al respecto.

Independientemente que no se puede decir lo definitivo respecto a la esencia de la facilitación, ¿será posible describir un **perfil** mínimo de un(a) facilitador(a)? ¿Cuáles serían las tareas, las **funciones** de un(a) facilitador(a)?

En la última parte del presente texto de referencia y de consulta hacemos referencia a la **sociometría** como un instrumento en apoyo a la facilitación. Se ejemplifica cómo elaborar un sociograma y en qué nos sirve la interpretación de sus resultados.

Y para finalizar (casi) ubicamos la práctica de la facilitación dentro del marco de una **filosofía educativa** humanista, moderna, holística y constructivista ... igual criticable, con necesidad de profundizar, de ampliar, de adecuar, ... Les invitamos formalmente a hacerse parte de este pensamiento crítico. Depende de cada una/o qué se hace al respecto.

Y para contextualizar esta filosofía educativa, incluimos un aporte de Carlos Aldana Mendoza sobre ‘**Ternura y Postura: la educación para la paz**’.

Para estimular el ‘pensar’, ‘sentir’ y ‘hacer’ relacionados a los contenidos trabajados y construidos durante el desarrollo de este curso, se termina (esta vez de verdad) con la orientación de la elaboración escrita de un ensayo crítico, cuyo contenido parte de lo planteado en:

“*SER – Una pedagogía concienciadora de poder compartido. Caminos hacia un bienSER.*”



Después de presentarles la bibliografía básica utilizada para la elaboración de este texto, incluimos todavía (en anexo) una reflexión crítica en cuanto a la llamada **‘formación por competencias’**, una visión (supuestamente novedosa) muy divulgada que debe ser analizada críticamente ya que se identifican claramente diferentes puntos de vista, diferentes interpretaciones al respecto...

Y para concluir el texto presentamos, para su interpretación, un esquema, elaborado y presentado por Maribel Ochoa, egresada de la I edición del Programa de Especialización en Gestión del Desarrollo Comunitario, sobre el significado político del desarrollo comunitario.

Esperamos que las ideas expuestas en este texto y las discusiones a generar en el encuentro presencial sean insumos para la construcción colectiva de una oportunidad de aprender. Un ‘aprender’ que integre claramente el emprendimiento de nuevas iniciativas, desde un enfoque permanente de calidad.

## **EL RETO ESTÁ PLANTEADO... ¿QUÉ HACEMOS?**

## 2. “DESARROLLO”: ¿Paradigma recuperable o paradoja?



En búsqueda de nuevos paradigmas para “Otro-Mundo-Posible”

Rodas Castillo S.M., Urriza Goldaracena C. y Van de Velde L. (2006), *“DESARROLLO”: ¿Paradigma recuperable o paradoja? En búsqueda de nuevos paradigmas para “Otro-Mundo-Posible”*, UCA, San Salvador, 59 pp.

Así es que la autora y los autores titulan su ensayo. Compartimos con ella/os la necesidad de reflexionar muy críticamente este concepto tan (mal) interpretado. Además, considerando que este mismo programa de especialización lleva el nombre de ‘gestión del **desarrollo** comunitario’, será todavía más emergente esta reflexión crítica para que logremos ir construyendo nuestro propio punto de vista al respecto.

A continuación unos extractos del ensayo referido:

***¿El concepto desarrollo es un paradigma útil y motivador en la construcción de Otro-Mundo-Posible? ¿No es más bien una paradoja, una “contradictio in terminis”?***

### 1. Críticas principales al paradigma del desarrollo

#### 1.1. *No se han logrado resultados verdaderos de “Desarrollo”*

A pesar de la elaboración teórica del paradigma, en la realidad, en los hechos, no se han dado los resultados. Más bien se vive una verdadera decepción respecto a la lentitud y complejidad para resolver los problemas de la pobreza y la protección del medioambiente. “Que el bienestar de unos pocos no se convierta en el verdugo de la gran mayoría” es la queja de Guillermo Urribarri<sup>1</sup>. La misma organización de las Naciones Unidas, en su informe de 2003, menciona que 54 países - incluidos unos países que fueron promocionados como “ejemplo” al cumplir las recetas neoliberales- terminaron la explosión del desarrollo de los noventa más pobres que cuando empezaron<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Urribarri, Guillermo F. EL CONCEPTO DE DESARROLLO SUSTENTABLE. Del Informe Bruntland a la Cumbre de Johannesburgo 2002. Pág. 4.

[http://www.ambiente-ecologico.com/ediciones/2004/088\\_01.2004/088\\_Columnistas\\_GuillermoUrribarri.php3](http://www.ambiente-ecologico.com/ediciones/2004/088_01.2004/088_Columnistas_GuillermoUrribarri.php3)

<sup>2</sup> Engler, Mark. DESDE EL LABERINTO, UN LLAMDO AL DESARROLLO HUMANO. Pág. 3.

<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=12900>

Más recientemente, el Programa para el Desarrollo de Naciones Unidas (PNUD), en su informe sobre desarrollo humano 2005, revela que 18 de los países más pobres (con 460 millones de habitantes) han empeorado su nivel de vida respecto a 1990. Doce de estas naciones están ubicadas en el África subsahariana (donde se ha sentido el mazazo del sida) y el resto en el área de la extinta Unión Soviética.



Los problemas del mundo no se agotan ahí. El estudio muestra que 2.500 millones de personas sobreviven con menos de dos euros al día; es decir, el 40% de la población mundial sólo logra el 5% de los ingresos, mientras el 10% más rico tiene un 54%<sup>3</sup>.

The Guardian Británico denominó la década de los años 90 como “otra década perdida” del desarrollo. Hasta podemos añadir irónicamente que el enorme poderío científico y tecnológico capaz de conquistar planetas (hasta enviar cohetes a Júpiter y Plutón) no es capaz de crear suficiente vida de calidad para las grandes mayorías de la población mundial, ni de conservar adecuadamente la naturaleza del planeta tierra.

Desde Zimbabwe recibimos un informe (escrito personal de una cooperante belga) que indica que ni las ONGD’s hablan ya de “desarrollo”. El modelo se ha desplomado en ese país del sur de África de tal manera que tanto la gente como las organizaciones humanitarias sólo hablan de “sobrevivir”. Al preguntar a la gente qué entienden por desarrollo, se refieren a “tener un techo y algo de comer”. Desaparecieron los sueños de una vivienda digna, de una escuela para los hijos/as, de salud para todos/as, de bienes de consumo, de ropa nueva, etc. Zimbabwe es una experiencia concreta donde el desarrollo se ha desplomado totalmente. La esperanza de vida de este país es de 36 años<sup>4</sup>.

Los ejemplos se podrían multiplicar. Baste esta muestra para evidenciar el creciente fracaso del paradigma del desarrollo que parece ser más bien una paradoja.

## **1.2. Su significado depende del sector que lo proclama**

El término “desarrollo” es un concepto tan amplio que igual puede referirse a la construcción de piscinas exóticas en las costas de Tailandia que a la entrega de paquetes de víveres a familias en zonas marginales de las ciudades. El concepto esconde también las grandes diferencias y desigualdades; es decir, esconde los problemas de raíz y hasta puede que dentro de la misma lógica de desarrollo y subdesarrollo se llegue a acusar a los empobrecidos.

<sup>3</sup> Bayón, Miguel. DESARROLLO Y DESIGUALDAD. Diario El País. 8 de septiembre de 2005.

<sup>4</sup> Ibidem.

*Y éstos, quienes además de reproducirse muy rápido, son considerados culpables de la destrucción ecológica del planeta. Aram Ziai<sup>5</sup> menciona que es un concepto hecho duro por el FMI, utilizado tanto por el Vaticano, como por revolucionarios armados y por expertos de campo que llevan su samsonite, hasta llegar a ser como una ameba -Amoeba Word-, citando a Esteva<sup>6</sup>.*



*Este autor considera que todos los sentidos asociados al concepto “desarrollo” lo han transformado en “un término cuyos contornos resultan tan precisos como los de una ameba. Es ahora simplemente un algoritmo cuyo significado depende del contexto en que se emplea”<sup>7</sup>.*

### **1.3. Mantiene el eje central del crecimiento económico**

*Desde el discurso de Truman en 1949 se considera como una obligación del occidente rico llevar el progreso económico a los países subdesarrollados. Así se definió con claridad qué es desarrollo y su entorno financiero<sup>8</sup>. Como testigo clave podemos mencionar a Mahbub ul Haq (promotor del primero Informe de Desarrollo Humano de la ONU) quien dijo que “a pesar de sus declaraciones en contra, el Banco Mundial y el FMI aún están totalmente comprometidos con la defensa del crecimiento económico tradicional”<sup>9</sup>. El desarrollo, entendido como crecimiento, es un concepto defendido por el poder capitalista como solución y no como problema<sup>10</sup>.*

### **1.4. El mismo concepto lleva a su propia insustentabilidad**

*En un artículo<sup>11</sup> escrito en Afrikáans el autor Chris Martiz recuerda que el PNUD en 1996 había llamado la atención acerca de graves obstáculos vinculados con el crecimiento:*

- *Jobless growth: crecimiento económico gracias a la tecnología moderna, sin la creación de empleos: crecimiento y aumento de desempleo, y ampliación de la brecha entre ricos y pobres.*
- *Ruthless growth (crecimiento despiadado o cruel): el resultado del crecimiento económico beneficia sobre todo a los ricos, mientras la situación de otros se va profundizando.*
- *Voicless growth: crecimiento económico que no va acompañado de democratización y empoderamiento de los marginados (incluidas las mujeres). Conduce a la pérdida de legitimidad del Estado y a nuevos conflictos.*

<sup>5</sup> Ziai. Post-Development as a Project of Radical Democracy (2003) Pág. 1-2 <http://incomunicado.info/node/36>.

<sup>6</sup> Aram Ziai hace referencia a un trabajo de Esteva del año 1985.

<sup>7</sup> W. SACHS. Diccionario del Desarrollo. Una Guía del Conocimiento Como Poder, Pratec, Perú, 1996. Versión electrónica: <http://www.ivanillich.org/Lidicc4.htm>; concepto de Desarrollo (Por Gustavo Esteva).

<sup>8</sup> Alberto. ALTERNATIEVE ONTWIKKELING EN DE INSTITUTIONELE BENADERING.

<http://joriso.xs4all.nl/lmth/modules.php?name=Conteudo&pa=showpage&pid=13>

<sup>9</sup> Engler, Mark. Op. Cit. Pág. 4

<sup>10</sup> El 14 de febrero 2002 George W Bush declaró que “el crecimiento es la llave del progreso, fuente de inversión en las tecnologías y que por eso es la solución y no el problema.” Le Monde, 16 de febrero 2004.

<sup>11</sup> <http://general.rau.ac.za/aambeeld/november1997/problematiek.htm>

- *Rootless growth (crecimiento desarraigado): la cultura de la mayoría se impone sobre las minorías. Bajo la bandera de la nación se imponen la cultura y los valores de grupos mayoritarios.*
- *Futureless growth: el crecimiento de hoy gasta y destruye fuentes de vida: desaparición de especies de animales y plantas, bosques, contaminación del agua y del aire.*



*Desarrollo (entiéndase crecimiento económico) significa la dinámica permanente y constante de aumento de producción y de consumo. Es “un componente propio de la insustentabilidad del estilo de desarrollo vigente”<sup>12</sup>.*

*En afirmación de Guimaraes, “el crecimiento sostenible es imposible. En sus dimensiones físicas, la economía es un subsistema abierto del ecosistema terrestre que es finito, no creciente y materialmente cerrado. Cuando el subsistema económico crece, incorpora una proporción cada vez mayor del ecosistema total, teniendo su límite en el cien por cien, si no antes. Por tanto, su crecimiento no es sostenible. El término “crecimiento sostenible” aplicado a la economía, es un mal oximorón<sup>13</sup>, autocontradictorio como prosa y nada evocador como poesía”<sup>14</sup>.*

*Compartimos con estos autores que el desarrollo (entendido como crecimiento económico) choca contra sus propios límites, genera sus propias contradicciones sistémicas y apunta hacia su autodestrucción. Un ejemplo más: la tierra no aguanta ni la producción, ni la circulación de la cantidad de vehículos de los centros capitalistas, también en el Sur, en la periferia.*

### **1.5. Es un concepto antropocéntrico**

*La misma dinámica del “desarrollo” ha llevado a absolutizar, a divinizar a los humanos en deterioro de la importancia correlativa de las otras especies y la naturaleza en su conjunto. La Revolución Francesa (libertad, fraternidad, igualdad) y las demás corrientes revolucionarias, junto con las filosofías humanísticas, no han logrado relacionar equilibradamente a los seres humanos con la naturaleza. La tradición judeo cristiana (parte importante de la cultura del sistema dominante) ha puesto al “hombre” para llenar la tierra y someterla, para mandar sobre el reino animal (Génesis 1,28). En la era del desarrollo, en casi veinte siglos de cristianismo, el mismo “hombre” está claro que dejó de administrar, de cuidar la tierra, y más bien la está llevando a su destrucción fatal. Un desarrollo antropocéntrico mal entendido parece llevar a la humanidad a los más profundos abismos.*

<sup>12</sup> Urribarri, Guillermo. Op. Cit. Pág. 2

<sup>13</sup> “Oximorón”: Figura retórica consistente en unir palabras de sentido aparentemente contradictorio. La Enciclopedia. Salvat Editores, Madrid, 2004, Vol. 15.

<sup>14</sup> Guimaraes, Roberto P. Op. Cit. Pág. 1

### **1.6. Es un concepto Euro y USA céntrico, y arma ideológica en la Guerra Fría**

*Después de la segunda guerra mundial, los países capitalistas utilizaron la dinámica del desarrollo (crecimiento económico, producción, consumo) como atractivo para evitar que los países subdesarrollados cayeran en las trampas del expansionismo comunista.*



*La Alianza para el Progreso (una dinámica propia del “desarrollo” impuesta desde los Estados Unidos hacia América Latina) es un claro ejemplo. El desarrollo se transformó en un arma ideológica del sistema dominante en el contexto de la Guerra Fría.*

*Al mismo tiempo, desde su concepción como proceso subdesarrollo-desarrollo, la modernidad lograda por los Estados Unidos de América (y posteriormente también de Europa) se ha erigido como modelo único, como el objetivo necesario para todo desarrollo. De esta manera la concepción del “desarrollo” descalifica la pluralidad cultural de los demás pueblos, “robando a la gente de culturas diferentes la oportunidad de definir las formas de su vida social”<sup>15</sup>. Este concepto de desarrollo surgió como justificación bien recibida para legitimar las relaciones coloniales y luego postcoloniales de los países europeos con sus ex-colonias. “El Desarrollo nació proyecto de la occidentalización del mundo”<sup>16</sup>.*

### **2. Y si hablamos de desarrollo sustentable, ¿se mantiene la crítica al paradigma?**

*Entendemos por DESARROLLO SUSTENTABLE “el (desarrollo) que satisface las necesidades del presente sin dañar la capacidad de las futuras generaciones para satisfacer sus propias necesidades”<sup>17</sup>. A partir de esta definición en 1987, se han desplegado cada vez más dimensiones, consideradas como parte constitutiva del bienestar humano. Se hace referencia a un desarrollo que sea “(1) ambientalmente sustentable en cuanto al acceso y uso de los recursos naturales y la preservación de la biodiversidad; (2) socialmente sustentable en la reducción de la pobreza y de las desigualdades sociales y que promueva la justicia y la equidad; (3) culturalmente sustentable en la conservación del sistema de valores, prácticas y símbolos de identidad que, pese a su evolución y re-actualización permanente, determinan la integración nacional a través de los tiempos; y (4) políticamente sustentable al profundizar la democracia y garantizar el acceso y la*

<sup>15</sup> Ziai. Post-Development as a Project of Radical Democracy (2003) – <http://incomunicado.info/node/36>. Pág.1. (Refiriéndose a Esteva)

<sup>16</sup> Ibidem

<sup>17</sup> Informe Brundtland. Lecciones sobre Desarrollo Sostenible. CEPIS/OPS-Documentos históricos. Pág. 43. [www.cepis.org-pe/eswww/historic/leccdes.html](http://www.cepis.org-pe/eswww/historic/leccdes.html).

*participación de todos en la toma de decisiones públicas”<sup>18</sup>.*

### **2.1. Su significado depende del sector que lo proclama**

*El mismo término “sustentable” sigue siendo un concepto muy amplio. En un estudio para el Banco Mundial (Pezzcy, 1989) se citan 190 posibles definiciones para “sostenibilidad”<sup>19</sup>.*



*Esta cantidad de significados abrió la puerta para interpretaciones muy diferentes, ambiguas y hasta contradictorias. Es un concepto que se ha re-definido tantas veces que ha perdido su contenido. Sin embargo, tiene una función clara como instrumento ideológico para justificar cualquier acción siempre en nombre del sagrado “desarrollo sostenible”.*

### **2.2. Esconde parte de la realidad histórica**

*En la definición original del concepto de “desarrollo sostenible”, con justa razón, se hace referencia a la relación entre esta generación actual y las siguientes. Sin embargo, no se visualizan las relaciones intrageneracionales: las relaciones actuales entre los pueblos de la misma generación. Este concepto no toca la dimensión de la (in)justicia y esconde la cruel realidad de los excluidos. En cierta medida se trata de corregir este vacío con la ampliación del concepto hacia la sostenibilidad social.*

### **2.3. No cuestiona el eje central del crecimiento económico**

*Durante la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Sustentable en Johannesburgo (Sudáfrica), los líderes de las grandes potencias rechazaron la reflexión sobre el impacto de las relaciones comerciales en el medioambiente y en la calidad de vida de millones de personas. Con todo su poder desean salvaguardar la “sagrada” dimensión económica<sup>20</sup>. Los actores dominantes del actual modelo de desarrollo se han apoderado del paradigma del Desarrollo Sustentable, asumiendo el nuevo discurso y sugiriendo ciertos cambios al sistema, pero asegurando que no se ponga en duda la capacidad de crecimiento económico continuo<sup>21</sup>.*

<sup>18</sup> Guimaraes, P. Roberto. GLOBALIZACIÓN: TIERRA DE SOMBRAS (1), 2005. Pág.1. en [http://www.lainsignia.org/2005/diciembre/dial\\_003.htm](http://www.lainsignia.org/2005/diciembre/dial_003.htm)

<sup>19</sup> Jef, Peeters. DUURZAME ONTWIKKELING. Revista Oikos, 1(3), 1997. Pág. 50

<sup>20</sup> Urribarri, Guillermo. Op. Cit. Pág. 2,

<sup>21</sup> Urribarri, Guillermo. Op. Cit. Pág. 2

#### **2.4. Poca relevancia política<sup>22</sup>**

*Los líderes de los países poderosos no están verdaderamente interesados en los graves problemas ambientales y de la pobreza en el mundo (fuera de sus propias fronteras).*



*Sus intereses políticos están en función de la defensa de los intereses económicos de sus propios ciudadanos y la captación de los votos en las elecciones periódicas. Tanto en los países del Norte como en los del Sur, las élites (los sectores beneficiados por el modelo económico dominante) no están preocupadas por la sostenibilidad del desarrollo que han logrado, porque sus privilegios les permiten gozar de los recursos naturales sin sufrir los costos ambientales y sociales. El mismo sistema dominante transfiere esos costos a los sectores menos protegidos en zonas más contaminadas y zonas más vulnerables.*

#### **2.5. Riesgos del antropocentrismo**

*Al ampliar la sostenibilidad del desarrollo hacia los espacios medioambientales se disminuyen los riesgos del antropocentrismo. Sin embargo, se mantiene la tendencia a considerar al ser humano como centro del universo, como criterio último para “el desarrollo sostenible”. Sin negar esta afirmación, es preciso hacer hincapié en la importancia de una perspectiva mucho más holística y de plena armonía, donde la calidad de la relación entre la naturaleza y los seres humanos es considerada como el río de la vida.*

### **3. A pesar de todo ¿se puede mejorar la definición del concepto?**

*Entre los muchísimos intentos para explorar alternativas de desarrollo vale la pena mencionar lo planteado en América Latina por “Nuestra Propia Agenda” (1990)<sup>23</sup>. Este documento defiende la estrategia de priorizar la calidad de vida (el ser) frente al nivel de vida (el tener). Reconoce las consecuencias ecológicas fatales del modelo de crecimiento e identifica factores internos de la crisis del desarrollo; y define el desarrollo sustentable como “un proceso de cambio social en el cual la explotación de los recursos, el sentido de las inversiones, las orientaciones del desarrollo tecnológico y las reformas institucionales se realizan en forma armónica, ampliándose el potencial actual y futuro para satisfacer las necesidades y aspiraciones humanas”<sup>24</sup>.*

<sup>22</sup> Urribarri, Guillermo. Op. Cit. Pág. 3. En referencia a Roberto Guimaraes. "El nuevo paradigma de Desarrollo Sustentable". Revista Encrucijadas, UBA, N° 10, agosto del 2001.

<sup>23</sup> Montoya, Aquiles. DESARROLLO ECONOMICO. Editores Críticos, San Salvador, 2000. Pág. 172-178.

<sup>24</sup> Montoya, Aquiles. Op. Cit. Pág. 173.

*A pesar de los esfuerzos por corregir los errores (¿horrores?) del desarrollo, estas concepciones siguen adoleciendo deficiencias conceptuales desde las perspectivas económica y ambiental, y desde sus interacciones; y son consideradas como “una prolongación matizada de las estrategias desarrollistas fundadas en principios economicistas y sin cambios en la racionalidad de la intervención humana en la naturaleza”<sup>25</sup>.*



*Los diferentes intentos por enfocar mejor el concepto “desarrollo sostenible” no superan las limitaciones y problemas del “desarrollo”.*

**El desarrollo local** (considerando las dos palabras como un solo concepto y no un adjetivo acompañando al sustantivo), como estrategia y enfoque metodológico, sigue con la puerta abierta para acoplarse a uno de los paradigmas arriba descritos. Así, encontramos desarrollo económico local, desarrollo local relacionado con la expansión de las capacidades humanas (Amartya Sen), DL a escala humana (Manfred Max\_Neef), o etno-desarrollo local, etc. También el DL, al fin y al cabo, sigue siendo “desarrollo”.

#### **4. Hacia una primera conclusión**

*Nos llama la atención que en todas las alternativas se sigue utilizando el término “desarrollo”, con adjetivos correctivos o para reorientar el enfoque. Las críticas al modelo dominante del desarrollo son profundas. Sin embargo, ningún adjetivo ha logrado un enfoque “sostenible”. Los adjetivos son como los resúmenes de los nuevos discursos (adaptados), mientras la práctica, en el fondo, sigue igual. Esto nos lleva a dejar de lado los adjetivos y volver a concentrarnos en el sustantivo mismo: DESARROLLO.*

*Partiendo del análisis del medioambiente (hasta con escenarios de colapso total de la naturaleza) y de las estructuras injustas (más pobreza en el Norte y en el Sur), se ve cada vez con más claridad que los patrones de consumo no se generalizan y sobre todo que no pueden generalizarse para toda la población. Emanuel Kant lo hubiera llamado “un bienestar no democrático”<sup>26</sup>, un modo de vivir (en el Norte) que exige permanentemente una apropiación de las fuentes naturales en otras partes del mundo. Se plantea el problema del “sobredesarrollo” en el norte.*

<sup>25</sup> Provencio, Enrique y Julia Carabias. EL DESARROLLO SUSTENTABLE: ¿UNA ALTERNATIVA PARA AMERICA LATINA? Revista Problemas del Desarrollo. Octubre- diciembre 1992, citado por Aquiles Montoya. Op. Cit. Pág. 178.

<sup>26</sup> Jones, Peter Tom. DUURZAME ONTWIKKELING IS EEN CONTRADICTIO IN TERMINIS. Año 2005. Pág. 1. <http://globalinfo.nl/article/articleprint/550/-1/1/>

*Es un concepto que no cabe en la lógica desarrollista ya que ahí el modelo nororiental de producción y consumo, de crecimiento económico, es el punto final de la historia. Lo mismo vale para los procesos de colapso total del desarrollo (ver lo que comentamos más arriba sobre las perspectivas de “sobrevivencia” en Zimbabwe).*



*En el concepto desarrollista no existe parálisis, no existe retorno, no existe colapso del sistema, ya que todo funciona según las sagradas leyes del desarrollo (Darwinismo Social).*

*El proceso de sobredesarrollo ha dañado el sistema ecológico del planeta y los sistemas sociales. Según Majid Rahnema<sup>27</sup> el homo economicus ha tenido dos estrategias para conquistar terrenos autóctonos: una que funcionaba como el VIH y la otra como traficante de drogas. La primera ha destruido los mecanismos de defensa y la segunda ha creado nuevas necesidades que nunca logran satisfacerse. ¡Cuántos ejemplos no se podría mencionar de cómo “el desarrollo” ha llegado a comunidades indígenas, burlándose de su sabiduría en cuanto a la salud de sus pueblos, destruyendo las fuentes, desarticulando la construcción social de ancianos y ancianas y sacerdotes, imponiendo la medicina química y estructuras modernas de salud. La consecuencia ha sido que de verdad se ha logrado destruir la resistencia de la salud de las comunidades y se han creado nuevos satisfactores o hábitos de consumo de medicinas modernas que no llegan o que son demasiado caras o que han sido prohibidas en el Norte por sus efectos secundarios.*

*Muchas de estas culturas son náufragas del desarrollo que se han quedado con una mezcla débil de tradición cultural perdida y modernidad inaccesible. Podemos comprender la expresión muy significativa de un campesino guatemalteco que dijo: “Dejen a los pobres tranquilos y ya no hablen de desarrollo”<sup>28</sup>.*

*Uno de los críticos del postdesarrollo, Gilbert Rist, lo dice de la siguiente manera: “El desarrollo es como una estrella muerta de la que se percibe todavía la luz aunque está apagada desde hace mucho tiempo y para siempre”; y añade: “El Desarrollo tiene 50 años, si el mundo ha vivido el resto del tiempo sin él, puede hacerlo cuando desaparezca”<sup>29</sup>.*

<sup>27</sup> Rahnema, Majid. Quand la misère chasse la pauvreté. Fayard/Actes Sus, Paris-Ales, 2003. Pág. 268, citado en el artículo « Krimp zal het zuiden redden » de Serge Latouche. Op. Cit.

<sup>28</sup> Gras, Alain. Fragilité de la puissance. Fayard, Paris, 2003. Pág. 249. Serge Latouche. Op. Cit.

<sup>29</sup> García García, José Tomás, Francisco J. Francés García, y Aris M. Lucas Samper. PENSANDO EL POSTDESARROLLO: ESTRATEGIAS REVERSIVAS TRAS DÉCADAS DE IMPASSE EN SOCIOLOGÍA DEL (SUB) DESARROLLO. Pág. 3 y 15. <http://www.ucm.es/info/ec/jec9/pdf/A02%20-%20Garc%EDa,%20Jos%E9%20Tom%E1s,%20Franc%E9s,%20Francisco%20y%20Lucas%20,%20Aris.pdf>

Una frase lapidaria más (desconocemos autor y fuente): “el mito del desarrollo ha muerto, pero del cadáver insepulto brotan ya todo género de plagas. Ha llegado la hora de proceder al solemne funeral”.



Al tomar conciencia de la profundidad de la crisis ecológica y de la crisis de la justicia, y al conocer las fuertes críticas al desarrollo (sostenible) nos inclinamos hacia una obligada necesidad de romper de verdad con la lógica del crecimiento económico y de abandonar la fe y la religión del desarrollo. En el fondo sigue siendo un concepto que no puede desvincularse de las palabras con que fue lanzado: crecimiento, evolución, maduración, modernización, etc.

El concepto “desarrollo” da como resultado (1) un **discurso vacío** que ya no dice nada, que ha perdido su contenido concreto, que necesita decenas de adjetivos para lograr enfocar algo y al fin sigue siendo indefinido.

“Desarrollo sostenible” se ha vuelto (2) un **concepto contradictorio**, una paradoja, una *contradictio in terminis*. El proceso de cinco decenas de “desarrollo” demuestra con claridad que no es y no puede ser “sostenible”.

“Desarrollo” ha provocado (3) un **discurso perverso** por varias razones: (a) Santifica toda intervención que se haga en su nombre. ¿Quién podría estar en contra del desarrollo? Es un concepto con una función ideológica al servicio del poder dominante en el mundo y en los países. (b) Es un concepto que esconde la realidad histórica. Este concepto funciona como cortina de humo. Es manejado como solución a los problemas mundiales, mientras es parte fundamental de los mismos. (c) Es un concepto que aparenta promover vida y bienestar para la población mundial, mientras en la práctica promueve marginalización y exclusión para las mayorías y destrucción de la naturaleza.

Ya no tiene sentido buscar otras formas de desarrollo “alternativo”. Ha llegado la hora de buscar con toda energía y convicción **alternativas al desarrollo**. Es lo que pretendemos abordar a continuación.

## ***En búsqueda de alternativas al desarrollo***



### **1. Hacia nuevos paradigmas**

#### **1.1 La necesaria desintoxicación**

*Estamos convencidos de que “los náufragos del desarrollo” deberán pasar por una cura de desintoxicación profunda para poder destruir el virus (que ha minado la tradición y su sabiduría) y la droga (la modernización inaccesible). En vista de que se trata de abandonar “la fe y la religión” del desarrollo-crecimiento económico, la alternativa va a ser una especie de a-teísmo. Serge Latouche<sup>30</sup> lo llama “de-crecimiento” en el sentido de a-crecimiento/a-teísmo. El autor considera el decrecimiento como una matriz que posibilita múltiples alternativas para construir sociedades armónicas, solidarias, autónomas y austeras. Los países del Sur deberán des-desarrollarse: “quitar de su camino los obstáculos para poder florecer de otro modo”<sup>31</sup>. No se puede seguir obligando a Somalia – castigada por hambruna permanente - a producir y exportar alimentación para los animales domésticos en el Norte: el Norte debe de-crecer. El mismo autor explora el decrecimiento en el Sur como un movimiento en espiral para poner en órbita los retos de las “R”: “Re-evaluar, re-conceptualizar, reestructurar, re-localizar, redistribuir, reducir, reutilizar, reciclar, romper, retomar, reencontrar, reintroducir, restituir...”<sup>32</sup>. Se trata de romper con la dependencia, retomar el hilo de una historia interrumpida, reapropiarse de la identidad cultural propia, reintroducir los productos olvidados y los valores “antieconómicos” ligados a su historia, recuperar las técnicas y los saberes tradiciones, hasta restituir el honor perdido (¿hasta restituir el patrimonio robado?)*

#### **1.2 Superar la perversidad del “desarrollo”**

*Las alternativas al desarrollo pretenden juntar en una sola visión la dimensión ecológica y la justicia, corrigiendo desde la raíz el desastre de la lógica del desarrollo: destrucción del medioambiente y la creciente explotación y exclusión de mayorías de la población (la injusticia estructural).*

<sup>30</sup> Latouche, Serge. ¿TENDRA EL SUR DERECHO AL “DECRECIMIENTO”? Pàg. 1. publicado en Le Monde Diplomatique – en español- N° 04, encontrado en <http://www.sodepaz.net/modules.php?name=News&file=article&sid=2417>

<sup>31</sup> Ibidem.

<sup>32</sup> Latouche, Serge. Op. Cit. Pàg. 2

*A diferencia del modelo único y lineal del desarrollo los teóricos post-desarrollistas parten de modelos pluriformes. No hay un solo camino y menos aún un solo fin. Serge Latouche afirma que el post-desarrollo será necesariamente plural: búsqueda de modos de florecimiento colectivo donde no hay lugar para un bienestar privilegiado de unos que a la vez destruye la naturaleza y el tejido social.*



*A pesar del proceso de la globalización y de la profundización de la tendencia a la exclusión social y a la destrucción ambiental se está observando al mismo tiempo el nacimiento y el desarrollo de nuevas formas socio económicas. Con nombres como NEP<sup>33</sup> (Nueva Economía Popular), desarrollo económico comunitario, economía del trabajo, economía popular se está respondiendo a una nueva práctica, una estrategia que sí es una alternativa para los excluidos del sistema. De ahí que la NEP no es un modelo alternativo para toda la sociedad, sino solamente de y para las mayorías populares.*

*Por NEP el autor entiende “una estrategia de y para las mayorías populares en los ámbitos económico, social, político y cultural, fundamentada en su propio esfuerzo organizativo y productivo, que tiene por finalidad resolver los problemas de pobreza y marginalización social de las mayorías populares del campo y de la ciudad, así como contribuir a la eliminación de las causas generantes de los mismos”<sup>34</sup>. Serge Latouche<sup>35</sup> considera que esas creaciones originales (la NEP, por ejemplo) “cuyos principios de realización podemos encontrar aquí y allá, abren la esperanza de un post-desarrollo”.*

### **1.3. Un nuevo lenguaje**

*Somos conscientes de que el lenguaje es expresión y herramienta de poder. Quien logra proponer de manera convincente a la comunidad (local o internacional) su terminología, sus conceptos, su marco de análisis, define también cómo se verá la realidad e influye poderosamente sobre las posibilidades de creer en posibles cambios. El concepto desarrollo, con adjetivo o sin él, siempre huele a incorporación de los pueblos atrasados -países, territorios, municipios, etc.-, al único proceso posible. El uso del sustantivo “desarrollo” siempre incluye y atrae el flagelo del pasado. Sentimos que será necesario ir soñando y creando un nuevo concepto dinamizador y movilizador. Habrá que pensar en una nueva forma de entender la vida: una vida digna, de calidad, respetando y valorando la voluntad de los pueblos, así como su diversidad y pluralidad cultural.*

<sup>33</sup> Montoya, Aquiles. Op. Cit. Pág. 198 en adelante.

<sup>34</sup> Montoya, Aquiles. Op. Cit. Pág. 204

<sup>35</sup> Latouche, Serge. Op. Cit. Pág. 3.

*Una vida, en definitiva, que conduzca a la felicidad de los individuos y de los pueblos. Una vida de calidad que brota del bienESTAR y del bienSER de la población.*



*Urge ir creando nuevos conceptos para expresar la novedad liberadora de las pequeñas, pero significativas experiencias comunitarias de VIDA y FELICIDAD, “que permiten al SER, a la persona, participar constructiva y creativamente en la transformación de su entorno y de sí misma en búsqueda de un bienSER, el que por su propia esencia es y sólo es, social, que incluye e integra el bienESTAR personal y social”<sup>36</sup>. El lenguaje sobre la nueva construcción de vida será importante para visualizar la novedad y para poder aprender de las riquezas diferenciadas entre culturas y territorios, para poder abrir nuevos horizontes. No será sencillo crear este nuevo lenguaje a partir de y en función de una nueva práctica. El mismo Aquiles Montoya, que hace grandes aportes por articular y fortalecer la NEP, sigue conceptualizando con “un estilo de desarrollo austero, autosustentable, autocentrado e integral”, permaneciendo amarrado a la raíz (perversa). No es fácil dar a luz un nuevo paradigma.*

*Para destacar lo que deseamos y por lo que queremos comprometernos solidariamente afloran conceptos<sup>37</sup> como:*

<b>Origen o autor</b>	<b>Conceptos en idioma de origen</b>	<b>Significado del concepto en español</b>
<i>Ibn Khaldun</i>	<b>Umran</b>	<i>Despliegue</i>
<i>Ghandi</i>	<b>Swadeshi-sarvodaya</b>	<i>Mejoramiento de las circunstancias sociales para todos</i>
<i>Los Toucouleurs de Africa</i>	<b>Bamtaare</b>	<i>Bienestar compartido</i>
<i>Los Borana en Etiopía</i>	<b>Fidnaa/gabbina</b>	<i>La irradiación de alguien que está alimentado y liberado de preocupaciones</i>
<i>Serge Latouche – francés</i>	<b>Décroissance</b>	<i>Decrecimiento – acrecimiento</i>
<i>Tijn Van Beurden Neerlandés</i>	<b>Krimp<sup>38</sup></b>	<i>Encogimiento: (traducción del concepto de S. Latouche al Neerlandés)</i>

<sup>36</sup> Van de Velde, Herman. SER, una pedagogía concienciadora de poder compartido. Caminos hacia un bienSER. Senderos pedagógicos 1, Nicaragua, Estelí, CICAP, 2004, p.10.

<sup>37</sup> Latouche, Serge. Op. Cit.

<sup>38</sup> Latouche, Serge. KRIMP ZAL HET ZUIDEN REDDEN. Traducción al Neerlandés por Tijn Van Beurden. <http://globalinfo.nl/articleprint/480/-1/1/>

En nuestra propia investigación<sup>39</sup> descubrimos que los Pueblos Mayas no tienen una traducción literal del concepto nor occidental “desarrollo”. A partir de sus culturas dan un contenido totalmente diferente:



<b>Idioma Maya</b>	<b>Concepto para expresar lo que es “desarrollo”</b>	<b>Significado en Español</b>
En el idioma Q’eqch’í (Alta Verapaz)	- “Wakliiq” - Wakliigo - Usilal - Tuqtukil usilal	Levantarse – levantémonos - Bondad, bienestar o ventaja - Bienestar en armonía, en equilibrio, bondad compartida.
En el idioma Achí (Rabinal, Baja Verapaz)	- Ru yijb’anik ri oak’asleem - Ru chomaxik ri oak’asleem	- Componer, mejorar nuestra vida - Hacer linda nuestra vida Vivir sin estrecheces y con armonía: con los antepasados, con los vecinos, con la madre tierra, con los espíritus y con la divinidad
En el Idioma Mam (Colotenango Huehuetenango)	Jun tbanil te ke Oe Xjal	- Vida para toda la gente. - Que la gente esté mejor tanto a nivel individual, familiar como comunitario
En el Idioma Ixil (Nebaj, Quiché)	B’an ti’ q’atine’	Un bien para nuestra vida

Estos pueblos Mayas nos enseñan que el nuevo paradigma alternativo al desarrollo debe incluir por lo menos elementos importantes como: vida compartida - realmente para todos - armonía con la comunidad y con la naturaleza - que abarca la vida personal, familiar y comunitaria.

En el ámbito de la reflexión teórica hay un proceso interesante de creación de nuevos conceptos. Sergio Boisier<sup>40</sup> considera importante que la reflexión preceda a la acción, alternando con la reflexión a partir de la práctica. Menciona los siguientes conceptos construidos o redefinidos en el contexto de procesos de desarrollo local: procesos económicos como conversación y coordinación, y sujetos del desarrollo como “actores humanos reflexivos”. Reflexividad económica. Sinergia cognitiva. Learning regions. Aprendizaje colectivo. Medio innovador o entorno local. Desarrollo local y desarrollo endógeno (ambos importantes y actuales pero deben ser entendidos en su correcta dimensión y en relación con los otros conceptos). Capitales intangibles. Gobernanza y gobernabilidad. Clusters o racimos. Bio-regionalismo. Subsidiaridad y solidaridad inter-territorial.

<sup>39</sup> Ver anexo 2.

<sup>40</sup> Boisier, Serge. Comunidad Virtual de Gobernabilidad y Liderazgo - EL LENGUAJE EMERGENTE EN DESARROLLO TERRITORIAL. <http://www.gobernabilidad.cl/modules.php?name=News&file=article&sid=76>

### **1. 4. Una tarea pendiente: construir nuevos paradigmas movilizadores**

*“Los hombres saben lo que es bueno para ellos. Son suficientemente responsables para afirmar y escoger lo que es conveniente para alcanzar una vida mejor, cómo prefieren organizarla, qué desean consolidar y qué modificar”<sup>41</sup>. Las iniciativas que encontramos y pretendemos proponer están abriendo un camino para una sociedad “post desarrollo”.*



*¿No es esto lo que Ellacuría visualizaba al hablar de la civilización de la pobreza? El paraíso que la Biblia dibuja en sus primeras páginas quizá sea la utopía de un futuro que hay que seguir inventando y construyendo desde ya en cada pueblo, en cada cultura. Un paraíso donde la calidad de vida se mida desde el respeto, la dignidad, la solidaridad, la verdad, la justicia y la armonía con la naturaleza.*

*De esta forma estamos descubriendo que la redefinición del concepto desarrollo a través de nuevos conceptos (no con adjetivos correctivos) nos asocia con la utopía de “Otro-Mundo-Posible”. Las alternativas al desarrollo están facilitando nuevas experiencias de construcción de vida. En las diferentes culturas se están viviendo embriones de “vida en abundancia” que pueden convertirse en nuevos paradigmas para el quehacer orientado hacia la utopía. No es así, sin más, que, mientras el sistema dominante predica el fin de las utopías, el mundo está sufriendo los fracasos de varias décadas de “desarrollo”. Partiendo de las nuevas prácticas de vida e iluminados por la utopía de “Otro-Mundo-Posible”, lograremos construir nuevos paradigmas motivadores y movilizadores.*

*No habrá paradigmas universales. Sin embargo necesitamos visiones coherentes sobre la realidad en que vivimos y sobre los procesos en marcha. A la vez tendremos que estar alerta para revisar críticamente los paradigmas en función de su utilidad frente a la utopía. La utopía “Otro-Mundo-Posible” necesitará paradigmas propios en cada territorio. No es lo mismo trabajar en función del “Otro-Mundo-Posible” en el Norte y en el Sur, en la ciudad o en zona rural. La territorialización del paradigma es fundamental.*

### **2. Pero en concreto, ¿qué hacer para construir alternativas al desarrollo?**

*Veamos algunos aportes clave que pueden orientar el quehacer concreto para impulsar verdaderas alternativas al desarrollo.*

<sup>41</sup> Op. Cit. Novy, Andreas.

*La II Cumbre Iberoamericana por la Descentralización del Estado y el Desarrollo Local, celebrada en San Salvador del 20 al 22 de julio de 2005, ha presentado una carta abierta donde pide a los Jefes de Estado y de Gobierno que se incorporen en las agendas de trabajo elementos como:*



- 1. Políticas nacionales de descentralización elaboradas desde y con los niveles de gobierno y los actores en los territorios relacionados.*
- 2. Transferir las competencias y los recursos necesarios hacia los gobiernos locales.*
- 3. Facilitar y apoyar la gestión financiera para los procesos locales para que haya capacidad de superar los equilibrios territoriales.*
- 4. Fortalecer las capacidades técnicas para una administración moderna en los municipios, incluyendo el desarrollo institucional*
- 5. Promover activamente la participación ciudadana en espacios y mecanismos de consulta y deliberación local.*
- 6. Estimular la creación de iniciativas económicas (privadas, sociales, públicas) desde las necesidades del sistema de territorios.*
- 7. Garantizar la inclusión dinámica de sectores históricamente excluidos por su género, etnia, condición social, edad o situación migratoria para que sean actores tanto en su territorio como en los procesos de integración<sup>42</sup>.*

*José Arocena<sup>43</sup> plantea la condición de la formación permanente de adultos. Se refiere a la formación permanente en contextos de crisis, así como lo vivimos hoy, diferenciando entre la formación como instrumento de liberación (en el sendero de Pablo Freire) y la formación como instrumento de (re-)inserción. Es evidente que el sistema dominante incluye una educación elitista y una marginación de grandes poblaciones en cuanto a las oportunidades para formarse. La inclusión de sectores marginados y su transformación en actores de su territorio incluye la creación de oportunidades de formación en función de las necesidades que vayan presentándose, en estricta relación con la realidad social, económica, política y cultural. No es suficiente capacitar para que (una parte de) la gente pueda (re-)insertarse en el sistema dominante. Es más bien un peligro. Las nuevas iniciativas, nacidas desde los pueblos, exigen cada vez más capacidades para desplegar y hacer florecer las potencialidades, para articular e integrarse con otras, tanto a nivel de “comarca como de planeta”.*

<sup>42</sup> Ver Anexo IV: II Cumbre Iberoamericana por la Descentralización del Estado y el Desarrollo Local

<sup>43</sup> Arocena, José. Op. Cit. Pág. 173.

*Otra condición es la democratización (auténtica) de las sociedades (herederas de la corrupción estatal y de sus funcionarios, donde el estado es igual a los intereses de sectores dominantes, donde se ha limitado la democracia a la participación en elecciones periódicas).*



*Democracias electorales<sup>44</sup> son jueguitos al estilo romano (pan y juego), especialmente cuando van acompañados de actividades (puntuales) asistencialistas. Construir la democracia participativa con una ciudadanía consciente, conocedora de su territorio y su entorno, es un reto y una condición para poder construir vida, vida digna, bienestar y bienser para todos/as. Pero, ¡cuidado con el modelo capitalista y occidental-nórdico de democracia (formal)! Es obligado aprender lecciones de la democracia popular existente, por ejemplo, en Cuba, que han realizado experiencias muy importantes de democracia económica y social. Democratizar supone un reto para todos los poderes del estado y a todos los niveles. No es una cuestión electoral, por muy importante que sea, garantizar juegos limpios y ordenados. Democratizar está muy relacionado con oportunidades de educación y formación. Democratización exige una transformación de los medios de comunicación al servicio del territorio y de todos sus actores. Mientras no avancemos decididamente en esa dirección estaremos condenados a repetir los fracasos del pasado.*

*Francois Houtart<sup>45</sup>, sacerdote belga y cofundador de Foro Social Mundial, plantea como prioridades estratégicas para las alternativas al desarrollo: la defensa de la agricultura campesina para garantizar la alimentación diaria a la mitad de la población mundial; el tema del agua, cada vez más contaminada y menos accesible; la eliminación de la deuda externa; la lucha contra el trabajo infantil y por los derechos de la mujer.*

*Hasta Jeffrey Sachs<sup>46</sup>, gurú de la economía mundial, es muy consciente de que el mundo necesita “otra economía” y ve la llave en la tecnología y la ciencia, una conciencia pública creciente y una nueva ética a escala de los desafíos de un mundo globalizado. Ve como estrategia prioritaria el aumento de la producción de alimentos. Considera que solamente una autoridad pública fuerte puede garantizar la infraestructura básica de salud, educación y alimentación. Quien está enfermo, desnutrido o analfabeto difícilmente logrará salir de la pobreza extrema.*

<sup>44</sup> En El Salvador, el Tribunal Supremo Electoral hace propaganda para que la gente participe en esa “fiesta cívica”, “fiesta de la democracia”.

<sup>45</sup> De Walsche, Alma. FRANCOIS HOUTART: HET WERELD SOCIAL FORUM MAG GEEN SOCIAL WOODSTOCK WORDEN (el FSM no puede transformarse en un Woodstock social), en la revista MONDIAAL MAGEZINE, # 30, Bruselas, Bélgica, febrero 2005. Pág. 40 – 41.

<sup>46</sup> Goris, Gie. JEFFREY SACHS. LAGE LONEN ZIJN HET BEGÍN VAN HET VERHAAL, NIET HET EINDE (salarios bajos son el inicio del cuento y no el final), entrevista publicada en la revista MONDIAAL MAGEZINE, # 30, Bruselas, Bélgica, febrero 2005. Pág. 25-27.

*Solamente un estado fuerte puede garantizar que construyan su capital humano.*



Hasta aquí esta reflexión sobre ‘desarrollo’. Nos queda la tarea retomarla, seguirla y profundizarla.

Nos queda el reto encaminar nuestra propia reflexión crítica hacia una ‘toma consciente de posición’... ¿y yo, qué pienso al respecto? ¿y yo, qué puedo hacer? ¿juntas y juntos qué podemos hacer? ¿dónde están las alternativas?

***De todo lo planteado en este aporte, ¿cuál es el planteamiento que más me llamó la atención? ¿Por qué?***

***Sin extraer literalmente lo planteado, ubique en el siguiente cuadro los ‘mensajes captados’, con los cuales sí está de acuerdo, y otros con los cuales no está de acuerdo:***

De acuerdo	En desacuerdo
<b>¿Alternativas?</b>	

Teniendo presente estas reflexiones, continuamos nuestra búsqueda activa, apuntando directamente a lo que llamamos ‘desarrollo **comunitario**’...

### 3. ¿Desarrollo Comunitario?



En la mayoría de las ocasiones se hace referencia a nuestros países como países ‘en desarrollo’ o ‘en vías de desarrollo’. Sin embargo, William Grigsby (2004) titula un artículo en El Nuevo Diario (periódico de Nicaragua) así: “¿Nicaragua en vías de subdesarrollo?”<sup>47</sup>. Y se hace referencia a la misma Nicaragua, pero desde posiciones diferentes. Todo depende de la interpretación - la que a su vez depende de nuestra posición - que hacemos de la realidad y qué significado le damos al concepto de ‘desarrollo’, tal como lo constatamos en el capítulo dos.

Desde el inicio y pretendiendo ser coherente con lo planteado anteriormente, queremos expresar la necesidad de interpretar el ‘desarrollo’ **en relación a** (de allí *la relatividad del concepto*) el ‘mejoramiento de la calidad de vida’ del ser humano – lo que implica también la calidad de su ‘medio-ambiente’ –, y no necesariamente al aumento del PNB (Producto Nacional Bruto), tal que no podemos considerar al desarrollo como sinónimo de ‘crecimiento económico’. Este último más bien sería sólo uno de los posibles medios para lograr el desarrollo, la mejoría sustancial de la calidad de vida.

La calidad de vida tiene que ver con la satisfacción de las necesidades humanas materiales y no materiales (pirámide de Maslow) y de la oportunidad y capacidad de ir alcanzando los deseos y aspiraciones de las personas en armonía, desde su ambiente.

En el desarrollo sostenible influyen diferentes factores de carácter económico, social, cultural, político y ecológico. Estos deben considerarse desde un enfoque sistémico, donde el desarrollo constituye un proceso dinámico que articula constructivamente, por un lado, los criterios de dirección (desde arriba hacia abajo) y las iniciativas de base (desde abajo hacia arriba) y por otro lado al mismo tiempo lo global y lo local, fundamentándose en una base sólida ética de equidad inter- e intra-generacional.

---

<sup>47</sup> Ver transcripción del artículo al final de este apartado, p. 10.

Naciones Unidas (“Nuestro Futuro Común” – 1987) define el Desarrollo Sostenible como *un desarrollo que satisface las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras de satisfacer las propias*.



Al hablar de la sostenibilidad de un sistema es necesario diferenciar entre:

- la sostenibilidad del producto del sistema
- la sostenibilidad del sistema en sí.

***En nuestro trabajo, ¿qué tipo de sostenibilidad promovemos más, la del ‘producto’ o la del sistema en sí? ¿Por qué?***

Sostenibilidad no implica inmovilidad o ‘mantenimiento de valor’. Todos los sistemas vivos son cambiantes y el objetivo no debe ser evitar el cambio, sino más bien evitar que las fuentes para el cambio constructivo se destruyan.

En resumen, todo **desarrollo** apunta a un mejoramiento de la calidad de vida e implica un despliegue, creación, construcción e integración de carácter cualitativo de potencialidades de complejidad creciente.

Este proceso de desarrollo se caracteriza por eliminar obstáculos, identificar conocimientos y experiencias acumuladas básicas, sostener las bases sociales y naturales de adaptación y renovación (relaciones ‘renovantes’), estimular la innovación, experimentación, experienciación y creatividad social.

Ahora cabe la pregunta: Y estas potencialidades, ¿a quiénes pertenecen? En nuestro caso estamos hablando de un ‘*desarrollo comunitario*’. ***¿Qué es una comunidad?***

El concepto de ‘comunidad’, igual como el de ‘desarrollo’, es relativo. Por lo mismo se tiene que definirlo, explicando qué criterio se usa para su definición, a qué tipo de comunidad se refiere. Una comunidad puede definirse con base en diferentes criterios.

Por ejemplo: un territorio bien delimitado, o un sector específico poblacional,...

Importante es que toda **COMUN**idad tiene algo en **común**, la misma palabra lo indica. La comunidad comparte intereses (tiene algún tipo de interés en común), puede ser por su historia o por su presente, o por una combinación de ambas dimensiones temporales.



En caso de no haber una historia compartida, más bien se trataría de una comunidad en ‘constitución’, o sea formándose. Siempre se trata de una población, con características comunes que permiten a cada poblador(a) identificarse como miembro de esta comunidad. Se trata de una población que comparte un ‘plan futuro’, una visión, una misión.

**El ‘desarrollo comunitario’ implica un desenvolvimiento cualitativo de potencialidades de complejidad creciente de parte de la ‘comunidad’.**

En otros contextos relacionados, se hace referencia al ‘**desarrollo local**’. En este caso se hace más referencia a un territorio<sup>48</sup> política y administrativamente delimitado (por ejemplo un municipio), el cual, seguramente, estará constituido por diferentes comunidades. Puede ser que una comunidad, con las características mencionadas anteriormente, traspasa territorios diferentes. Por ejemplo la comunidad misquita en el noreste de Nicaragua y el sureste de Honduras. Un desarrollo local – entendido como desarrollo ‘endógeno’ y ‘descentralizado’ es compatible con la reivindicación de diversidad, flexibilidad y participación activa de la sociedad en la toma de decisiones e iniciativas. Un enfoque de desarrollo local da prioridad al respeto y utilización adecuada de los recursos locales (humanos, naturales, técnicos, financieros, etc.) y persigue un ‘*desarrollo humano sostenible*’ antes que un crecimiento económico a cualquier precio.

<sup>48</sup> Aunque aquí se hace referencia al territorio como una delimitación político-administrativa, no debemos entenderlo sólo como el mero marco físico, sino también considerar la posibilidad de concebirlo como:

- Entorno donde se fraguan las relaciones sociales y económicas.
- Contexto donde la cultura y otros rasgos locales no transferibles se han ido sedimentando y afirmando en el tiempo.
- Marco donde los hombres y las empresas establecen relaciones.
- Entorno donde las instituciones públicas y privadas interactúan para regular la sociedad.
- Factor estratégico de oportunidades de desarrollo.

(CIF-OIT (2003), *El desarrollo local como motor de cambio*. OIT, Turín, p. 17)

Desde estos puntos de vista en cuanto a ‘desarrollo’, ‘desarrollo sostenible’, ‘desarrollo humano sostenible’, ‘desarrollo comunitario’ y ‘desarrollo local’ ... estos últimos dos conceptos indican procesos complementarios.



No se puede dar un desarrollo local sin acompañamiento de un desarrollo comunitario, el cual, a su vez, necesita ser fortalecido por un desarrollo local acorde. En este sentido se proyecta una visión del ‘desarrollo local’<sup>49</sup> como estrategia territorial basado en la utilización de los recursos locales. En esta estrategia de desarrollo local, las acciones de formación y educación constituyen una de las políticas centrales. Este programa de especialización en ‘Gestión del Desarrollo Comunitario’, que estamos iniciando, es una expresión más en la concreción de esta política.

### **¿NICARAGUA EN VÍAS DE SUBDESARROLLO?**

- William Grigsby Vergara – Estudiante de Comunicación Social – Managua - en END (opinión), 18-04-04

Recuerdo haber leído en un texto de García Márquez que nuestros países eran republiquetas. También había leído que éramos el patio trasero de los Estados Unidos, aunque yo creo que somos el trasero pateado por los Estados Unidos.

Uno de los filósofos más importantes de América Latina es Alejandro Serrano Caldera y recuerdo que en su libro ‘Ética y Política’ señala que Nicaragua lo que no tiene es gobernabilidad. Yo le agregaría que no tiene orden, que con costo está en el mapa, que somos un triángulo de miseria, que nos acercamos más a un cuarto mundo que a un tercero, que estamos en los primeros lugares de analfabetismo, falta de vivienda digna, corrupción y pobreza a nivel mundial.

Es difícil imaginar cómo García Márquez no escribió sobre Macondo inspirado en Nicaragua. Aquí pasa cualquier cosa, desde el otorgamiento de megasalarios para el presidente, pasando por la inmunidad a los diputados y llegando hasta un sistema judicial tan corrupto. Es difícil también imaginar cómo no somos la potencia en lo que a biodiversidad se refiere, ni la capital más bella de Centroamérica contando con dos lagos y varias lagunas como por ejemplo, las de Apoyo, Asososca y Tiscapa. Nicaragua ha sufrido tanto que pareciera que tiene SIDA y se va deshaciendo poco a poco.

El país tiene mercados en los semáforos y tiene mendigos, el trabajo informal es la mejor calidad de vida para el campesino que se traslada a la urbe. Los jóvenes, completamente apáticos, tienen como meta irse al extranjero. La migración campesina hacia Costa Rica y los Estados Unidos, es masiva. Las alzas del combustible continúan a nivel nacional mientras que a nivel mundial el precio del petróleo baja. Ancianos, mujeres y niños mueren atropellados por el apuro de los buses. Los taxistas asaltan a sus pasajeros.

<sup>49</sup> El curso E-DC-6.2. correspondiente a este programa de especialización profundizará en la temática del ‘desarrollo local’ y su relación con el desarrollo comunitario.



Ya no hay guerra como hace catorce años, pero, ¿qué tipo de lucha es la que libran las empleadas de las maquilas contra las transnacionales? ¿Qué clase de lucha es la que libran la pequeña y mediana empresa contra las enormes multinacionales y la macroindustria? ¿Qué clase de lucha es la que libra el pequeño productor contra el hacendado o los productos importados?

La delincuencia juvenil en Nicaragua se ha acrecentado en los últimos diez años en un treinta por ciento. Nicaragua luce como el país devastado por el terremoto, el huracán Mitch, la guerra y la corrupción. La separación entre la Costa Caribe y el Pacífico se agiganta con el paso del tiempo. La basura es tan mal administrada que hasta en nuestras propias calles nos hacen falta cestos. El folclor se nos muere tras la arrasadora máquina pop. La prostitución va en aumento.

El cardenal Miguel Obando y Bravo apasionado con Cristo, pero, aún más con la política. El gobierno le besa los pies a los Estados Unidos. El cacao ya no es nuestro, sino de la Parmalat. Nuestro béisbol agoniza en las manos pordioseras de algunos que todavía den de lo que piden.

¿Hacia adónde vamos y de dónde venimos?, sigue siendo la pregunta de los historiadores, pero, nuestra historia no tiene páginas. El himno nacional es una melodía sin ritmo desde que las escuelas públicas no cuentan con los recursos básicos. Nuestro escudo nacional no nos cubre de los ataques del imperialismo. Parece que nos quieren imponer regar el sacuanjoche con agua Alpina y pretenden que nuestro guardabarranco vuele sobre la debacle que sufre Bosawás.

Nuestros hospitales, ya no sólo se llenan de enfermos sino también de muertos desde que son tan desprovistos. Los servicios básicos están en manos extranjeras que nos estrangulan con el IGV. Los sistemas penitenciarios ya no alcanzan para tantos antisociales, criminales y ladrones que no aprendieron mejor cosa bajo el espantoso sistema capitalista. De casi cinco millones de habitantes, menos de medio millón son velados en el Monte de los Olivos y el resto se está muriendo.

Nicaragua y América Latina parecen un moderno campo de concentración que no le interesa al Papa. El Hitler de la humanidad, se llama George W. Bush, pero, nadie le reclama por ser el IV Reich. Nicaragua, ¿está en vías de subdesarrollo? A menos que nosotros nos decidamos por cambiar lo que vemos en nuestro propio espejo.

*grigsbywilliam@hotmail.com*

***Con base en sus propias experiencias, en los planteamientos anteriormente descritos y su análisis crítico de los mismos, se le invita a construir su propia conceptualización de las palabras clave de este texto. Posteriormente valdrá la pena, encaminarse hacia la posibilidad de consensuar con las y los demás al respecto y verificar si hay coincidencia, ¿por qué sí?, ¿por qué no? ...***

## 4. La Facilitación y la Creatividad

(Adecuación libre de la Introducción al libro 'Educación y Creatividad' de Dadamia O.M. – 2001)



En muchas ocasiones, en muchos lugares se hace el llamado urgente a la **creatividad**, específicamente en búsqueda de soluciones novedosas, diferentes y mejores, más que todo. Esto es igual un llamado de atención a la educación, a la formación para que haya más y mejor oportunidad de expandir potencialidades de y en las personas. “Es de vital importancia que el talento creativo sea identificado, incrementado y utilizado.” (p. 17)

### ***¿El talento también se crea? ¿Se construye? ¿Se forma? ...***

Hay indicaciones cada vez más claras que el incremento del nivel de creatividad contribuye muy sustancialmente a la salud mental y al bienestar (¿bienSER?) general de la sociedad y a la satisfacción de las personas. Sin oportunidad y capacidad de poder crear, también cesa el placer de vivir, de SER. Llegar a SER es justamente el acto más creativo a nivel personal con influencia social que puede realizar una persona.

Para poder lograr lo anterior, el niño, la niña necesita de las personas que le rodean, necesita de **facilitadoras/es**, o sea de personas que le hacen más fácil cumplir y lograr los retos, personas que actúan como agentes activas/os de mediación, que ayuden a las y los educandos a obtener, seleccionar, tratar y utilizar la información, con criterios que les permitan su *realización personal* acorde con los valores en los que se sustenta la cultura de su comunidad. Las/os facilitadoras/es deben llegar a esta innovación personal a través de sus propios procesos creativos para tratar de conseguir sus objetivos educativos. ***Sólo es posible el desarrollo del proceso creativo cuando se cuente con facilitadoras/es que cultiven su propia creatividad.***

La formación creativa necesita de facilitadoras/es de encuentros del ser humano con su propio mundo (su propia verdad), con sus semejantes (la verdad de las/os demás) y con el mundo natural (la verdad ecológica de la que también somos parte) y cultural (la verdad social ‘acordada’).



Los procesos socio-educativos tienen el doble poder de cultivar o de ahogar la creatividad. Para cultivarla es indispensable:

- Preservar la originalidad y el ingenio creador de cada ser humano, sin renunciar al propósito de lograr la integración consciente y crítica en la ‘vida real’.
- Transmitir la cultura sin agobiar con modelos prefabricados.
- Estar apasionadamente atenta/os a la especificidad de cada ‘SER’.

***La insistencia en el conocimiento del mundo exterior se debe equilibrar con una asistencia adecuada al mundo interior, donde más que el dominio de la respuesta correcta se busque el preguntar adecuadamente.***

Nos estamos refiriendo a un aprendizaje entendido como cambio permanente que se incorpora al proyecto vital de cada persona; se trata de una meta más profunda y compleja que el mero aprendizaje intelectual. Los procesos socio-educativos no se deben limitar a los conocimientos, es necesario ampliarla a las actitudes (sentires, pensares y actuares integrados) y a los procedimientos. Se deben orientar hacia la capacidad personal y colectiva constructora de personas a ser capaces de explorar, poner en marcha y disfrutar plenamente de sus espacios y recursos internos personales, de relaciones interpersonales eficaces y de una relación creativa y ecológica con el medio ambiente.

La facilitación en los procesos socio-educativos se debe orientar hacia un desarrollo humano concienical (auto-construcción de conciencia personal y social) mediante una pedagogía integrada e integradora, para todas las personas y toda la persona, afirmando la identidad trascendental e histórica social de la persona. La facilitación socio-educativa encierra para la persona la clave que le permite vivir en plenitud porque le brinda la capacidad profunda de auto-conducir su vida hacia un horizonte que le dé sentido. Para lograrlo se ha de partir de una adecuada concepción de la persona, como SER único, como persona en comunidad de personas.

En las escuelas, muchas veces, en vez de centrar su atención en las personas, se crea un contexto de deshumanización... de una obsesión por los contenidos se pasa a la obsesión por los métodos, del conductismo al cognitivismo, etc. pero siempre lejos de ser una educación ‘personalizadora’.



La dimensión antropológico-humanística de la facilitación (ver también curso E-DC-8.1.), basada en el respeto por la dignidad de la persona, permite abordar la información y el aprendizaje, fuera o dentro del contexto escolar, no como fines en sí mismos, sino como medios para que a las personas les sea más fácil ir construyendo auto-críticamente su propia personalidad.

La **creatividad**, en vez de tener un carácter utilitario, profesional, personal y de espectáculo público, que la sociedad actual en muchas ocasiones le asigna, debería ser el modo normal y saludable de vivir de las personas. La creatividad es la única posibilidad que tenemos de concebir, comprender y expresar el movimiento vital, el devenir del crecimiento, la vida de las emociones y, en última instancia, todo el sentido directo de la vida humana.

La actitud creativa frente a la vida es la cualidad espontánea de ser de la persona; involucra una integridad mental indispensable para el normal desarrollo psicológico de cada una/o de nosotra/os.

Es urgente que contemos con personas capaces de reformar la sociedad creativamente, para lo que deberán prepararse para el análisis, la crítica y la reconstrucción de lo establecido.

Vértigo, frustraciones y angustias caracterizan a la sociedad actual. Las personas no nacen para la co-existencia -pero sí nos la imponen-, sino las personas resultan y transitan por este mundo desde y para la **convivencia**, al igual que no están hechas para la sobrevivencia – la que también es impuesta por el sistema para una mayoría de nuestros pueblos, sino para **vivir**.

La realidad cotidiana de las personas debe ser el punto de partida de todo proceso de facilitación. Esta se expresa a través de objetos, hechos, datos, sucesos, acontecimientos, fenómenos, circunstancias, situaciones, actitudes, valoraciones, ...



Es en este contexto particular del universo real que la persona es sujeto y protagonista de su realidad en relación con la/os demás y sus realidades también.

La **creatividad** no es un don especial de unas pocas personas privilegiadas, es una condición esencial de todo ser que nace. Las personas están ‘en lucha’ por tener que decidirse por diferentes opciones: hacia lo seguro – conocido - ya construido o hacia lo inseguro – novedoso - por construir. Por un lado está la búsqueda de cobijo, por otro, la aceptación y el gusto por el riesgo, de todas las formas del riesgo: él de equivocarse y de ser equivocada/o, él de descubrir y de ser descubierta/o. Para cada una de estas opciones hay que pagar un precio. El precio de la ‘seguridad’ es seguir ‘stándares’ ya establecidos, repetir, monotonía, ...; mientras que el precio del establecimiento y enfrentamiento consciente de retos personales, de la ‘creatividad’, hay que consagrar todas las capacidades del ser, lo que es mucho más complejo y gratificante.

### ***Compruébalo con experiencia propia...***

La facilitación ‘creativa’ de un desarrollo ‘creativo’ de la ‘creatividad’ en las personas es asunto de práctica, es asunto de actuar, de hacer, de accionar, ... para lo que se deben prever (construir) contextos, medidas, técnicas, métodos y materiales adecuados (oportunidades).

Con un esfuerzo constante para facilitar procesos de (auto-)construcción de oportunidades de aprendizaje, de desarrollo humano íntegro, de construcción de un mundo cada vez más digno, se contribuirá hasta a la reducción de los efectos negativos de la globalización, tales como la dominación del más fuerte sobre el más débil, en especial dentro del dominio económico, y la pérdida de los valores culturales locales a favor de una uniformidad mal entendida.

La primera y esencial tarea de la cultura en general, y también de toda cultura, es la educación, es fomentar el desarrollo, a nivel humano personal y a nivel de la comunidad.



La facilitación en el área socio-educativa consiste en que la persona llegue a ser cada vez más persona, que pueda ‘SER’ más, además de ‘tener’ más, lo que en la mayoría de los casos es una condición indispensable para poder ‘ser’ más. ‘Tener’ más indica estar libre del hambre, tener acceso a la escuela y a la atención en salud, a una vivienda digna, a una alimentación básica de calidad a nivel personal y a nivel de su familia y comunidad. Así, y sólo así, se puede promover que a través de todo lo que ‘tiene’, todo lo que ‘posee’, sepa ‘ser’ más plenamente persona. Para ello es necesario que la persona sepa ‘ser más’ no sólo ‘con las/os otras/os’, sino también ‘entre las/os otras/os’ y ‘para las/os otras/os’.

Todos los seres humanos estamos dotados de potencialidad creadora, podemos y debemos desarrollarla, pero hay que aprender a hacerlo, la creatividad, como cualquier otra capacidad humana puede alumbrarse. Nadie ignora que para impulsar y fomentar las capacidades creativas se debe crear (juntas/os), construir el clima y el espacio, el ambiente y la ambición, el estímulo y el uso – la **oportunidad de aprendizaje**, para lograr que, de esta forma, cada cual consiga ser él o ella mismo/a.

Para finalizar estos pensamientos y sentimientos, en la página que sigue, les dejamos con el cuento titulado ‘La Flor Roja’:

## LA FLOR ROJA

Una vez un pequeño niño fue a la escuela.  
Un día la maestra le dijo: *“Hoy vamos a dibujar.”*

¡Qué bien!, pensó el pequeño. A él le encantaba dibujar,  
podría pintar muchas cosas: leones y tigres,  
pollos y vacas, etc.

Así que sacó su caja de colores y empezó a dibujar.  
Pero la maestra le dijo: *“Vamos a dibujar flores.”*

¡Qué bien!, pensó el pequeño. A él le encantaban las flores, y comenzó a  
dibujar flores de color rosado, naranja y azul.

Pero la maestra le dijo: *“Espera hasta que yo te muestre cómo.”*  
Esta era roja con tallo verde.  
*“Aquí está”,* dijo su maestra, *“ahora puedes comenzar”*.

El pequeño miró la flor de la maestra, luego miró la suya.  
A él le gustaba su flor más que la de la maestra, pero él no dijo nada.  
Volteó su hoja e hizo la flor que le pedía su maestra, roja con tallo verde.

Sucedió que su familia se mudó a otra ciudad y el niño tuvo que ir a otra  
escuela.  
El primer día de escuela la maestra dijo: *“Hoy vamos a dibujar.”*

¡Qué bien!, pensó el pequeño, y esperó hasta que la maestra le dijera qué  
hacer, pero ella no dijo nada.

Ella se acercó y le dijo: *“¿No quieres dibujar?”*  
El dijo: *“Sí, pero ¿qué vamos a hacer?”*

*“No sé, hasta que lo dibujes”,* dijo la maestra.  
*“¿Cómo lo haré?”,* preguntó el pequeño.

*“Como gustes”,* respondió la maestra.

*“No sé”,* dijo el niño.

Y comenzó a dibujar una flor roja con un tallo verde.



Helen Buclein

***Al reflexionar críticamente en cuanto a lo planteado en este capítulo,  
¿Qué ‘sensación’ le ha provocado? ¿Por qué?***



***En nuestro trabajo, ¿se ha visualizado esta relación tan estrecha entre la  
‘facilitación’ y la ‘creatividad’? Un ejemplo.***

***¿En qué aspectos podríamos adecuar nuestras formas de trabajo de tal manera que  
estimulemos más la creatividad de las personas, en particular de las niñas y los  
niños, las y los adolescentes y las y los jóvenes con quienes trabajamos?***

***Mis observaciones finales al respecto:***

# 5. Facilitar...



Herman Van de Velde – Agosto 2006.

En estas páginas pretendemos señalar aspectos fundamentales (pero no exclusivos) relacionados con todo proceso de facilitación. Primero indicamos condiciones relacionadas a la persona del o de la facilitador(a). Después hacemos énfasis en la conceptualización del ‘aprendizaje’ a consecuencia de la facilitación y finalmente mencionamos capacidades (tampoco exclusivas) que consideramos necesarias a tomar en cuenta en la facilitación del manejo de procesos de crisis y cambio, procesos de construcción de oportunidades de aprendizaje.

## **5.1. CONDICIONES PARA UNA FACILITACIÓN EFECTIVA ...**

Son muchas las condiciones que puedan ‘facilitar la facilitación’... la mayoría de ellas, hasta que son particulares según el contexto en que se desarrolla la facilitación. Sin embargo, podemos identificar algunas que siempre en mayor o menor medida inciden. Entre éstas tenemos:

### **\* *AUTOESTIMA en el o la facilitador(a)***

- . Autoestima: El tener una buena autoestima es la base de una vida productiva y feliz. AUTOESTIMA es el sentimiento de aceptación, de aprecio y de respeto hacia mi propio SER, que nace de mi AUTOIMAGEN REALISTA.
- . Auto-imagen: Se refiere a la imagen que tengo de mi misma/o o a la forma como me percibo. Esta auto-imagen puede ser real o no. Si no es real, puede ser que se valore demasiado los defectos y muy poco las cualidades. O puede ser que se exageran sus cualidades y no se reconocen sus defectos.

. Razones que me impiden tener una autoestima realista:

- no reconocer mis cualidades
- sobreestimar las cualidades que tengo
- creer que ya tengo cualidades que aún no he desarrollado
- no reconocer mis fallas y puntos débiles
- exagerar mis fallas
- creer que tengo fallas que realmente no lo son.



. Pasos para lograr una autoestima realista:

1. Conocerme
2. Valorar lo que soy
3. Respetar lo que hago y lo que tengo (comportarme de acuerdo a mis necesidades y valores propios, sin atropellar a las y los demás)
4. Reafirmarme (afirmar lo positivo que hay en mí y no permitir que las opiniones de otras y otros afecten mi seguridad y mi confianza), sin denigrar a las y los demás.

### \* **SER RESPONSABLE**

. Responsabilidad: nuestra habilidad para responder. Está muy relacionado con la habilidad y voluntad para prever y asumir las consecuencias de nuestras acciones.

. Ser responsable es elegir responsablemente (activamente), reconociendo tu PODER de elección, tomando tus propias decisiones, asumiendo las consecuencias y siendo PROTAGONISTA de tu vida, en la buena y en la mala, ante situaciones difíciles, ante las y los demás,...

. Una persona responsable:

- emplea su energía en las cosas que sí puede cambiar
- reconoce que muchas cosas que afectan su vida dependen de sus elecciones
- sabe que algunas cosas son mejores que otras y no permite que lo negativo supere lo positivo
- obtiene resultados más satisfactorios porque él mismo o ella misma los propicia.

Le invito reflexionar críticamente el siguiente pensamiento y relacionar la esencia de su mensaje con ‘facilitación’...



... “No han de ser la *General Motors* y la *IBM* quienes tendrán la gentileza de levantar en lugar de nosotras/os las viejas banderas de unidad y emancipación caídas en la pelea, ni han de ser los traidores contemporáneos quienes realicen, hoy, la rendición de las/os héroes ayer traicionadas/os. **Es mucha la podredumbre para la reconstrucción de América Latina. Las/os despojadas/os, las/os humilladas/os, las/os malditas/os, tienen, ellas/os sí, en sus manos, la tarea.** La causa nacional Latinoamericana es, ante todo, una causa social: para que América Latina pueda nacer de nuevo, habrá que empezar por derribar a sus dueños país por país. Se abren tiempos de rebelión y de cambio. Hay quienes creen que el destino descansa en la rodilla de los dioses, pero la verdad, es que trabaja como un desafío candente, sobre la conciencia de las personas”.

### \* **SER FLEXIBLE y CREATIVO**

. Ser flexible: se basa en la conciencia de que siempre hay muchos diferentes puntos de vista, que siempre yo percibo mi realidad, como también otras/os perciben su realidad. ¿ejemplos?

. Ser flexible es la herramienta básica para la creatividad... no ser cuadrada/o...

. La creatividad es inherente al ser humano y se aplica diariamente al tener que decidir sobre:

- cómo vestirme hoy
- cómo resolver lo de la comida hoy
- a quién voy a ver y no voy a ver en un día libre
- ...

. A veces nos ponemos TRABAS a la creatividad:

- al criticar las ideas antes de analizar y probarlas
- por temor para salir de los límites (ejercicio de los palillos y los cuatro triángulos iguales, de los 9 puntos)
- al sentir miedo a hacer el ridículo
- al no creer en nuestra capacidad

### \* **CAPACIDAD COMUNICATIVA**

. La comunicación efectiva es de doble vía, donde haya intercambio de roles de ‘receptor’ y de ‘transmisor’ y además haya ‘retroalimentación’ de acuerdo a la interpretación de lo transmitido, lo que conlleva a un intercambio de ideas.



. La comunicación efectiva depende de nuestras destrezas para acordar el significado de los símbolos que usamos.

. La comunicación efectiva implica:

- Saber escuchar: atender a lo que el o la otra/o quiere decirnos con sus palabras, tono de voz y gestos, teniendo en cuenta la parte de la razón que tiene o que podría tener. Esto implica no siempre querer hablar primero, no estar desinteresada/o, no estar distraída/o, no juzgar, no querer contradecir todo el tiempo,... implica capacidad de empatía.
- Saber comprobar tus interpretaciones de una manera agradable
- Saber preguntar para aclarar dudas
- Saber reconocer positivamente (adiós a la condena de las personas como tal, dejémoslo con criticar positiva o negativamente actuaciones particulares, además reconozcamos más bien lo positivo en la esencia de las personas). Una buena regla es: “elogiar a la persona, no sólo a la conducta... corregir la conducta, no a la persona.” (excluir de nuestro vocabulario definitivamente palabras como ‘malcriada/o’, ‘maleducada/o’, ‘pendeja/o’, ‘payasa/o’, ‘estúpida/o’, ‘cabrón’,.... Además si alguien fue malcriada/o, ¿quién tendrá la culpa?, ¿quién crió mal?
- Saber expresar sentimientos: tenemos que construir conciencia de que ‘nadie me hace sentir mal ni bien, ni yo puedo hacer sentir bien o mal a nadie’, cada una/o es dueña/o de sus sentimientos y la forma cómo los expresa es a la vez su responsabilidad. Para expresar un sentimiento, lo mejor es primero reconocerlo, sentirlo y hasta después (conscientemente) expresarlo sin agredir o culpar a otras personas.



### \* **APRENDER y PRACTICAR LA SOLIDARIDAD**

. Solidaridad NO es tan sólo un acto compasivo ante una desgracia momentánea, sino... es una actitud coherente ante la vida diaria.

. La solidaridad nos permite crecer y vivir en armonía. La solidaridad NO es altruismo, solidaridad es sentirse bien (con esto una/o gana) cuando también otras/os se sienten bien (también ellas/os ganan). Esta relación de ganar / ganar es donde:

- cada una/o aporta lo mejor de sí misma/o
- cada una/o valora y respeta al o a la otra/o
- de las dos partes haya flexibilidad para llegar a un acuerdo
- se facilita el logro de propósitos comunes

(Adaptado de ‘Claves para el trabajador triunfador – Manual del Facilitador – Módulo de Transmisión’ – Fundación Neo-Humanista)

## **5.2. EL APRENDIZAJE ... EN RELACIÓN A LA SITUACIÓN DE CRISIS Y CAMBIO**

En este inciso les invitamos reflexionar en cuanto a la **facilitación** de situaciones de **construcción conjunta** de **oportunidades de aprendizaje**, entendiendo el APRENDIZAJE como una DINÁMICA PSICO-SOCIAL de CRISIS y CAMBIO.

*Dinámica*: movimiento, acción, proceso, energía, estrategia

*Psicosocial*: aspecto psicológico y social de las personas

*Crisis*: el clímax de una situación difícil, un obstáculo en el proceso de desarrollo, de construcción de una persona o de un grupo

*Cambio*: proceso inevitable y constante de la naturaleza – el paso de una situación específica a otra diferente

*Dinámica Psicosocial de Crisis y Cambio*: Proceso Psicológico y Social que vive una persona o un grupo frente a cambios o modificaciones en su vida.

(Terminología y significados retomados y adecuados de ‘Dinámica psicosocial de crisis y cambio’ – Manual de facilitador – Módulo de Formación, Fundación Neo-Humanista, 1995)

## Observación:

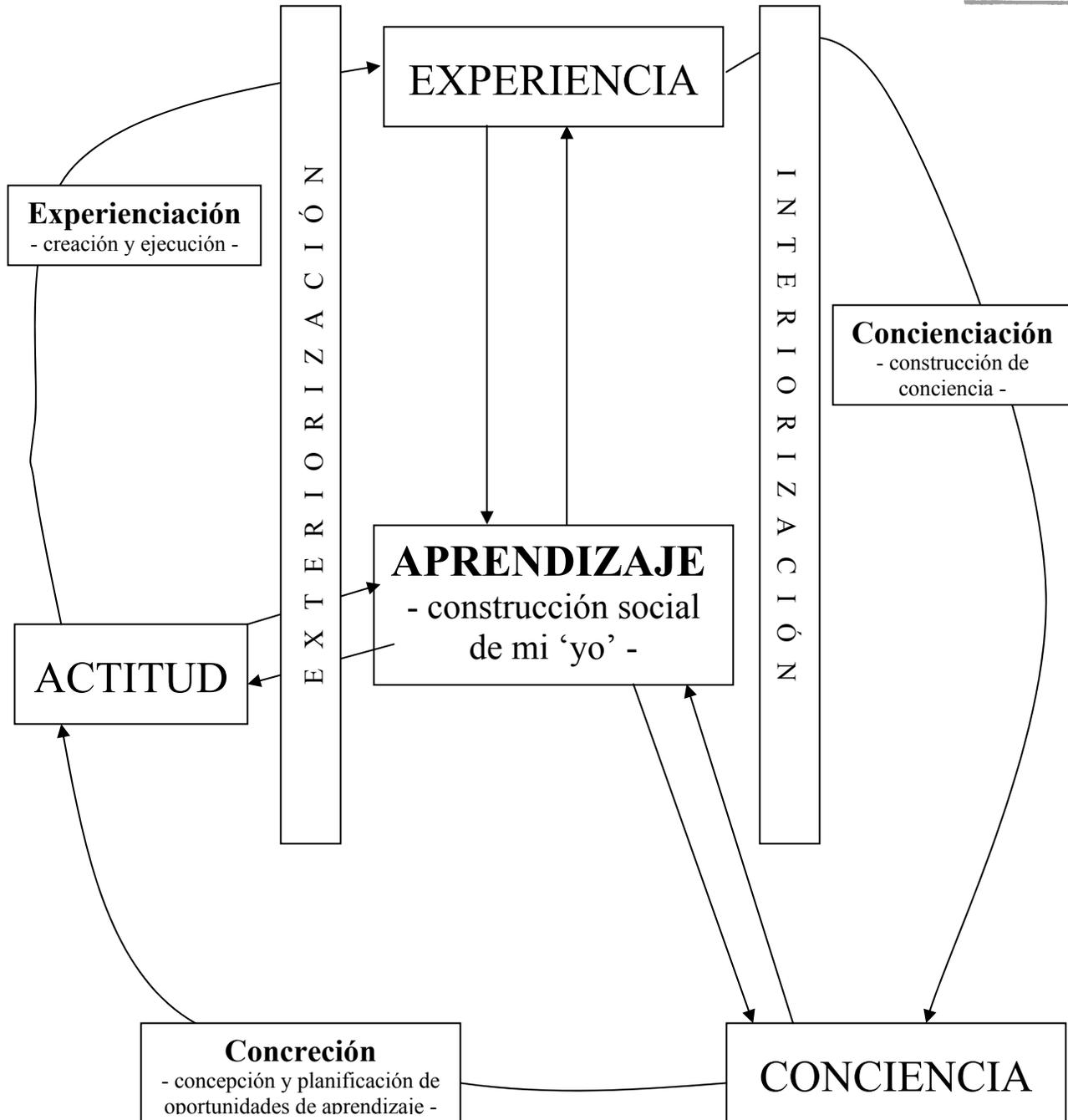
Tradicionalmente se ha interpretado esta dinámica en función de situaciones de crisis fuertes provocadas por desastres ...



... aquí les invitamos analizar el concepto de ‘crisis’ también a nivel PERSONAL y aunque, para el mundo externo, esta crisis es ligera o superficial, para la persona afectada puede ser muy (demasiado) significativa... y lejos de ligera. Igual, sí la crisis es la que provoca el cambio, el aprendizaje ... la dificultad, el problema a resolver constituye cada vez, siempre y cuando de verdad sea un ‘problema’, una crisis de mayor o menor envergadura ... pero sí lo es. Como consecuencia: Hay que FACILITAR procesos de reacción frente a situaciones de crisis, pero hay que facilitar también procesos donde las personas logren superar todo tipo de crisis (provocado o no provocado conscientemente). Ya veremos.

Hay que tener en cuenta que la mayoría de las definiciones de ‘aprendizaje’ incluye los términos de ‘cambio’ y ‘experiencia’. CAMBIO porque implica un cambio en la persona que aprende, que puede ser favorable o desfavorable, fortuito o deliberado, consciente o inconsciente. EXPERIENCIA porque ese cambio debe ser fruto de la experiencia, de la interacción de la persona que aprende con su medio. El **aprendizaje** en este sentido será el cambio producido en una persona como resultado de una experiencia.

Sin embargo, dentro del marco de la **facilitación** no es cualquier cambio que se pretende, sino es el cambio **positivo** y **consciente**. De allí que el esquema se hace un poco más complejo. En la página que sigue se conjugan tres componentes como: experiencia – conciencia – actitud, los cuales a su vez son consecuencia de tres procesos fundamentales para el **aprendizaje**: experienciación – concienciación – concreción.



. Todo desarrollo implica CAMBIOS, también el APRENDIZAJE implica CAMBIOS, unos más dolorosos que otros. En sí los cambios no son buenos ni malos, son simplemente cambios.



. Todo CAMBIO genera una CRISIS.

. Cada crisis es un peligro, si no la manejamos bien.

. Cada crisis es una OPORTUNIDAD única para aprender, para crecer, para superarnos y salir adelante, si la manejamos bien.

. Los CAMBIOS pueden proceder DESDE AFUERA (cierre de una escuela), o pueden proceder DESDE ADENTRO (decisión de cambiar de escuela).

. Toda persona es un SISTEMA en permanente **evolución**, en esta evolución inciden las FORTALEZAS, las OPORTUNIDADES, las DEBILIDADES y las AMENAZAS. También como personas (facilitadoras y grupos meta), cada una tenemos nuestras fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas... se trata del contexto histórico-social de cada persona. Este contexto influye en los posibles resultados de un proceso de facilitación.

***¿Qué implica lo anterior para el o la facilitador(a) de procesos si quiere que las influencias sean lo más positivas posibles?***

. La ACTITUD frente al cambio, identificar sus ventajas más que sus desventajas, o al revés es un factor determinante en cuanto a las OPORTUNIDADES de APRENDIZAJE.

. Como facilitadora/es es fundamental:

- saber identificar procesos de cambio
- saber identificar posibles causas de cambio
- saber orientar la situación de cambio hacia una oportunidad de aprendizaje
- saber provocar cambios ‘adecuados’ para que provoquen crisis positivas (motivación) y garanticen APRENDIZAJES duraderos
- saber ACOMPAÑAR a las personas **concienciadoramente** y **constructivamente**

. Los cambios podrán generar presiones que puedan terminar en estrés. A mayor cambio, mayor estrés. El estrés es una reacción normal al cambio.

. La RESISTENCIA al cambio es una reacción, consciente o inconsciente de oposición pensada, sentida o actuada frente al cambio.



. La RESISTENCIA al cambio puede obstaculizar y dificultar la implementación del cambio, **pero también puede conducir a:**

- planear más que improvisar (tomando el tiempo)
- evitar decisiones apresuradas y erróneas
- identificar y prevenir dificultades
- comunicar mejor el cambio
- aumentar el compromiso final.

. Son FACTORES que aumentan la resistencia al cambio:

- los objetivos del cambio no son claros
- la necesidad del cambio no es sentida ('aprendizaje impuesto')
- la comunicación no es efectiva
- la 'ganancia' no justifica el 'costo'
- el ritmo del cambio no es moderado
- existe una historia de fracasos en los cambios

. Las/os facilitadoras/es deben MANEJAR las resistencias a los cambios, **provocados** o simplemente **dados**: (*el arte es saber qué hacer en qué situación, sólo la experiencia y la reflexión crítica compartida nos permite aprender*)

- reforzando posibles entusiasmos y preparando para las dificultades y peligros no previstos
- demostrando una actitud de aceptación hacia la reacción
- resaltando habilidades para superar dificultades
- reconociendo idoneidad para manejar el cambio
- premiando el logro, identificando aprendizajes y preparándose para nuevos cambios

- facilitando una cautelosa comprobación de la realidad sin una confrontación fuerte
- aceptando como legítima la rabia (si existiera), sin personalizarla y sin permitir conductas de auto- o hetero-destrucción
- enfrentando a la persona con la intensidad necesaria, para que enfrente la realidad de la situación y de las opciones reales
- validando como legítima la reacción y apoyando a la persona sin sobreprotegerla
- facilitando la exploración de opciones



. Lo que debemos buscar es que las personas se disponen a CONSTRUIR (ya que se trata de un proceso) un COMPROMISO con el cambio. Para esto se identifican las siguientes tres fases:

1. Preparación (toma de contacto y conciencia del cambio, capacidad de enfrentarlo)
2. Aceptación (desarrollo de una percepción positiva ante el cambio)
3. Compromiso (integración activa del cambio en su forma de SER)

. Son PSEUDO-SOLUCIONES frente a los cambios:

- la lucha (peleando contra el cambio – no aceptación)
- la huida (física, psicológica, social o química)
- la pasividad (desconociendo los cambios)
- la ilusión (auto-engaños)

### **5.3. CAPACIDADES NECESARIAS A TOMAR EN CUENTA EN LA FACILITACIÓN DEL MANEJO DE PROCESOS DE CRISIS Y CAMBIO, PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE**

#### ***5.3.1. En lo COGNOSCITIVO (el pensar)***

. Capacidad de fortalecer la **comprensión** de la necesidad de manejar el cambio (de la oportunidad de la facilitación)

. Capacidad de desarrollo de una **percepción** positiva frente al cambio, realizando afirmaciones que presupongan el éxito y que generen optimismo

. Capacidad de elaboración de **nuevas metas**, desafíos, retos... después de haber integrado el cambio, e integrando desde el **SER** (características inherentes a la persona), también el HACER (lo que una/o hace, su actividad) y el TENER (pertenencias materiales y vínculos sociales).

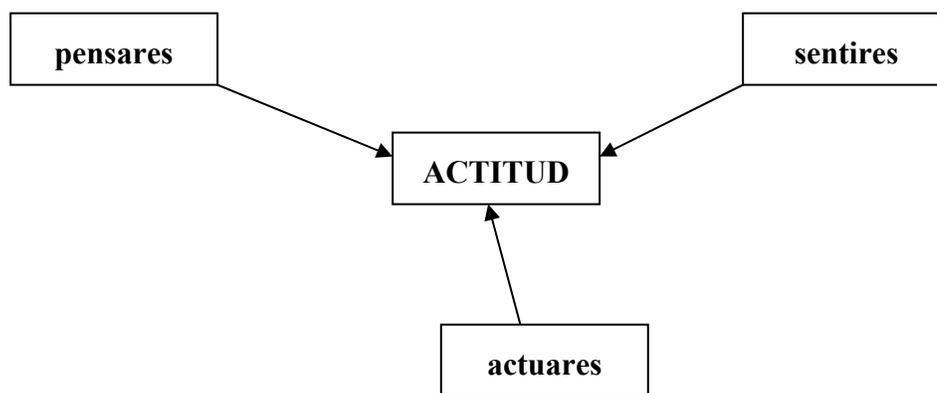


### 5.3.2. En lo AFECTIVO (el sentir)

- . Capacidad de desarrollo de la autoestima, ya que la persona (el SER) es el o la primer afectada/o por el cambio
- . Capacidad de desarrollo del sentido de pertenencia (“estoy orgullosa/o de pertenecer a este grupo”), ya que con un alto sentido de pertenencia se asumirán formas más adecuadas de interacción (colaboración y cooperación: búsqueda de metas comunes, comunicación más abierta, integración, manejo de desacuerdos).

### 5.3.3. En lo CONDUCTUAL (el actuar)

- . Capacidad de actuar en coherencia con lo afectivo y lo cognoscitivo
- . Capacidad de valorar alternativas viables antes de cualquier actuación, antes de la toma de decisión
- . Capacidad de establecer y caminar según una ruta establecida con paso firme y en función de los objetivos a lograr.



## **Invitación a la REFLEXIÓN CRÍTICA**

***Después de analizar lo planteado, ¿cómo define el concepto de ‘aprendizaje’?***



***¿Qué condiciones mínimas deben darse para que haya un proceso de aprendizaje?***

***¿Cuál es el papel de un(a) facilitador(a) ante el reto de contribuir a la construcción de una oportunidad de aprendizaje?***

***Otras observaciones críticas en cuanto a las ideas expresadas en este texto:***

## 6. Una metodología P-COA\_acem



En el presente capítulo les presentamos referencias conceptuales de una Metodología (¿un marco metodológico?) integrada por *Procesos de Construcción conjunta de Oportunidades de Aprendizajes, integrantes de una **actitud emprendedora de calidad***. No se trata simplemente de una nueva metodología a nivel técnico. Ya observarán que muchos aspectos, ‘**aparentemente**’ no son nuevos. No sería la primera vez que escuchamos decir que ‘en esto no hay nada nuevo’. Sin embargo, le invitamos a profundizar en el mensaje y compartir sus hallazgos entre las y los participantes para que construyamos conjuntamente lo nuevo, para que identifiquemos la implicancia de esta visión desde, ante y hacia el aprendizaje consciente compartido. Compartido también como responsabilidad ante la vida. Ante tu vida, ante mi vida, ante nuestra vida...

Profundizar el APRENDER, compartiendo...

Una Metodología de... **P-COA\_acem**

¿Qué significa **P-COA\_acem**?

**P**roceso de

**C**onstrucción

Colectiva de

**O**portunidades de

**A**prendizaje,

integrantes de una **actitud emprendedora de Calidad**

Todo APRENDIZAJE resulta de un **Proceso**

Todo PROCESO:

- Parte de una situación inicial
- Lleva su tiempo
- Se visualiza de antemano
- Imagina un punto de llegada
- Pasa por etapas
- Es gradual
- Lleva aciertos y desaciertos
- Es colectivo...



Todo Proceso de APRENDIZAJE implica una Construcción

- Nunca se construye dos veces la misma casa
- Toda construcción, en esencia, es creativa
- Construir es participar creativamente
- Construir es a-portar ('abrir puertas')
- Construir es 'inventar' y crear soluciones (pensamiento lateral, además del vertical...)
- Toda construcción parte de un estudio de las condiciones existentes, y las toma en cuenta
- Dependiendo de las condiciones puede ser que cuesta más o que cuesta menos, pero siempre cuesta
- ...

Todo Proceso de aprendizaje implica un **ES...FUERZO...** **Colectivo** en el camino... como condición... para que se haga verdad que el haber aprendido **ES** una **FUERZA** personal construida colectivamente... ya hablando del PRODUCTO.

Un esfuerzo **Colectivo**

- Nunca se aprende sólo por propia cuenta
- Son indispensables las fuentes de información (y tienen que ver las y los demás)
- Necesitamos de técnicas de 'recopilación' y de 'interpretación' de datos
- Necesitamos de técnicas para la construcción de la información
- Son importantes los aportes de las demás personas, ya que me hacen 'reflexionar'

- Son importantes los aportes de TODAS las demás personas relacionadas y participantes, SIN EXCEPCIÓN
- ...



Todo Proceso de APRENDIZAJE implica el aprovechamiento de... **Oportunidades** construidas colectivamente...

### **Oportunidades**

- Las oportunidades no están dadas, ni se presentan por si solas, sino SE CONSTRUYEN
- Más activa la participación propia en la construcción de una oportunidad, mayor posibilidad de que sea aprovechada: al identificarme con ella, no la dejaré escapar
- ...

Todo nuestro quehacer como educadoras/es, facilitadoras/es, docentes – estudiantes, madres y padres, hijas e hijos,... debe orientarse hacia el **Aprendizaje** compartido.

### **Aprendizaje**

- El aprendizaje como PRODUCTO indica un resultado, un efecto, un IMPACTO a nivel PERSONAL
- Mientras que su proceso es eminentemente COLECTIVO, su impacto es esencialmente PERSONAL
- Vivir es aprender a ser (realizarse paulatinamente), vivir el ‘aprender’ es SER (disfrutar el camino)
- Tradicionalmente, a pesar de la ‘enseñanza’, mucha gente ha aprendido... ¿cómo será si en vez de querer ‘enseñar’ más bien, entre todas/os facilitamos el APRENDER?
- Facilitar el aprendizaje implica: hacer el aprendizaje más fácil... NUNCA más difícil... ¿lo cumplimos?

Esto es lo que pretende una metodología P-COA\_acem: hacer más fácil el aprendizaje, no encasillarlo, ni limitarlo...

Todo aprendizaje se exterioriza en **actitudes**, es decir en:

- . **Pensamiento** (conocimientos teórico-prácticos, interpretaciones cognitivas)
- . **Sentimiento** (experiencias vividas, interpretaciones sentidas)
- . (intenciones de) **Conducta** (formas expresas de relacionarse con su ambiente, comportamientos)

**Actitudes**

- Reflejan armonía o discordia
- Expresan el ser
- Siguen construyéndose toda la vida
- Constituyen mi relación con el mundo
- Facilitan o dificultan
- Construyen o destruyen
- Cambian... y podemos cambiar...
- ...



La vida, por su esencia, es todo un EMPRENDIMIENTO... para vivirla necesitamos construir una ACTITUD EMPRENDEDORA, es decir...

**actitud emprendedora**

- Saber tomar iniciativa y tomarla
- Saber calcular riesgos
- Saber enfrentar riesgos ‘calculados’
- Saber identificar alternativas de superación o de solución
- Saber negociar (negocio – empresa)
- Haber superado una ‘cultura de miedo’, una ‘cultura de pobreza’ (fatalismo)
- Saber construir una CULTURA DE CALIDAD
- ...

**actitud emprendedora de CALIDAD**

- Trabajo CONSCIENTE
- Trabajo ORIENTADO
- Trabajo CREATIVO
- Trabajo VALORADO críticamente
- Trabajo IDENTIFICADO (con identidad)
- con una VOLUNTAD de SUPERACIÓN PERMANENTE

## Posibles Momentos Metodológicos

- **Ideación** (orientación al objetivo)
- **Invitación** (motivación, colectivización)
- Concepción metodológica (**planificación**)
- PIP \_ **Construcción** de **Procesos de intercambio Productivo**
- Búsqueda activa de **datos**:
  - formulación de preguntas
  - identificación de fuentes (primarias y secundarias)
  - aplicación de técnicas de recolección de datos
- Crítica – **confrontación** – interpretación de datos y construcción de información
- Acción–reflexión–acción / **experienciación**
- Formulación (darle forma): palabra-ción, verbalización, **expresión**, externalización
  
- Proyección – **comunicación**
- Profundización, conversión en más bienESTAR, más bienSER, mayor conciencia crítica / **concienciación**
- **Ideación**... otra vez y con mayor profundidad, de mayor y mejor alcance...
- ...



## Principios...

- Transparencia metodológica
- Profundo respeto por las personas
- Exigencia productiva
- Flexibilidad exigente
- Equidad oportuna
- Intereses compartidos
- Seriedad: sistematicidad y coherencia
- ...

## Ejes transversales...

- Participación (construyendo)
- Comunicación
- Experienciación
- Concienciación

## Valores...

- Confianza ... visión de PROCESO
- Empatía
- Disposición propia e invitada
- Respeto (permiso)
- Persistencia responsable
- No a los 'pero'... Sí a los 'y'...
- ...

## Técnicas...

Independientemente que no haya técnicas ‘determinadas’ (sería contradictorio a la propia esencia del P-COA\_acem) que ‘garantizan’ una metodología P-COA\_acem exitosa, sí se pueden identificar técnicas facilitadoras..., siempre y cuando se apliquen creativa, oportuna y participativamente.



- Regla de 3
- PiP
- Promoción activa y positiva de asumir y compartir responsabilidades
- Negociación y diálogo – relaciones de ganar / ganar
- Promoción de un Pensamiento lateral
- Experienciación de la implementación oportuna de búsqueda de consenso y de la decisión por mayoría
- Preguntas generadoras de ‘cuestionamientos’...
- Impacto (provocación)
- Provocación de experiencia de ‘éxito’
- Ensayo personal
- Informe de proceso (personal)
- Confrontación productiva entre ‘lo sentido’ y ‘lo supuesto objetivo’... constatando que lo subjetivo es parte componente, parte integrante esencial de una realidad vivida, aún por las o los ‘científicas/os’.

***“Lo más objetivo es integrar lo subjetivo”***

- Conversación
- Referencia a fuentes de datos (primarias o secundarias)
- Ver para entrever y prever, mover para promover y remover, siempre volver y devolver, revolver sin absolver...
- H\_cccc: Hipótesis Crítica, Creativa, Compartida y Constructiva (propositiva)
- Trabajo en RED (principio de intereses compartidos)

## ¿Qué hacer frente a una (aparente) apatía?

- “Somos un equipo”
- Caracterización inicial (línea base – transparencia metodológica – prepararnos)
- Construcción COLECTIVA de alternativas (pensamiento lateral) frente a las necesidades sentidas (subjetivas) y necesidades objetivas, frente a intereses iniciales compartidos parcialmente...
- Llegar a ACUERDOS (negociados, consensuados, a nivel de equipo y bilaterales, respeto por diferencias,...)
- Visualizar lo NO negociable...
- Respetar aspiraciones personales... y ...normas sociales
- Edificando CREDIBILIDAD y CONFIANZA
- Confiar en las capacidades de las personas... Ser **optimista**, ya que permite **optimizar**...

**Hacer verdad que...**

Por EFECTO del AFECTO,...

el SABOR se hace SABER, ...

un saber ‘aprender a SER’ excelentes profesionales

***Invitación a la reflexión crítica:***

<i>¿lo nuevo?</i>	<i>¿lo conocido?</i>

***¿Qué implica una visión metodológica de estas características?***

***¿Qué debemos de cambiar si queremos apuntar desde esta visión?***

## 7. Educar para el Cambio y Pensamiento Divergente<sup>50</sup>



Definitivamente, los objetivos lógicos para la educación no deberían ser “**enseñar el modo correcto**” o “**enseñar la respuesta**”; se impone de manera rotunda la necesidad de una educación diferente cuyo objetivo se apunta a “*un educar desde, en y para el cambio*”. Es un imperativo ineludible: “aprender a aprender a ser...”.

La escuela, ante la imposibilidad de dar a las/os niños/as y las/los jóvenes todo el cúmulo de conocimientos que hoy parecen necesitar, todas las respuestas y todas las capacitaciones que se les van a demandar, se ha de proponer como objetivo primario “*hacer que ellos/as desarrollen todas aquellas capacidades y motivaciones que les permitan continuar aprendiendo durante toda su existencia*”; no basta con que dispongan de elementos que les permitan una simple adaptación a un momento determinado; deberán aprender a responder constructivamente cada día a nuevas experiencias y a nuevas situaciones. Como expresaba Khalil Gibran, “la vida no retrocede ni se detiene en el ayer”; no basta con mirar hacia atrás o tratar de adaptarse a una situación dada y estática; hay que evadirse de las anclas del ayer, *debemos prepararnos para un presente / futuro en el que lo novedoso y el cambio es / seguirá siendo lo habitual.*

En una sociedad estática, en la que las situaciones y soluciones se repiten de manera reiterada, sin introducir modificación alguna, basta con la repetición de conductas, con la convergencia de pensamiento; es suficiente con identificar los datos y tratarlos “de la forma consabida” para encontrar la solución al problema, quedan enfocadas las situaciones hacia un desenlace determinado.

El **pensamiento divergente**, en cambio, hace referencia a la capacidad mental que todas/os poseemos, en mayor o menor medida.

---

<sup>50</sup> Adaptado por Herman Van de Velde, en alguna terminología, de: Dadamia O.M. (2001), *Educación y Creatividad. Encuentro en el nuevo milenio*. Magisterio del Río de la Plata, Argentina, p. 111-118.

Y en virtud de la misma estamos en condiciones de poder adoptar puntos de vista distintos, partir de supuestos diversos a los habituales, renunciar a posiciones rígidas y previamente establecidas, poder salir desde premisas particulares y personales, es decir, poder concluir en *una producción divergente* donde lo importante es *la personalización del dato*, la innovación, la síntesis, la originalidad, elaborar las soluciones de forma fluida y flexible.



**Educación para el cambio** supone *una mentalidad abierta y libre*, en donde no cabe, de forma exclusiva, el concepto de escuela como un recurso por medio del cual la sociedad trata de prolongar su imagen y semejanza en el/la niño/a, sobre la base de prohibir, dirigir, juzgar, estructurar según moldes perimidos, imponiéndole normas rígidas y asignándole tablas inflexibles de valoraciones.

Los obstáculos e inhibidores de la creatividad en la escuela podemos recogerlos en grandes apartados; en concordancia con los criterios de Torrance y Hallmann, se indican los siguientes:

- Una excesiva búsqueda del éxito; el estudiante se dirige, primordialmente, a imponer sus intereses egoístas, quiere el éxito a toda costa y su atención se polariza hacia el reconocimiento del o de la maestro/a y de sus compañero/as, buenas calificaciones y la continua atención de la/os demás. Tratará de lograr un status destacado.
- Miedo a desviarse de una conducta tipo; el miedo a “hacer el/la ridículo/a” a que la/o consideren rara/o o extravagante. La comodidad que supone el ser “una/o más” sin esfuerzos originales para destacar.
- La prohibición de hacer preguntas bloquea la actividad creativa del o de la estudiante; debería estimularse a cada estudiante para preguntar, para utilizar su sentido crítico y para aprender a hacer preguntas. Si esta actitud natural no se libera o no se estimula, puede llegar a bloquearse o suprimirse.
- Se educa a un(a) estudiante para que abandone la actitud de juego y adopte la de trabajo; la opinión generalmente extendida, por parte de docentes, otorga al trabajo intelectual el más concentrado esfuerzo, realizándose tan sólo mediante una actitud de profunda seriedad. En la escuela debe darse lugar al juego en sus múltiples formas, no sólo en el deporte, gimnasia, música, sino también en la improvisación y en la dramatización libre.
- Existen prejuicios frente al comportamiento creativo; en ocasiones se define como anormal el comportamiento creativo, y en otras se lo rechaza con observaciones irónicas o burlescas.

- El conformismo no admite el despliegue de actividades creativas; muchas veces el/la estudiante debe someterse a la disciplina y exigencias establecidas por el o la maestro/a o el programa de estudios si no quiere llegar a ser un extraño. Además, las normas rígidas, en una clase escolar o en el ambiente de su hogar, pueden ejercer tanta coacción sobre la persona que éste no puede desarrollar su propia personalidad.
- Las prisas, el trabajo contra reloj; la continua presión del tiempo puede hacer que la actividad intelectual se desarrolle únicamente en períodos de tiempo previstos y, en consecuencia, se atribuye más valor al estudio memorístico y sin elaboración personal, que lleva como finalidad la repetición de los contenidos realizados por otros, sin elaboración personal de ningún tipo, que a un aprendizaje creativo e inteligente.
- El miedo puede impedir el desarrollo de la creatividad; el o la maestro/a debe esforzarse por eliminar el miedo y despertar confianza; la vieja educación autoritaria se valía del miedo como medio educativo. Definitivamente *la amenaza NO facilita, sino obstaculiza*.
- La educación autoritaria destruye las posibilidades creativas por insistir en la obediencia frente a preceptos, instrucciones y órdenes.



La perspectiva antigua de la escuela presentaba al niño o a la niña en un lugar desde el cual la sociedad hacía al niño o a la niña a su imagen y semejanza, prohibiéndole, naturalmente, juzgar, criticar e inventar. Pero, en la perspectiva actual, cuando nos damos cuenta que el campo de los absolutos desciende al terreno de los supuestos, *es urgente que ayudemos a formar personas capaces de reformarla inteligentemente* y, por ende, deberán estar *experimentadas/os* para el análisis, la crítica constructiva y la reconstrucción creativa de lo establecido y la construcción de lo NO establecido.

La escuela nueva ha de perseguir como objetivos que las personas construyan en sí misma *una actitud positiva frente al cambio*, protagonista o productora del cambio, bien como persona que se ve obligada a enfrentarse a sí misma, pero sin asombro y sin angustia. Lógicamente, no todas las personas, dadas sus especiales y personales características y la dotación de aptitudes que dispongan, estarán en las mismas condiciones de provocar el paso delante de la cultura, pero sí serán todas las personas quienes se encuentren en la necesidad de encararlo, aunque de distinto modo.

La actitud positiva frente al cambio exigirá una desinhibición frente a los tabúes que cierren campos a la investigación y a la novedad; dicha actitud positiva implicará una disponibilidad a aceptar sin sobresaltos las situaciones novedosas que se produzcan y las consecuencias que de ellas se deriven.



Se someterán siempre dichas novedades al tamiz de un pensamiento crítico y divergente, de forma que tales cambios se incorporen a la persona con el sello de lo asimilado, de lo interiorizado, de lo irrepetible, de lo personal.

La diversidad de exigencias de la actitud positiva frente al cambio precisa como complemento la generalización de la flexibilidad mental requerida por el mismo cambio; unas/os, como agentes provocantes, y otras/os por encontrarse inmersas/os en él, para evitar vivencias angustiosas que puedan originar alteraciones psíquicas, neurosis, o posturas de violencia.

Asimilar adecuadamente las condiciones derivadas del cambio va a demandar, como otro objetivo, una información más amplia posible, que sirva como punto de partida o instrumento para *el continuo aprendizaje que habrá de durar toda la vida*. Esta información habrá de consistir, más que en un cúmulo de conocimientos, en el *dominio de las instrumentalidades*, en el conocimiento y manejo adecuado de las fuentes de información, en tener la capacidad de combinar datos de las experiencias, en poder contrastarlos, en formular hipótesis, según las formas del pensamiento divergente, para llegar a la elaboración de un criterio personal de conducta; por tanto, como se indicó anteriormente, el objetivo de una nueva educación no es el de acumular conocimientos, sino el de *desarrollar el aprendizaje a aprender a ser...*

Sólo en un ambiente escolar que persiga los objetivos anteriormente enunciados, y que actúe consecuentemente con sus pretensiones, se podrán ir construyendo las condiciones básicas para el aprendizaje en un marco creativo. Dentro de estas condiciones, mencionaremos dos que tienen particular importancia: *seguridad y libertad psicológica*.

La **Seguridad Psicológica**, implica la necesidad de la persona de ser aceptada por el grupo; debe sentir que es aceptada, brindarle la posibilidad de que pueda **llegar a ser lo que es**, sin que ese hecho deba ser motivo de vergüenza, y sin que tenga que recurrir a la simulación.



Para tratar de fomentar esta seguridad psicológica, se deben eliminar las evaluaciones en el sentido de crítica negativa y destructiva, una evaluación de este tipo podría provocar sentimientos de amenaza, con la consiguiente tendencia a la autodefensa mediante la resistencia, una amenaza respondiente o la agresión. La persona debe sentirse aceptada tal como es, para poder progresar en el camino hacia la consecución de su personal forma de ser y actuar, si de verdad ha de conducirse como persona.

La **Libertad Psicológica** es otra de las condiciones básicas para toda escuela que pretende responder a las exigencias del cambio. El talante consecuente con la seguridad psicológica podrá proporcionar a la persona las condiciones necesarias para **percibir, sentir, pensar y expresarse en plena libertad**, lo cual no se entenderá como razón suficiente para comportarse con las/os demás integrantes del grupo como les apetezca, de acuerdo con sus particulares intereses, estados de ánimo o afectos, ya que esas conductas irían en detrimento de la libertad de las/os demás. La libertad psicológica no se puede entender de manera correcta si a la propia aceptación y al consecuente modo espontáneo de hacer no va añadida como supuesta la libertad psicológica de las/os demás.

Como consecuencia de la seguridad y la libertad psicológica demandadas, surgirá **una exigencia de responsabilidad** que requerirá en el proceso de aprendizaje un acercamiento personal a la objetividad de la realidad, la búsqueda de información seria y diversificada, un diálogo constante con personas competentes y con el grupo, ausencia de prejuicios, obsesiones y angustias, eliminación de egoísmos que tergiversen la realidad, utilización de técnicas según sus propias capacidades y predominio del pensamiento divergente.

Estas condiciones, incorporadas al aprendizaje y al diario perfeccionamiento, ofrecerán al y a la estudiante la posibilidad de **conseguir su verdad**, para cuya conquista, expresa Descartes: “*Es preciso una vez en la vida despojarse de todas las opiniones recibidas y reconstruir de nuevo todo el sistema de nuestros conocimientos*”.



La libertad y seguridad psicológica encuentran lugar únicamente en un ambiente en el que se reconocen y se brindan las oportunidades de **ejercitar las potencialidades de la persona**.

A la persona como tal le corresponden unos derechos que se derivan de su SER; estos derechos y su reconocimiento en el ambiente educativo se podrían considerar como **la condición de su realización creativa**: el derecho a pensar, aunque muchos duden acerca de que un(a) niña/o pueda tener ideas valiosas; el derecho a hablar, a expresar sus pensamientos a través de las diferentes formas del lenguaje y a tener oportunas condiciones para transmitir los mensajes que desee expresar; el derecho a ser escuchada/o; el derecho a valorar, emitir los juicios valorativos en que se basan las actitudes de aceptación, indiferencia o rechazo; el derecho a ser respetada/o. Es sólo un ambiente escolar que reconozca estos derechos como básicos el que podrá proporcionar una atmósfera de libertad, sin la cual es imposible pensar o actuar creativamente.

Una condición necesaria de la educación, y que juega un papel esencial en el desarrollo del pensamiento creativo de las y los estudiantes, es la formación del profesorado, la capacitación de maestra/os que permita lograr **un cambio de la actitud emocional frente a la creatividad**. *No tenerle miedo, sino más bien basarse en ella para enfrentar y superar los problemas conjuntamente.*

Hallmann indica los siguientes puntos orientados hacia el o la facilitador(a) *creativa/o*:

- Es necesario lograr en el/la estudiante *un aprendizaje autoinducido*. Los y las estudiantes deben ser en sí mismos activas/os, encontrar problemas, experimentar y plantear hipótesis.
- La actitud autoritaria constituye un obstáculo para la creatividad, por lo cual un(a) facilitador(a) que desee favorecer la creatividad de sus estudiantes tiene que practicar *un estilo socialmente integrativo*.

- *La práctica creativa ha de ser menos específica y más general.* En toda acción creativa hay una transferencia. Una información aprendida se relaciona con otra o se le da una forma nueva.
- El/la facilitador(a) creativa/o *posterga el juicio.* Si se anuncian los resultados o las soluciones, se bloquean los esfuerzos de indagación. Hay que otorgar suficiente tiempo a estudiantes y *permitir que se equivoquen.* Una equivocación no merece un castigo, sino un estímulo para seguir buscando.
- El/la facilitador(a) creativa/o debe permitir *la flexibilidad* intelectual de estudiantes.
- El/la facilitador(a) debe estimular a estudiantes a *autoevaluar* sus adelantos personales y su rendimiento.
- El/la estudiante debe estar sensibilizada/o a los sentimientos y estados de ánimo de otras personas, a impresiones ópticas y acústicas, a problemas sociales, personales y escolares. El/la facilitador(a) ha de colaborar con el/la estudiante en su *ser sensible.*
- El/la facilitador(a) debe tomar seriamente todas las preguntas de niños/as y recibirlas con atención. Las preguntas hechas por el/la facilitador(a) no deben requerir tan sólo la reproducción de respuestas tomadas de los libros. *Son tan importantes las preguntas formuladas por el/la facilitador(a) como las de las/os estudiantes.*
- El/la facilitador(a) creativa/o brinda a estudiantes la oportunidad de manejar materiales, herramientas, conceptos, ideas y estructuras. *El trato activo* de las cosas fomenta lo creativo ayudando a niños/as y a jóvenes a comprender los procesos de desarrollo.
- Las/os niños/as deben *aprender a aceptar fracasos y reveses.* El/la facilitador(a) tiene la misión de favorecer en sus estudiantes el aprendizaje de *la tolerancia a la frustración.* *Los esfuerzos creativos suelen surgir de condiciones inseguras, de circunstancias difíciles.*
- El/la facilitador(a) creativa/o lleva a estudiantes a percibir *una estructura total* (enfoque holístico) y no a examinar tan sólo las partes integrantes aisladamente. Debe presentar los temas didácticos en su interrelación.
- El/la facilitador(a) tiene que *impulsar la actividad de estudiantes más no dirigirla*



La verdad es siempre la verdad absoluta y universal que cada uno/a capta; pero, a la vez, *nadie puede conseguirla para otra/o:* su consecución, su aprendizaje, será el resultado de un afrontar la realidad sin prejuicios, consecuentes con lo que la objetividad demande, y utilizando la pluralidad de recursos que cada uno sea capaz de poner en funcionamiento.

*Siempre se tratará de MI conocimiento de LA realidad absoluta, la que nadie nunca conocerá plenamente.*

En una concepción eminentemente humanista, como de la que participamos, se propone como objetivo de la educación una auto-configuración (auto-construcción) de persona en la que, dentro de lo posible, todos los aspectos de la misma lleven el sello de la *personalización*.



La persona no ha de enfrentarse a la realidad vivenciándola con estereotipos heredados, *aunque sí teniéndolos en cuenta*. Su actitud ante las experiencias ha de ser desinhibida y abierta, de manera que su *capacidad crítica* le permita asimilarlas de forma consciente y personal. Esta misma desinhibición crítica le facilitará llegar a aceptar *posturas flexibles ante las circunstancias cambiantes del mundo, de las experiencias*. No hay lugar para claudicar en detrimento de las propias conclusiones y a favor de criterios ajenos, aunque resulten más ventajosos e incluso, aunque se los respete.

*Las pautas de conducta se fundamentan*, no en la propia infalibilidad, sino en el carácter relacional de las propias actitudes, siempre dispuestas a captarlas de acuerdo con la propia conciencia bien formada en relación con los valores, de acuerdo con los datos iniciales y las situaciones que en el proceso vayan surgiendo y teniendo en cuenta todos los datos previamente almacenados en la memoria por aprendizajes anteriores o suministrados por los sentidos.

En consecuencia, es posible proponer como **ideal de persona** aquella que ha alcanzado la plenitud de funcionamiento, que es **capaz de vivir plenamente** en y con cada uno de los sentimientos y emociones, que **utiliza toda su dotación orgánica** para sentir la situación existencial (su SER) desde dentro y desde fuera, **utiliza todos los datos** que le facilita su sistema nervioso, haciendo intervenir su conciencia, pero sabiendo que la totalidad de su persona es más sabia que su sola conciencia. **Permite que su organismo funcione en toda su complejidad** para seleccionar, de entre una multitud de posibilidades, la conducta que en ese momento será más satisfactoria. Es **capaz de confiar en su ser** no porque éste sea infalible, sino *porque puede estar abierto por completo a las consecuencias de cada una de las acciones propias y corregirlas si no son las más adecuadas*. Es **capaz de experimentar todos sus sentimientos** y no teme a ninguno y está abierta/o a la evidencia de todas las fuentes.

Podremos adjudicar a una persona el calificativo de **persona creativa** siempre que en una relación espontánea con el medio *utilice de forma flexible la información que posee y atribuya a su elaboración y resultados un significado original.*



Se nos ha enseñado que crear es sacar algo de la nada, según esta acepción, crear no se encuentra dentro de las posibilidades del ser humano. Si la creatividad, la creación, de alguna manera conviene al ser humano, será únicamente como una posibilidad de **combinación de realidades ya existentes.** La creatividad, entonces, se corresponde con **el tratamiento novedoso y original de los elementos que la realidad y las experiencias nos proporcionan.** Es ilimitada la gama de producciones que se pueden obtener a partir de los datos de la realidad y de la experiencia; desde la combinación de dos elementos simples en su relación más primaria, hasta el elevadísimo nivel de elaboración que supone el ensamblaje de multiplicidad de elementos que pueden constituir una obra de arte en el mundo de los sonidos, de las formas, de los colores, de las palabras...

No se debe reservar el calificativo de ‘creativo’, refiriéndome al ámbito escolar, sólo para las producciones altamente relevantes de las culturas. No se puede afirmar la idoneidad de una escuela para un mundo cambiante si en ella se proponen como objetivos unas valoraciones y unos modelos por el simple hecho que estuvieron vigentes. Podremos hablar de la idoneidad de la escuela si en ese ambiente *se proporciona a la persona las oportunidades para que pueda ser él o ella misma/o, constituyéndose como persona, como SER, independiente en sus experiencias, en su modo de desarrollarlas, de asumirlas y de darles sentido, en su modo de aceptarse y conducirse frente a las/os demás, respetándolas/os, con una acabada noción de su trascendencia y sacando de las situaciones a las que se enfrente el máximo beneficio para sí misma/o y para las/os demás.*

Esta independencia encuentra sus fundamentos en un conocimiento de sí misma/o que no se podrá dar sin una **información**, sin una sólida **capacidad crítica** y sin un **compromiso** frente a las consecuencias de una apertura a la experiencias.

Además es necesaria una **fluidez** en el tratamiento de datos y una **convicción** acerca de la idoneidad de los procesos de elaboración que se hayan seguido.



La **pseudo-creatividad** hace referencia a aquellas actitudes y productos ~~que son~~ **consecuencia de esfuerzos violentos** por despertar, fomentar y llevar a cabo comportamientos creativos. La creatividad exige de una *espontaneidad* que está reñida con expresiones tales como “tengo que ser”, “necesito”, etc. El producto suele ser falsamente creativo porque se ha violentado la realidad y la falta de espontaneidad; estas conductas pueden encontrarse en el camino hacia una actitud creativa, pero no son, en sí mismas creativas. *Una verdadera creatividad nace, surge, crece, se desarrolla, se construye ... nunca se impone.*

La **pre-creatividad** o **cuasi-creatividad** es la cualidad invocada para aquellos productos que, apuntando a la creatividad, pierden el contacto con la realidad; es el caso, por ejemplo, de las ensoñaciones del o de la adolescente o las fantasías del o de la introvertida/o, que pierden de vista la (¿supuesta?) ‘objetividad’ de la realidad circundante.

La **imaginación** y la **fantasía** son elementos primordiales y cardinales de la creatividad, aunque no son ellas mismas razón suficiente para conferir a las producciones el carácter de creativas. Se requiere como necesario el contacto con la realidad. *El atributo de creativo queda reservado para aquello que, siendo espontáneo, novedoso y original, responde a criterios de realidad.* La personalización en el propio aprendizaje se ha de fundamentar en la voluntad de realización personal.

**ALGUNAS CONSIDERACIONES (NO) FINALES**

- *El o la niña/o es un **ser social** que se integra poco a poco a su medio a través de la intervención adulta. El papel que LA ESCUELA juega en ese proceso de integración es decisivo, pero se constata con frecuencia que **su función es más inadaptadora y creadora de conflictos y fracasos** escolares que estimuladora del desarrollo infantil.*
  
- *La escuela no podrá realizar adecuadamente su función **mientras no se abra al mundo**, tome en consideración las características psicológicas de la niñez y de la adolescencia, el conjunto de sus capacidades y potencialidades, **estimule su creatividad** y desarrolle el significado de su trascendencia.*
  
- *Los programas han de ser vivos, ligados al medio y capaces de estimular adecuadamente las experiencias y el conocimiento de estudiantes, su creatividad y su capacidad de adquirir un razonamiento autónomo. Lógicamente, eso no es compatible con la existencia de actitudes personales o institucionales que se basan en el autoritarismo, la represión y la inhibición de los elementos que el niño o la niña aporta en el proceso de aprendizaje.*
  
- *Debemos encontrar un modo de desarrollar un clima en el sistema que no esté centrado en la enseñanza, sino en la facilitación del aprendizaje (**en la facilitación de la construcción conjunta de oportunidades de aprendizaje**). De esta forma, desarrollaremos personas creativas, abiertas a la totalidad de su experiencia, conscientes de ella, que la aceptan como suya y que vivan un proceso de continuo cambio.*

## **Invitación a la REFLEXIÓN CRÍTICA**

***¿Qué relación logre establecer usted entre lo planteado en este texto y lo planteado en el texto correspondiente al inciso 3 – ‘La Facilitación y la Creatividad’? Ejemplifique.***



***El presente texto hace referencia, básicamente a la ‘escuela’, a la llamada ‘educación formal’, de allí la inquietud: ¿qué nos indican estos planteamientos en cuanto a procesos de facilitación fuera del ámbito de la escuela?***

***¿Con qué planteamiento(s) NO está de acuerdo? ¿Por qué? Ejemplifique.***

## 8. Perfil de un(a) facilitador(a)



Difícilmente podemos hablar de ‘el’ perfil de un(a) facilitador(a). ¿Quién tendrá la última palabra? Sin embargo tiene que ser posible indicar rasgos, características de una persona que, posiblemente, le ‘faciliten’ ser un(a) buen(a) facilitador(a). Pero, ¿qué significa ‘buen(a)’ en este caso? Está lanzada la inquietud, le toca a cada una/o construir una respuesta, desde la experiencia acumulada, desde los aportes a compartir, ... El siguiente texto sólo pretende ofertar un aporte más, totalmente abierto a la discusión y reflexión crítica.

### CARACTERÍSTICAS DE UN(A) FACILITADOR(A)

- IDEAS IN-(O ‘NI’)-COMPLETAS, A ADECUAR Y SEGUIR CONSTRUYENDO - <sup>51</sup>

HERMAN VAN DE VELDE, Abril 2004.

### ¿Cuál es la MISIÓN de un(a) facilitador(a)?

Buscar (‘construir caminos’) cómo contribuir, con sus conocimientos, destrezas (conductas) y energías (sentimientos), a que las personas (SERes humanos) y las sociedades no-anónimas (incluyendo los sistemas sociales – políticos – económicos) logren seguir construyéndose (‘desarrollarse’ se dice normalmente) para el aprovechamiento positivo mutuo (no somos islas, ya que en todo sentido nos influimos, entonces mejor ‘nos aprovechamos’), trabajando juntas/os en paz, andando por y haciendo caminos hacia un bienSER que necesariamente incluye y supera el bienESTAR.

<sup>51</sup> Adaptación **personal** de una adaptación realizada por profesionales de la Fundación Neo-Humanista, con base en el Credo Internacional del Desarrollo de Sistemas Humanos y Organizacionales de la ODN (Organizational Development Network)



### **¿CÓMO cumplir esta misión?**

Facilitando procesos de ‘Auto-construcción Psico-Social Integral’, con metodologías contextualizadas basadas en una visión del SER humano realizado, productivo, satisfecho – insatisfecho, que aporta constructivamente sus talentos para su propio desarrollo, él de su familia, de su trabajo, su comunidad, la sociedad y el mundo.

### **¿Algún principio básico?**

El núcleo de toda construcción social es la PERSONA, como SER SOCIAL, ya que ‘la persona es, porque si no fuera, no sería persona’. Además, en esencia es SOCIAL.

La familia, tradicionalmente, considerada como el núcleo ya es una primera sociedad (no – depende del caso) anónima.

### **Los VALORES que caracterizan a un(a) facilitador(a) podrían SER:**

- ❖ RESPETO 1: aceptar el derecho de auto-construcción (auto-determinación) de cada ser humano y sistema social.
- ❖ RESPETO 2: estar consciente del derecho de cada ser humano y sistema social de disponer de medios y condiciones ne(cesarias)-po(sibles)-de(seables)s (‘nepode’ = la construcción propia de lo alcanzable, considerando lo necesario, lo posible y lo deseable – un reto permanente para cada una/o de nosotras/os en nuestra vida).
- ❖ AUTONOMÍA: concienciación de todas las opciones reales y escoger libremente entre ellas.
- ❖ JUSTICIA: aplicar con equidad todos los derechos humanos fundamentales.
- ❖ HONESTIDAD: relacionarse con autenticidad, asertividad, transparencia y congruencia.



- ❖ **EMPODERAMIENTO:** construir un poder positivo y las capacidades propias, así como disponerse íntegramente para que también las/os demás lo hagan.
- ❖ **ACEPTACIÓN:** del hecho que otras/os también se desarrollen más allá de mis propias cualidades.
- ❖ **FLEXIBILIDAD:** valorar la espontaneidad, la creatividad y la diversidad.
- ❖ **CREATIVIDAD:** búsqueda activa de lo ‘alternativo’, sin miedo al cambio y de la adecuación.
- ❖ **CULTURA DE CALIDAD:** buscar activamente en todo lo que se hace la excelencia personal, inter-personal y grupal, mediante la pertinencia, la eficiencia y la eficacia.
- ❖ **PARTICIPACIÓN:** aportar y facilitar el aporte, sin desestimar la capacidad de cada persona, a la sinergia interpersonal y grupal.
- ❖ **SOLIDARIDAD:** comprender (empatía), cooperar y co-evolucionar en comunidad.
- ❖ **ARMONÍA:** consigo misma/o, con y entre las/os demás y con la naturaleza.
- ❖ ...

En **RESUMEN:** La facilitación es una **ACTITUD** ante la vida (ante mí, ante las/os demás **SERes**, ante la naturaleza), es **SENTIR**, es **PENSAR**, es **ACTUAR**.

Esta **ACTITUD**, para que resulte en una **FACILITACIÓN EFECTIVA**, también requiere de 5 niveles de responsabilidad personal:

1. **RESPONSABILIDAD CONMIGO MISMA/O:** Auto-preparación para todo, vivir con integridad, buscando continuamente mi propio empoderamiento, la proactividad de mis acciones y la construcción ‘de MÍ’ de manera integral.

2. RESPONSABILIDAD COMO PROFESIONAL: Construir y mantener una alto grado de actualización, desarrollando actividades profesionales dentro de los límites éticos del contexto.
3. RESPONSABILIDAD CON LA GENTE: Mantener como prioridad su bienSER, conjugando los intereses personales y sociales.
4. RESPONSABILIDAD CON COLEGAS: Contribuir al desarrollo profesional de compañeras/os de tarea (incluye estudiantes y educandos en general), compartiendo mis experiencias.
5. RESPONSABILIDAD SOCIAL: Sopesar el impacto de mis acciones, sea por comisión o por omisión, sobre el bienSER, no sólo del sistema ‘grupo meta’, sino también sobre los demás sistemas sociopolíticos, culturales y ecológicos.



Dentro de un posible perfil de un(a) facilitador(a) juega, sin duda, una importancia fundamental su **capacidad de escucha**. He aquí algunas observaciones al respecto:

## **ESCUCHA**

Escuchar es un proceso que implica **atender, entender, rememorar, analizar de una manera crítica y responder de un modo simpatizante**. El escuchar de una manera eficaz es esencial para una comunicación competente.

**ATENDER**, es el proceso de seleccionar las ondas de sonido que procesamos de manera consciente. Podemos aumentar la eficacia de nuestra atención al 1) prepararnos para escuchar, 2) realizar completo el cambio de orador(a) a escuchante, 3) oír a una persona antes de reaccionar y 4) ajustar nuestra atención a los objetivos que hay que escuchar de la situación.

**ENTENDER**, es el proceso de descifrar un mensaje al asignarle sentido al mismo. Entender requiere de empatía, de identificarse intelectualmente o experimentar de manera indirecta los sentimientos, pensamientos o actitudes del otro/a.



Podemos incrementar nuestra capacidad de empatizar por medio del interés y la concentración. Una clave para entender es practicar un oído activo: busque o elabore una organización para la información, haga preguntas y emita paráfrasis.

**REMEMORAR**, es el proceso de almacenar significados que se percibieron para que puedan recordarse después. La rememoración se amplía al ensayar la información, al buscar y almacenar la información en un patrón de organización, que agrupe la información para que sea más fácil de recordar y, cuando sea factible, tomar nota.

**ANALIZAR DE MANERA CRÍTICA**, es el proceso de separar el hecho de la inferencia y juzgar la validez de las inferencias efectuadas. Un hecho es una declaración comprobable; una inferencia es una conclusión que salió de los hechos. Usted escucha de manera crítica cuando pregunta: 1) si la inferencia se apoya en declaraciones ‘objetivamente’ significativas, 2) si la afirmación de razonamiento que muestra la relación entre el soporte y la inferencia tiene sentido, y 3) si existe cualquier otra información conocida que disminuya la calidad de la inferencia.

**RESPONDER DE MANERA SIMPATIZANTE**, brinda bienSER. Las respuestas de ‘te escuché’ le dan a la gente información sobre sí misma o sobre su conducta. El confortar se logra mediante respuestas de apoyo y de interpretación. Cuando ofrecemos apoyo, tranquilizamos, aprobamos, reducimos tensión o calmamos a la otra persona al reconocer que entendemos lo que ella siente y apoyamos el derecho de esa persona a tener esos sentimientos. Cuando usamos las respuestas de interpretación, ofrecemos una explicación alternativa razonable para un suceso o circunstancia, con el objetivo de ayudar a la otra persona a entender la situación desde una perspectiva diferente.

## **Invitación a la REFLEXIÓN CRÍTICA**



***¿Cuáles son las dos de las posibles características de un(a) facilitador(a) que más le llaman la atención? ¿Por qué?***

***¿Hay algunos aspectos mencionados, sobre los cuales tienes sus dudas? ¿Cuáles son? ¿Y por qué sus dudas?***

***¿Qué otros aspectos, considera, deberían incluirse en un perfil de un(a) facilitador(a)?***

## 9. Funciones de una persona facilitadora



... en la construcción conjunta de oportunidades de 'aprendizaje'.

Las funciones a ejercer por una persona que pretende facilitar procesos en el área socio-educativa son muy diversas, según el contexto particular en que se desarrolla el proceso. Seguidamente unas ideas para su debida discusión y reflexión crítica.

### GANARSE LA CONFIANZA Y LA AUTORIDAD DE LAS PERSONAS CON QUIEN TRABAJA

- Una presentación 'adecuada' a sí misma/o, al colectivo
- Estar bien preparada/o
- Introducir 'bonito' el trabajo
- Saber negociar normas y reglas de trabajo
- Respetar situaciones imprevistas

### IMPULSAR LA CLARIDAD EN LO QUE SE PRETENDE LOGRAR

- Más importante todavía si ya está definido de antemano
- Durante un proceso de negociación si se construye en el momento
- Ser flexible
- Ser pertinente en posibles aclaraciones

**FOMENTAR LA CREACIÓN DE UN AMBIENTE PROPICIO**

- Garantizar un arreglo físico ‘adecuado’ del local con anticipación
- Tomar en cuenta comodidades
- Tomar en cuenta la necesidad de la comunicación (contacto visual)
- Comunicación visual de facilitador(a) con cada participante
- Comunicación visual entre participantes
- ¿Ubicación libre de participantes?

**GENERAR UN CLIMA DE CONFIANZA**

- Se construye entre todas/os
- Tiene una responsabilidad ESPECIAL el o la facilitador(a)
- ESCUCHAR vivencias personales y PARTIR de ellas
- Conocimientos previos sobre el grupo
- Trabajar con anécdotas interesantes y relacionados con el tema
- Promoviendo el equilibrio en las relaciones interpersonales

**PROMOVER LA PARTICIPACIÓN**

- Fomentar la acción de las personas
- Estimular la comunicación, los intercambios de información e intereses
- Uso de técnicas particulares (el milagro de las tarjetas) – variar trabajo personal, en grupos pequeños, grandes y plenaria
- No siempre trabajar con los mismos grupos, variar
- Saber ESCUCHAR



### **INCIDIR EN LA DISTRIBUCIÓN EQUITATIVA DEL LIDERAZGO**

- El liderazgo es un fenómeno natural y necesario
- El liderazgo se da de hecho, es inevitable
- Fomentar ‘al suave’ un liderazgo POSITIVO
- Apoyarse en participantes clave (no siempre son líderes)
- Trabajar pro-‘*positiva*’mente (*un trabajo ‘positivo’ lleva propuestas*)

### **IMPULSAR LA ADECUACIÓN NECESARIA PERMANENTE DURANTE EL PROCESO**

- Siempre surgen nuevas necesidades o circunstancias, lo que nos debe ALEGRAR
- Fomentar una actitud flexible ante el cambio
- Evitar la rigidez cuando no sea tan necesario
- Sólo ser rígida/o cuando favorezca el cumplimiento de las tareas

### **PRACTICAR Y SUGERIR EL DIÁLOGO Y EL CONSENSO DONDE SEA POSIBLE**

- Evitar la polarización
- Estimular la comunicación libre y espontánea
- Romper barreras de tipo emocional e interpersonal
- Fomentar que las personas expresen sus ideas, opiniones, molestias e inquietudes
- No exagerar: no dialogar lo que no debe ser objeto de diálogo, p.ej. formas de trabajo ya definidas y fundamentadas con anticipación



### ORIENTAR TODO HACIA LA COMPRESIÓN DEL PROCESO

- Prestar atención a lo que ocurre en el grupo durante el proceso
- Observar los papeles que juega cada participante en el grupo
- Atender de manera diferenciada según la necesidad
- Estimular el planteamiento de interrogantes
- Con frecuencia ‘repasar’ lo re-corrido

### PROPICIAR UN PROCESO DE REFLEXIÓN CRÍTICA CONTÍNUA

- Hacer referencia periódica a los objetivos a alcanzar
- ¿Qué hicimos, cómo lo hicimos, por qué y para qué lo hicimos, ...?
- ¿Cómo vamos?
- ¿Qué les llamó más la atención? ¿Por qué?
- ¿Quiénes ...? Levanten la mano las y los que ... .
- Vos, ..., ¿por qué ...?

### Y TANTAS COSAS MÁS ...

- Ser creativa/o
- Ser humana/o, dar confianza
- Ser estricta/o y exigente
- Ser flexible, sin dejar de ser lo anterior
- Sólo incluir – nunca excluir
- No perder tiempo, ni hacer perder el tiempo
- ...

**NO DIFICULTAR, SINO FACILITAR**

- Facilitar la creación conjunta de unas condiciones adecuadas para que las personas, en conjunto, construyan una oportunidad de aprendizaje
- Al compartir responsabilidades en la construcción, también habrá compromiso hacia el aprendizaje
- Al haber compromiso hacia el aprendizaje, habrá más y mejor aprendizaje.

**Invitación a la REFLEXIÓN CRÍTICA**

***¿Cuál de estas funciones considera la más difícil a ejercer? ¿Por qué?***

***¿Cuál de las funciones mencionadas, es la que menos se cumple en el desarrollo de las prácticas socio-educativas? Un ejemplo.***

***¿Qué otras funciones, aquí no mencionadas, debería de ejercer una persona facilitadora de procesos socio-educativos? ¿Por qué?***

# 10. La Sociometría



En todo proceso de facilitación es indispensable apoyarse en la aplicación de técnicas y dinámicas que nos permitan vivir una experiencia conjunta, sobre la cual podamos, posteriormente, reflexionar críticamente y sacar nuestras conclusiones.

Una de las técnicas muy interesantes, proveniente de la ‘sociometría’, es ‘el sociograma’. Más que presentar grandes teorías en cuanto a la sociometría, pretendemos explicar cómo elaborar e interpretar los resultados de un sociograma.

**Objetivos** de la aplicación de la técnica:

1. Visualizar las relaciones entre las personas que pertenecen a un grupo, en un momento dado y frente a una actividad particular.
2. Identificar los diferentes tipos de relaciones que se establecen entre las personas, frente a la misma actividad.
3. Valorar críticamente el posible significado y la ‘oportunidad’ relacionada con los diferentes tipos de relaciones que se han visualizado.
4. Definir mecanismos para mejorar las interrelaciones en el grupo.

## ¿Cómo se aplica?

*Decisiones previas a la aplicación:*

Antes que todo se tiene que definir claramente el *objetivo particular* que se pretende perseguir con el ejercicio. Esto incluye también la definición de la actividad, ante la cual se pretende valorar la interrelación social.

También se podrían escoger dos actividades, por ejemplo una de carácter laboral y la otra de carácter recreativo.

Una vez determinadas las actividades, se tiene que decidir en cuanto a la cantidad de personas que podrá escoger cada participante. Más personas que pueden escoger más compleja se hace la situación. Por lo general se opta por unas tres personas.



*Pasos en la aplicación:*

### **1. Explicación y justificación a las y los participantes.**

Se les debe explicar que es importante poder valorar cómo nos interrelacionamos y que esta información nos podrá servir para organizarnos mejor. La motivación de las y los participantes es fundamental.

Se tiene que hacer énfasis en que se trata de un ejercicio totalmente personal, y que se guardará la información, sin darla a conocer a la plenaria. O sea, nadie de las y los demás sabrá lo que otra u otro contestó a las preguntas.

Se les plantearán dos (por ejemplo, ya que también podría ser una sola o tres) actividades, ante las cuales cada participante debe anotar en una tarjeta los nombres de 3 compañeras/os presentes con quienes le gustaría MÁS realizar dicha actividad. Los nombres deben aparecer en orden de importancia.

A partir de este momento se les pide a las/os participantes que se separen y distribuyan sobre todo el espacio del local para poder trabajar sin interrupción alguna. También debe mantenerse un ambiente de silencio TOTAL. A partir de este momento no tiene porqué haber comunicación entre las personas participantes.

### **2. Entrega de los materiales y orientación de la tarea.**

Cada participante recibe dos tarjetas. Se les pide a las/os participantes escribir de inmediato, en el ángulo superior derecho su propio nombre (para evitar que después se les olvide).



Se dicta cada una de las dos actividades. Las/os participantes apuntan la actividad con una palabra clave, por ejemplo: investigación, paseo, grupo focal, proyecto, baile, mar, ...

Se les orienta que deben escribir, en orden de preferencia, los nombres de las 3 personas (entre las y los presentes) con quienes les gustaría MÁS realizar dicha actividad.

Se hace el recordatorio que la información es confidencial y que no será compartida con las demás personas.

Una vez contestadas las preguntas, cada participante entrega sus dos tarjetas al o a la facilitador(a).

### 3. Procesamiento

#### a. Elaboración de un cuadro de resumen.

En un cuadro se anotan los siguientes datos: ‘Actividad’, horizontal y verticalmente números de 1 hasta la cantidad de participantes que hubo. Con la lista de asistencia se le asigna un número a cada participante. Este cuadro quedaría conformado de la siguiente forma:

Actividad:									
	1	2	3	4	5	6	7	8	...
1									
2									
3									
4									
5	2		3				1		
6									
7									
8									
...									
TOTAL									

En este cuadro se indica a quién escogió cada participante. Si es primera opción se le anota el # 1 en la casilla correspondiente, si es segunda el # 2 y si es tercera el # 3. Los números ubicados en la primera columna son las personas que escogieron y los números de la segunda fila del cuadro son las personas escogidas.



Por ejemplo en el caso de la persona # 5, ésta escogió como primera opción al # 7, de segunda al # 1 y de tercera al # 3, siempre pensando en la actividad mencionada explícitamente en la primera fila del cuadro.

En la fila que indica TOTAL, se anota la frecuencia en que una determinada persona fue escogida. Cuidado: no se trata de sumar los números, sino de contar cuántas veces hay un número en cada columna!

#### *b. Primera interpretación.*

Desde los resultados del cuadro ya se podrá hacer una primera valoración, con base en, por ejemplo, las siguientes preguntas:

¿Quiénes fueron más veces escogida/os?

¿Hay algún(a) líder(eza) absoluta? (alguien que fue escogida/o mucho más veces en comparación con toda/os la/os demás)

¿Quiénes no fueron escogida/os ni una vez?

¿Qué grande es el grupito de participantes que más veces fueron escogida/os?

...

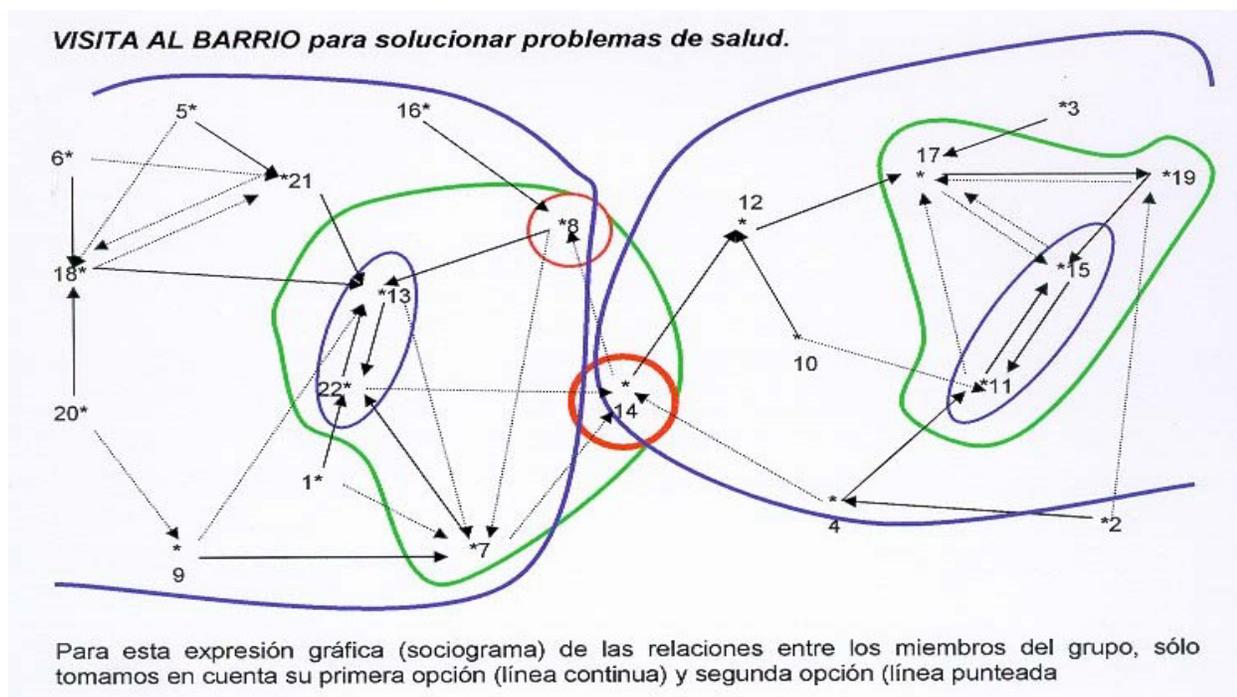
#### *c. Visualización de las relaciones en un gráfico.*

Se ubican los números correspondientes a las y los participantes en una hoja, iniciando con las personas que fueron más veces escogidas. A éstas las ubicamos en el centro de la hoja. Los otros números, en la medida que corresponden a personas menos escogidas, los ubicamos más lejano del centro.

Para la graficación trabajamos con tres colores de flechas. Una flecha indica quién escogió (flecha sale) a quién (flecha llega). Por ejemplo, el color verde podría indicar la primera opción, el color azul la segunda y el rojo la tercera.



Se tiene que cuidar de graficar las relaciones de tal manera que las personas que se escogen entre sí, estén, con su número correspondiente, más cercanas también en la hoja. Al concluir se obtiene un gráfico parecido al siguiente:



#### d. Nueva interpretación de los resultados.

El gráfico nos permite identificar ‘relaciones especiales’ entre participantes. En este sentido por ejemplo se habla de:

- . Una relación de pareja, cuando dos participantes se escogen mutuamente.
- . Una relación de triángulo, cuando 3 personas se eligen entre sí.
- . Una relación de cadena, cuando varias personas se eligen encadenadamente.

- . Una relación de círculo, cuando se eligen encadenadamente, pero la última persona escoge a la primera.
- . Una relación de ‘astro’, cuando una persona es muy elegida, es el centro del grupo, una ‘estrella’, un(a) líder(eza), ...
- . Una relación de ‘olvidado/a’, cuando alguien elige, pero no es elegida/o.
- . Una relación de aislada/o, cuando alguien no elige, ni es elegida/o.
- . ...



Por lo general, la situación no es tan extrema, y más bien existen tendencias. Por ejemplo una tendencia frecuente es que se escogen mutuamente entre líderes/liderezas. Al ser así, podría ser importante implementar estrategias para fortalecer una comunicación, una relación constructiva entre líderes y demás participantes.

La interpretación que se puede hacer de los resultados depende totalmente de la pregunta que se hace al inicio. Ejemplos de preguntas:

. Para valorar relaciones de ‘atracción’:

- ¿Quiénes son tus tres mejores amigos/as en el grupo?
- ¿A qué dos personas invitarías siempre a tu cumpleaños?

. Para valorar relaciones de ‘rechazo’:

- ¿Cuáles son las 3 personas de tu grupo, que menos te gustaría que lleguen a tu fiesta?
- ¿Cuáles son las 3 personas de tu grupo, con quienes menos te gusta jugar?

. Para valorar relaciones de preferencia de interacción:

- ¿Con quiénes (3) te gustaría estar en tu célula de estudio?
- ¿Quiénes te gustaría (3) que te ayuden a hacer un trabajo de investigación?

. Para valorar relaciones de interacción de hecho:

- ¿A quiénes buscas para que te ayuden en tus clases? Menciona 3.
- ¿Con quiénes realizaste el trabajo de investigación?

A la hora de interpretar los resultados, se tiene que tener mucho cuidado, ya que hay que respetar la anonimidad prometida, tal que el uso es restringido.



### **Invitación a la REFLEXIÓN CRÍTICA**

***¿Tiene sentido la aplicación de esta técnica en el grupo de la especialidad? ¿Nos atrevemos?***

***¿Qué ventajas y desventajas observa en cuanto a la aplicación de esta técnica? ¿Por qué?***

# 11. La 'facilitación' dentro del marco de una filosofía educativa humanista, moderna, holística y constructivista



Con base en experiencias educativas, más que todo aquí en Centroamérica, y especialmente relacionadas con los quehaceres educativos del CICAP<sup>52</sup>, se ha ido construyendo un marco filosófico-pedagógico de referencia. Son los pensares, sentires y actuares, reflejados en este marco, los que queremos presentarles y compartir para su análisis crítico. Todo aporte constructivo es importante y permitirá seguir construyendo estas ideas vividas.

## ***SER: Una Pedagogía Concienciadora de Poder Compartido*** ***- Caminos hacia un bienSER -***

HERMAN VAN DE VELDE – Abril 2004.

### ***Introducción***

Existen muchas inquietudes en Nicaragua alrededor de la calidad de los procesos educativos. *¿La escuela, de verdad educa? ¿O más bien des-educa? ¿Sólo en la escuela se educa? ...* Al observar un(a) niña/o de dos o tres años, sorprende su gran capacidad creativa. Después de unos años en la escuela, igual sorprende cómo esta capacidad, más bien, va desapareciendo.

<sup>52</sup> Centro de Investigación, Capacitación y Acción Pedagógica – Estelí / Nicaragua. Tel. (505) 713 34 13 – (505) 713 13 33 - Email: herman.vdv@cicapnic.org / cicap2@ibw.com.ni

En la universidad, la falta de creatividad es uno de los más sentidos obstáculos para muchas/os estudiantes y docentes, muy pronunciados en el área de investigación, aunque igual ‘frenante’ (porque frena, amarra, limita,...) en todas las áreas del S(ab)ER humano.



El presente documento pretende contribuir a la discusión y el análisis de estas problemáticas, yendo más allá, tratando de llegar más al fondo del asunto. También teniendo presente la pregunta: Y las/os pedagogas/os, ¿qué aprendizaje *facilitamos*? ¿O más bien dificultamos u obstaculizamos? ¿Qué hacer para SER, verdaderamente, *‘facilitadora/es’*?

En la práctica, en muchas prácticas hemos observado que las personas, como **‘SERES’** desaparecen en los quehaceres diarios, se convierten en cosas, en números, en elementos sin valor,... también dentro del sistema de la Educación Formal (primaria, secundaria – media, universitaria). Contrario a esta realidad denigrante, queremos fomentar una concepción humanista del SER, a través de la implementación creativa de una Pedagogía diferente, una ***Pedagogía Concienciadora*** que permita al SER, a la persona, participar constructiva y creativamente en la transformación de su entorno y de si mismo en búsqueda del bienSER, él que por su propia esencia es, y sólo es, social, el cual – y lo queremos mencionar consciente y expresamente – incluye, integra el bienestar personal y social. Más bien, alcanzar un *bienestar* personal y social es condición indispensable para poder referir a un ***bienSER***.

En la participación consciente (interacción) desde estos procesos de construcción, creación y transformación está justamente el PODER del SER, que lo lleva a poder SER. Una pedagogía que está centrada en la persona como **seres** únicos, por su interacción única con su entorno social y material, originado en su capacidad nacida (como producto histórico social – *‘me nacieron’*) y creciente (por una construcción creativa permanente de su propio ser dentro del marco de un ser colectivo).

El SER, como verbo, como infinitivo, como acción, igual como sustantivo (el o la) es una construcción (un producto no acabado) histórica-social, dado (a luz) con el nacimiento y ‘moldeado’ física, psicológica y socialmente para llegar a SER más diferente, a SER mejor que este ‘molde’, a SER superior, a SER su existencia (vivir su ser, vivir su vida) junto con l@s demás y culminar con SER, seguir siendo materia y seguir integrándose al SER más extenso, menos personal, no personal, sino universal – material y social, ...



El SER es el EXISTIR como persona, dignamente miembro/o de una ‘**Sociedad NO Anónima**’, permanentemente en construcción colectiva en búsqueda del perfeccionamiento del ‘bienSER’ social y con capacidad de DECIDIR. La decisión es la expresión máxima del SER, ser es ser capaz de decidir responsablemente, decididamente... . **Ser es saber qué hacer.**

El SER es único, como sustantivo, como verbo, como expresión de una existencia social decidida. Es una integración con valor único dentro de lo universal. Sin embargo, en la educación formal, (casi) siempre partimos de un mismo objetivo para todas/os, utilizamos un mismo documento, presentamos los mismos ejercicios para todas/os, aplicamos los mismos exámenes para decidir SOBRE, sin embargo los resultados, las conclusiones serán diferentes por cada una/o de nosotras/os (docentes y estudiantes), el aprendizaje es particular, único para cada persona, se integra, de una manera única, al sistema de conocimientos y experiencias de cada una/o. Muchas veces o casi siempre evaluamos de la misma manera a todas/os, entonces, este resultado no es objetivo ya que no tomamos en cuenta lo particular de cada persona, su subjetividad, su experiencia, sus conocimientos, su entorno, el contexto, etc. La evaluación más objetiva es aquella que retoma los elementos subjetivos, que toma en cuenta a la persona. *La evaluación más objetiva es la subjetiva.*

Fundamentalmente pretendemos hacer una propuesta de una pedagogía diferente, de una pedagogía basada en relaciones humanas de mutuo respeto, de ‘crecimiento’ consciente personal y colectivo, de ‘**desarrollo humano conciential**’ y de ‘**desarrollo comunitario conciential**’ - mutuamente condicionados - de 'ser'.

Los seres humanos somos personas cambiantes y nuestras relaciones interpersonales son fundamentalmente relaciones educativas. La interacción entre las personas nos permite experimentar ((*ex*)*periri*: persistir, seguir, insistir – *experire*: hundir(se), meterse de lleno - fracasar), y por consiguiente concienciar, es decir ‘*ser consciente de nuestro poder como persona, como colectivo, como sectores claves de desarrollo social*’.



El futuro está en nuestras manos, en el presente está nuestro poder para construir en conjunto ese futuro.

Además de considerar concepciones de 'poder', se abarcan en el presente documento también ideas alrededor del valor educativo de toda relación social, así como de procesos de facilitación en general, dentro o fuera del contexto de una educación formal. La educación formal, muchas veces es considerada la más importante, sin embargo al valorar la fuerza educativa de todo el conjunto de relaciones interpersonales que establecemos, entonces **la educación formal más bien viene a ser el complemento dentro de todo el contexto socio-educativo**. Igual se hace referencia a los ‘valores impulsores propios del ser’, como DEBERes, no impuestos por un sistema enfermo de anti-valores ambiguos, sino como deberes inherentes al SER como figura social. También abordamos el QUERER, como un cualidad de todo ser, la voluntad que junto con el deber y el poder encamina el SER.

Todo SER, en construcción, en camino, - propiedad eterna sobresaliente - se expresa en un contexto histórico particular. Esta expresión se concretiza en una interacción única entre el pensar, el sentir y el actuar de la persona, en las actitudes que hacen decidir por la construcción de caminos a caminar.

### **1. El valor educativo de las relaciones sociales**

Las relaciones sociales, las relaciones entre las personas o con las obras ‘personales’ (porque son hechas por personas) constituyen la fuente principal de todo proceso de aprendizaje. Por lo anterior es que afirmamos categóricamente que ‘las relaciones sociales son esencialmente educativas’.

Por lo mismo es indispensable que toda/o educador(a) sea un(a) **facilitador(a)** de procesos de interacción social, creando, construyendo oportunidades de aprendizaje multilateral.



Estas oportunidades de interacción social permiten la acumulación de experiencias (**experienciación**), permiten experimentar la vida, e ir construyendo una conciencia propia (**concienciación**), la base fundamental dentro del proceso de inserción consciente en la vida social.

Al tener al SER, a la persona, al colectivo, en el centro, entonces hablamos de una '**Pedagogía Concienciadora**' donde el papel fundamental del o de la docente es el de '**Facilitar la creación (construcción) de oportunidades de aprendizaje POR cada persona dentro del grupo, por el grupo**'. No se trata de 'depositar conocimientos 'y 'hacer conciencia', ni de 'concientizar a', sino más bien de **Crear (construir) Oportunidades de Aprendizaje**. No es tarea del o de la docente OFRECER, sino más bien su tarea consiste en crear y construir juntas/os, hacer más fácil (facilitar) la construcción, la creación por cada una de las personas participando en el proceso, por el grupo como conjunto de gente, interactuando. ¿Cuántas veces no ocurre lo contrario? ¿Cuántas veces hacemos las cosas más difíciles, como pedagogos, como educadora/es, como docentes, en vez de hacerlas más fáciles? ¿Cuántas veces más bien complicamos las cosas en vez de facilitarlas? ¿Cuántas veces actuamos más como **dificultadoræs**, en vez de cómo **facilitadoræs**? Las respuestas a estas preguntas indican directamente el valor educativo de las relaciones establecidas entre, por ejemplo estudiantes y docentes, 'educadoræs' y 'educandos', entre docentes, entre estudiantes, entre los seres.

La conciencia no está dada, sino es construida paulatinamente por el propio ser (personal dentro de lo colectivo), siendo, viviendo su ser, como un proceso complejo, permanente, inconcluso siempre, retando el futuro, a partir de valores o principios como el respeto, la solidaridad, la sinceridad, la confianza, la empatía, entre otros.

La sociedad es la expresión fundamental de la interrelación social, y por consiguiente, constituye el marco general de todo valor educativo.

El núcleo de toda sociedad **NO ANÓNIMA**, ya que tiene nombre, no es la familia como tantas veces nos quieren hacer creer, sino **son las personas**, en permanente interacción; la familia misma ya es una sociedad ‘no anónima’, ya que tiene nombre – y es construida conscientemente por la participación y la interacción de sus miembros/os.



El SER no es así no más, sino es gracias a ..., se construye sobre algo ..., sobre experiencias, vivencias y concepciones de PODER (por ejemplo de madres y padres, de maestras/os, de adultas/os en general ‘por general’), de DEBER (para crecer, para desafiar, para retar-se) y de QUERER (para ser más y mejor), las que interactúan de una manera única, dándole forma de esta manera al ser único que soy y que sos, que somos, y que nos permite relacionarnos con las/os demás y lo demás como tal. Este ser único, igual se expresa, se proyecta, integralmente, hacia fuera (transformando), hacia dentro (transformando también, creciendo,...) en sus actitudes frente a las/os demás, frente a lo demás, frente a sí misma/o, ... Toda actitud se integra con base en tres componentes fundamentales: sus (del ser) PENSARES, sus SENTIRES, sus ACTUARES (los conocimientos, los sentimientos y las conductas). No cabe duda, que nunca habrá, ni debe de haber, una total armonía entre el poder, deber y querer, tampoco entre el pensar, el sentir y el actuar. Justamente la permanente búsqueda de esta armonía – la que nunca alcanzaremos en su totalidad, al menos no mientras que no nos integremos como SER UNIVERSAL para siempre, dejándonos SER parte del universo, sin pensar, sentir y actuar conscientemente, sin poder, deber y querer conscientemente, sino simplemente **ser siendo** – es la que nos hace vivir, la que nos impulsa a vivir mejor, a transformar, a crear.

Nuestra capacidad de **transformar**, de **crear** es la expresión máxima del valor educativo de las relaciones, interrelaciones, interacciones sociales. Esta expresión máxima se concretiza a través de la **decisión** personal y colectiva. El poder, deber y querer transformar conscientemente (*decididamente*) nos permite pensar, sentir y actuar con mayor coherencia lógica, profundizando la propia transformación en nuestro entorno social y material, incluyendo nosotras/os mismas/os como seres crecientes, avanzantes.

## **2. Procesos de facilitación de construcción colectiva, desarrollo y (auto)evaluación de oportunidades de aprendizaje multilateral: un reto metodológico, también para la Educación Formal**



La **facilitación** es una acción educativa, planteada como una alternativa a las acciones implementadas por los sistemas formales y tradicionales de la llamada educación. En este sentido, ‘la facilitación’ como proceso educativo es una propuesta seria de transformar el sistema educativo formal-tradicional, sus métodos, procedimientos y contenidos, en procesos que generen **aprendizajes críticos** de la realidad, en **la construcción colectiva y el desarrollo de oportunidades de aprendizaje multilateral**, en todo un proceso de *experienciación*. La facilitación es por tanto una acción que emerge de las necesidades de la sociedad misma para democratizar el acceso al saber, como un derecho de todas las personas, especialmente de aquellas que por sus condiciones económicas y sociales, se encuentran al margen de las acciones educativas del sistema político y económico vigente.

El trabajo de facilitación es fundamentalmente un trabajo **político**, un trabajo social, basado en las relaciones interpersonales, que exige de las organizaciones y las personas que lo promueven y realizan, claridad en la concepción de su papel y la importancia que en este sentido tiene.

Facilitar es promover la construcción y renovación del saber en las/os participantes, por medio de procedimientos de intercambio y comunicación efectivos, que desde el análisis crítico, la reflexión, y la propuesta buscan generar cambios profundos en la definición de actitudes personales y colectivas y crear condiciones para una convivencia democrática integral.

Cabe señalar algunas características\* de la personalidad de todas/os las/os participantes que posibilitan la interacción efectiva en un grupo, incluyendo el (la) misma/o facilitador(a) y las/os demás participantes:



- Autoestima
- Autenticidad
- Capacidad de reconocer sus posibilidades, limitaciones y retos
- Aprecio, aceptación y confianza hacia las personas
- Comprensión empática
- Equilibrio emocional
- Compromiso, vocación
- Capacidad de observación reflexiva externa e interna
- Capacidad propositiva
- Capacidad organizativa
- Capacidad comunicativa
- Capacidad de conducción
- Capacidad negociadora
- Capacidad creadora
- Capacidad de ser flexible (de ajustarse) y estricto a la vez (sin perderse)
- No buscar la enseñanza, sino ‘impulsar’ el aprendizaje
- ...

Para finalizar estas reflexiones, sólo queremos observar cómo nuestro lenguaje, nuestra forma de hablar, muchas veces ya indica una relación de poder. Por ejemplo seguimos hablando de 'a-lumnas/os', lo que quiere decir: "alguien sin luz", seguimos hablando de la enseñanza, siempre ubicando al docente o a la docente en el centro y nos olvidamos de que lo central debe ser 'el aprendizaje', es decir el o la estudiante, la o el docente, el o la participante en general, donde sea que esté ubicada/o, cualquier que sea su posición, todas/os aprendemos, y es esto lo que vale. “Dejemos de querer enseñar tanto, justamente para que todas y todos aprendamos más.”

---

\* Basado en 'Aspectos básicos de la facilitación', CEDES, 1999

### **3. El PODER y sus diferentes expresiones**



El poder no es malo, ni es bueno en si. Es una realidad. El poder es, el poder existe. El poder indica una relación entre seres.

El desafío, el reto está en guiar, orientar, dirigir el poder como proceso (establecimiento de relaciones sociales) hacia un PODER SER, máxima expresión social de sentirse realizada como persona, junto con las demás personas, a través de un PODER conocer, PODER saber y PODER hacer y PODER crear. Un poder crear que me lleva a crear, a construir mi propio SER, máxima expresión (otra vez) del PODER.

El poder no es único. En las relaciones sociales existen diversos poderes. Existen en los distintos ámbitos de interacción en los cuales nos hemos ido construyendo como personas, mujeres y hombres. Es importante identificar dichos poderes.

Todas las relaciones sociales implican una relación de poder. Puede ser un poder compartido, puede ser un poder autoritario, que no es compartido, - talvez tampoco es verdadero poder -, pero todos los espacios sociales y culturales indican relaciones de poder:

- **El trabajo:** puede ser un colectivo que trabaje muy bien, que comparte el poder, que tiene un poder de transformación sobre la realidad o puede ser un colectivo donde hay jefa/e autoritaria/o, - autoritaria/o talvez porque carece de poder.
- **El conocimiento:** no sólo un(a) docente sobre sus estudiantes, sino también el o la (supuesta/o) especialista sobre (supuestas/os) no especialistas, el o la campesina/o experimentada/o sobre el o la trabajador(a) en la ciudad, etc. Dicen que la información es poder, que saber es poder... yo también diría que sí, siempre y cuando este saber se convierta en un poder de saber hacer, saber crear .... de saber SER.

- **La sexualidad:** se trata de una relación de dominación (no de poder) cuando se da una sexualidad impuesta, no libremente escogida, no compartida, con sometimiento al otro o a la otra.



No podemos, ni debemos confundir ‘dominación’ o ‘sumisión’ con ‘poder’. Tal vez la sexualidad es uno de estos ejemplos de excelencia (no ‘académica’, sino humana, la que va mucho más allá de la académica) para ilustrar lo que es y lo que queremos indicar con un poder ‘compartido’, porque sí cuando se comparte – de verdad – se hace **‘poderosa’**.

- **Los afectos:** los chantajes afectivos determinan relaciones de poder NO compartido: “*si no hacés esto, no te quiero*”, sin embargo, también si compartimos el poder del afecto, este afecto se vuelve hasta **todo poderoso**.

Al fin de cuenta (¿o un cuento sin fin?), el poder para que sea ‘poderoso’, definitivamente debe ser compartido, bilateral, multilateral... *una pedagogía concienciadora trata (de ‘darle tratamiento’), entre otras cosas al y del ‘poder compartido’*. El o la facilitador(a) que comparte poder con su gente, el o la ‘educador(a)’ que comparte poder con las y los ‘educandos’, el o la docente que comparte poder con estudiantes.... **¡PODEROSO!**

El problema no es que existen relaciones de poder, sino si éstas son explícitas o no, identificadas o no, y si son **compartidas** o no.

El poder positivo (el poder compartido) consiste en todo el conjunto de actitudes (conocimientos, sentimientos y habilidades) para intervenir en el mundo con el sentido de caminar juntas/os (y por esto tiene que ser compartido) hacia mejores opciones colectivas de vida con plena participación como SERes vivos, SERes humanos.

A continuación presentamos diferentes concepciones sobre el poder, para determinar una o unas, que consideremos válidas para nuestro trabajo dentro del marco de la *‘facilitación de procesos de construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje’*:

### a. Poder SOBRE

Es el más familiar y común y, en general cuando se habla de relaciones de poder, se piensa en este tipo. Es un poder de suma cero. El aumento de poder de una persona implica la pérdida de poder de la otra.



NO ES PODER COMPARTIDO ... no es, o al menos, no debería de ser poder. No es poderoso, es sumiso, es explotador, es...

Coerción, manipulación e información tergiversada o falsa, son espacios típicos de 'poder sobre'.

### b. Poder PARA

Este tipo de poder sirve para incluir cambios por medio de una persona o grupo líder que estimula la actividad en otr@s e incrementa su ánimo. Es un poder generativo o productivo, que aunque puede haber resistencia y manipulación, *permite compartir el poder* y favorece el apoyo mutuo. Si no fuera así, dejaría de ser un 'poder para' y se convertiría en un 'poder sobre'.

Es un poder creativo o facilitador que abre posibilidades y acciones sin dominación, es decir, sin usar el 'poder sobre'. Su resultado es la generación de un amplio rango de alternativas y potencialidades humanas.

### c. Poder CON o Poder ENTRE

Se aprecia cuando un grupo presenta **una solución compartida** a sus problemas. Se refiere a que el todo puede ser superior a la sumatoria de las partes individuales. Es un verdadero ***poder compartido***, que es a la vez PODEROSO.

### d. Poder DESDE DENTRO o Poder DEL INTERIOR

Este poder representa la habilidad para resistir el poder 'sobre' de otr@s mediante el rechazo a las demandas indeseadas. Significa construir poder desde nosotr@s mism@s. Esto incluye reconocer y analizar las relaciones de subordinación desde la experiencia.

Es el poder que surge del mismo ser y no es dado o regalada, sí es construido junto CON otr@s, por lo mismo es COMPARTIDO desde antes de nacer, desde nacer, desde crecer, todo el tiempo. Es poder que resulta de una 'pedagogía concienciadora de poder compartido', igual como el 'poder para' y el 'poder con o entre', menos el 'poder sobre'.



El 'poder para', el 'poder con o entre' y el 'poder desde dentro' o 'poder del interior', se definen como **poderes de suma positiva**, debido a que su incremento aumenta el poder total disponible en una persona. El poder 'sobre' no es poder, es 'dominación' y 'explotación'.

#### **4. El DEBER como valores impulsores propios del 'ser'**

Los 'valores impulsores propios del ser', como DEBERes, no impuestos por un sistema enfermo de anti-valores ambiguos, sino como deberes inherentes al SER como figura social, no pueden ser negados en los procesos de facilitación de construcción y desarrollo de oportunidades de aprendizaje multilateral.

El SER es una *consecuencia* de interactuación, interacción, interrelación social, es una *forma existencial* fundamentalmente de carácter social, es, de hecho *una expresión particular comprometida* con el futuro. De allí que se identifican valores inherentes al SER, valores impulsores del propio SER, **valores que SE DEBEN AL SER, valores que DEBEN SER**, y por esto mismo se constituyen automáticamente en DEBERES.

Entre estos deberes, como valores inherentes al ser, podemos identificar:

- Confianza profunda en el ser y los seres
- Auto-estima

- Empatía - comprensión
- Autenticidad
- Paciencia
- Optimismo
- Realismo
- Solidaridad
- Respeto
- ...



### **5. El QUERER, la voluntad de(l) SER**

El SER es un ser queriendo, buscando nacer, buscando vivir – sobre-vivir o super-vivir en muchos casos – la mayoría de los casos, creando para avanzar, curioseando, preguntando, investigando,...

El ‘querer’ es un insumo más (entrada), además del ‘poder’ y del ‘deber’, para el SER. Es la expresión de la voluntad del SER, la voluntad a vivir, vivir dignamente, la búsqueda hacia mejorar, hacia avanzar.

Es este estímulo interno inherente al SER, al menos hasta que lo anulen – desgraciadamente muchas veces dentro del mismo contexto de una educación formal. Cuando ya no queremos, la cosa va mal, cuando hay falta de voluntad algo nos pasó, hay que revisar ... es un indicador, una llamada de atención hacia l@s demás, a la sociedad. Una falta de voluntad, de QUERER, es un paso en la dirección de no seguir construyendo, un paso intermedio entre construir y destruir, entre hacer y deshacer, entre vivir y morir.

No siempre el poder, el deber y el querer, como insumos para el SER, se desarrollan de forma coherente: a veces debo, pero no puedo; a veces quiero, pero no debo;... Hay factores sociales que nos limitan (costumbres, concepciones, pre- y postjuicios, normas, leyes, etc.).

De allí que siempre experimentamos una lucha interna, lo que nos motiva, lo que nos lleva a QUERER, lo que nos fundamenta y garantiza la VOLUNTAD para una búsqueda permanente hacia una más adecuada – para mí – interacción entre mi poder, mi deber, mi querer ... lo que me permite CRECER como SER.



Al mismo tiempo este SER lo expresamos (salida) a través de nuestros PENSARES, SENTIRES y ACTUARES dentro de un contexto histórico particular. También en esta expresión tridimensional (conocimientos, sentimientos y comportamiento) que caracteriza nuestra ACTITUD hacia la vida, habrá tensiones basadas en el tipo de interrelación que se establece entre los tres componentes mencionados.

La vida consiste en una búsqueda permanente de armonía, de coherencia entre los componentes de entrada y entre los componentes de salida, un proceso de búsqueda que se retroalimenta en la valoración objetiva - la mayor objetividad está en la subjetividad - de la capacidad transformadora que se expresa en mi entorno, incluyendo el ser yo, los seres l@s demás y lo demás dentro del marco de mi (nuestra) sociedad NO anónima.

Específicamente en el campo de la educación y tomando en cuenta las concepciones de PODER, DEBER y QUERER, así como los PENSARES, SENTIRES y ACTUARES con la necesidad de una retroalimentación objetiva (que es la subjetiva) necesitamos algo más que la tradicional SUPER-visión (el control, el seguimiento de arriba hacia abajo), necesitamos también de procesos promovidos por actuaciones de INTER-visión, INTRA-visión y RETRO-visión. Esto sí, ya será otro cuento... o el mismo que sigue, que ni es cuento, sino realidades a pensar, a sentir, a actuar...

**"Sólo la experienciación y la concienciación como procesos de participación social nos permiten actuar sobre nuestra realidad con el debido respeto al medio ambiente y a los derechos humanos."**

## 12. Ternura y Postura: la educación para la Paz<sup>53</sup>



Por considerarse una expresión pedagógica muy cercana, muy relacionada en cuanto a mensajes educativos con la pedagogía del SER, nos permitimos integrar a este texto una copia de la introducción que escribe Carlos Aldana a su libro que lleva el mismo título como este capítulo. Le invitamos a identificar diferencias y semejanzas, a establecer relaciones y más que todo a ubicar posibles cambios a trabajar en nuestras prácticas educativas diarias...

*La ternura y la postura (Introducción).*

**“Carlos Aldana Mendoza”**: Pedagogo y docente universitario, egresado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, con una maestría de la Universidad Autónoma de México. Educador popular y activista social.

*Hace muy pocas horas, tuve que pasar las páginas de un periódico, con la profunda indignación y el terrible dolor surgidos al leer la notita sobre el asesinato de un niño. Y pienso que no son pocas las penas y sufrimientos que padecen millones de inocentes por todo el mundo.*

*¡Cómo negar que la violencia, la injusticia y la negación de los derechos humanos es una cruda expresión de un mundo hostil para la vida! ¡Cómo negar que a pesar de tanto discurso, de tantas buenas intenciones, y de tanta oferta política, la violencia se desborda por todos lados!*

*Nos hemos ido negando el derecho a construir una casa en la que el calor de la vida nos acoja, o en la que sintamos con fuerza la maravilla de vivir junto a otros seres semejantes. En las calles de nuestras ciudades, en los campos, en las distintas formas de expresión que los seres humanos hemos construido, asistimos permanentemente al espectáculo trágico de la negación de lo mejor que el mundo puede ofrecernos. Como la peor de las ironías, claro está, cerca tenemos los escenarios soberbios de quienes sí tienen recursos, o de quienes se gozan con el dolor universal, o con la ignorancia, o con la destrucción de la naturaleza y de las culturas.*

<sup>53</sup> Aldana Mendoza C. (2004), *Ternura y Postura: la educación para la Paz*. FLACSO / UNESCO, Guatemala, 191 pp. (p. 20-32).

*En esta oscura aproximación a nuestro mundo, podemos descubrir que existe algo que le agrega pigmentación oscura: la violencia se encuentra en el mundo material y social, pero se ha apoderado del mundo espiritual, íntimo y personal. Ha llegado a apropiarse de nuestras más profundas sensibilidades, de nuestros mejores pensamientos, y de nuestras visiones sobre la realidad.*



*Nos encontramos en tal punto, que a la exclusión y negación de la vida y la dignidad debemos agregar la negación de nuestra capacidad para descubrir esas negaciones.*

*Es aquí donde puede y debe aparecer nuestra más enérgica y vigorosa actitud de interés, de acción y de propuesta: no podemos permitir que la cultura de violencia robe o secuestre nuestra indignación ante la muerte injusta. No podemos ni debemos permitir que además del asesinato masivo de inocentes (por hambre, por exclusión, por armas, por ideologías), tengamos que participar en el asesinato de los sentimientos de paz, de justicia y de construcción de nuevas formas de convivir.*

*Menos mal que miles y miles de hombres y mujeres por todo el planeta, sin importar religión, ideología o cultura, mucho menos país o condición económica, nos muestran diariamente que la andadura tortuosa es aligerada por la fuerza de la creencia en la paz y, sobre todo, por la energía que emana de las manos que construyen la justicia y la dignidad.*

*Es decir, no dejemos que la noche oscura de la violencia en el mundo, nos impida el gozo de ver las estrellas en un firmamento humano de lucha contra el poder violento establecido.*

*Quienes hicimos algún día de la educación una opción, quienes vimos y vemos en ella nuestra manera de transitar por el camino de la paz y la justicia, estamos llamados y llamadas a ponernos en alerta, a recordar permanentemente que no se trata sólo de sobrevivir, sino de existir plenamente. No nos hicimos educadores o educadoras para hacerles el juego a la violencia, a la muerte o a los poderes que irrespetan la vida y lo humano. Nos hicimos educadores y educadoras para aprender a vivir, para enseñar a aprender, para vivir en todo el sentido de la palabra.*

*Que el tecnicismo o el sentido economicista e individualista de los discursos pedagógicos dominantes no nos confundan, que no nos nublen la vista y no nos metan en la maraña de las técnicas de las palabras novedosas, de las asepsias. Ése no es un juego inocente. Tiene que ver con la intención de ponernos, a educadores y educadoras, en la tarea de propiciar las condiciones ideológicas y sociales favorables al nuevo orden global, que no está preocupado por lo humano, que no le interesa destruir la pobreza y construir la alegría.*



*Ése juego que también pretende el olvido, el descuido y la renuncia a las luchas por la dignidad humana.*

*Se trata de que no perdamos de vista que somos educadores y educadoras para contribuir a hacer mejor el mundo, ése que empieza con el niño que tenemos enfrente, con la niña que nos pide ser atendida, con el joven universitario que está tras sus sueños, con el hombre indígena que busca aprender más para ayudar a su comunidad, con la organización de mujeres que edifica la dignidad en la lucha cotidiana por la vida.*

*“Contribuir a hacer mejor el mundo (ése que empieza en educandos y educandas), constituye el postulado vocacional por el que buscamos ser educadores y educadoras, y al que nos aferramos en las noches de tristeza, de angustia y de desesperación que vivimos en nuestras aulas, en nuestras calles o campos, en nuestros procesos, en nuestras instituciones. Pero a ese postulado necesitamos ofrecerle posibilidad de concreción y de vivencia.*

*Una de esas posibilidades de concreción y de vida de nuestro aporte a la construcción de un mundo diferente mediante la educación, es la que nos ocupa en este libreo. Se trata de la llamada “educación para la paz”, la que con matices y rasgos, constituye una manera de defender nuestras sensibilidades, de posicionar nuestros aportes, de enriquecer nuestras visiones, de concretar nuestras opciones.*

*Ya veremos que es imprescindible que educadores y educadoras, así como las y los estudiosos de la pedagogía, sepamos desarrollar nuestra humildad y nuestra capacidad de comprensión crítica e integral de las realidades a las que pertenecemos.*

*Sólo así podremos convencernos de que “sin creernos la gran cosa, pero tampoco sin sentirnos poca cosa”, podemos ser protagonistas efectivos e incidentes de las innumerables luchas que hace el ser humano diverso a favor de su casa, de su planeta, de su vida.*

*Educación para la paz, que es educar desde la paz, no debe ser una moda más, o un concepto interesante para las cooperaciones, o para los discursos políticos, o para los falsos sabios de la educación moderna. Constituye una manera de comprometerse con los valores de la justicia, la dignidad, la vida y el desarrollo.*

*Cuando se asume la educación para la paz, se asume también una manera de protagonizar esfuerzos y procesos educativos en los que de la indignación, de la denuncia, de la oposición a lo estructural, histórico y culturalmente injusto, se pasa a lo necesario, urgente e innegociable de una lucha ética y emocionada a favor de realidades concretas sin exclusiones, sin falsificaciones de los derechos humanos, sin categorizaciones humanas.*



*Quien educa para la paz, quien educa desde la paz es alguien que, con su más profunda intimidad, ama la vida, ama lo humano. Por eso rechaza la muerte injusta, rechaza a las y los violentos, rechaza toda negación de la dignidad. Se ve, entonces, compelido a vivir su tarea educativa desde una doble perspectiva: con ternura, porque ama con pasión todo lo humano y todo lo vivo, y en conflictividad, porque se enfrenta a lo que niega y destruye eso que ama. Conflictividad que surge de la postura.*

*Esta propuesta educativa es absolutamente tierna, porque es opción amorosa, ética y política por la vida y lo humano, y es gesto cariñoso, afectivo, corporal, día a día. En la ternura no vale el discurso académico y frío. La ternura es abrazo, beso, mirada, gesto solidario, compromiso político y ciudadano, preocupación por el dolor ajeno y lejano, sensación de compañero o compañera con el que sufre, con el que vive en carne propia los embates violentos y sanguinarios de los distintos poderes. Es derecho al placer, al gozo de lo que no es útil o productivo.*

*No puede ser de otra manera, porque cuando educamos a favor de la paz, educamos a favor de los seres humanos concretos que deben construir esa paz, o que deben destruir los muros que no permiten transitar por el camino del desarrollo y los derechos humanos. Esos seres humanos no son construcciones artificiales, académicas o teóricas: son seres de carne y hueso que se fortalecen, desarrollan y convierten en sujetos políticos por cuanto protagonizan su propia vida.*

*No hay otra manera de educar a seres humanos que aquella que se entiende por “educarnos entre seres humanos”. Esto implica amor, respeto y encuentro. ¿No cabe aquí la ternura?*

*Sin convicción plena por la dignidad y la justicia, basada en el sentimiento amoroso por hombres y mujeres de cualquier parte, de cualquier edad, género, cultura o ideología, estamos educativamente vacíos y vacías. Sin ello, podremos enseñar valores, saberes y habilidades de paz, pero nunca podremos educarnos desde y hacia la paz. Quien educa para la paz, desde la paz, no tiene porqué negarse a la caricia, al cariño sostenido, a la sonrisa amable y bienhechora, a la creencia en lo humano, al encuentro íntimo.*

*Pero también hablamos de la denuncia, de la participación política, de la construcción de opciones, actitudes y esfuerzos que nos colocarán en franca oposición a los poderes, a las costumbres, a las estructuras mentales, a los rituales, a los conceptos engañosos. También estaremos frente al monstruo que “roba sensibilidades y mentalidades” que hoy tenemos entre cables, televisores o dvd’s.*



*Cómo podríamos quedarnos en una educación para la paz reducida a las buenas intenciones, a los mejores planteamientos teóricos, a las buenas relaciones, a la ternura, si vivimos en un mundo absolutamente real, y por lo tanto, conflictivo.*

*Educamos para la paz no sólo porque debemos superar los conflictos, sino porque necesitamos aprender a sentir los conflictos. Educamos para la paz, desde la ternura y amor por lo humano, precisamente porque somos conflictivos, porque no somos fáciles, ni simples.*

*La educación para la paz es conflictiva – cuando es verdaderamente educación para la paz – porque se basa en opciones, valores, actitudes y compromisos que “tocan”, que tienen que ver con la vida individual, social y estructural. Porque no se trata de valores en escenarios irreales, sino en escenarios y contruidos de violencia, de conflictividad, de dolor. Porque esos valores y actitudes sólo podrán vivirlos seres humanos conflictuados en sí mismos, y conflictuados con y contra otros seres humanos.*

*La conflictividad de una educación que busca la paz e encuentra precisamente en que la paz – plena, profunda, integral – representa el más grave y serio conflicto al que tienen que enfrentarse los distintos poderes ya establecidos en el mundo actual.*

*Quien educa para la paz asume posturas frente al poder y frente a la realidad. Por eso llega a representar el sujeto de transformaciones más peligroso para quien vive de la muerte, de las armas y de la violencia. Quien educa para la paz constituye el sujeto subversivo contra el que debe pelear el sujeto violento. Quien educa para la paz, educa contra la violencia, y ésta, además de ser el método de los poderes, es también una de sus empresas más rentables. Entonces, quien educa para la paz se enfrenta a los poderes. ¡Semejante conflictividad!*

*Pero no nos quedemos sólo en los poderes externos. También la conflictividad aparece cuando nos enfrentamos a los terribles monstruos que llevamos dentro. Educamos para la paz, pero viviendo nuestras propias guerras y violencias internas. No somos ángeles, ni piedras, ni computadoras. Por eso, precisamente, estamos llamados a la tarea tierna y conflictiva de construir la paz.*



*Está claro que si nos referimos a la educación para la paz, nos referimos a sus dos más grandes sustancias: la ternura y la postura.*

*La educación para la paz está hecha de aprendizajes solamente posibilitados por la ternura y la postura. Tiernos, pero con posición, sería el perfil inicial de aquellos y aquellas que desean educar para la paz. La paz es un camino que se construye, para el que aprendemos y por el que aprendemos. En ese camino, la ternura sirve para vincular y fortalecer a los caminantes, y la postura para tener muy claro a dónde lleva el camino.*

*Dejar por un lado la inútil y dañina tarea de transmitir saberes que sólo entorpecen el legítimo acto de aprender en niños, niñas, jóvenes y adultos, tiene en los valores de la paz una de sus mejores alternativas. Ésta no deja de ser una tarea tierna porque se vive y ejecuta con y para seres humanos y su entorno. Esto implica la afectividad que posibilita un tipo de vinculaciones interhumanas que educan para la paz. Pero también implica enfrentarse a otro tipo de valores, a otro tipo de actitudes y de maneras de comprender y sentir la vida y el mundo.*

*Como podemos descubrir, la ternura y la conflictividad del proyecto educativo a favor de la paz, se basa en dos grandes fundamentos: la afectividad y la ética. La primera, como fundamento concreto y vinculante. La segunda, como el norte axiológico en el que encontramos los valores, el sentido político, la concepción plena y fundante de lo humano y de la sociedad que aspiramos. La primera la sentimos y la concretamos en nuestra convivencia educadora y aprendiente. La postura la asumimos, la volvemos compromiso, nos apropiamos de ella.*

*El puño firme de la mano que trabaja y denuncia, sólo puede ser fuerte si sabe aflojarse para hacer de sus dedos instrumentos de ternura. El puño que se enfrenta al mundo también debe ser la mano suave que la acaricia.*

*No podemos aceptar que la educación para la paz olvide una u otra. En ambos puntos de partida se encuentra la riqueza, el cuerpo conceptual pero también operativo, de este tipo de propuesta. Es también en ambos componentes que vamos a poder descubrir la razón de ser de esta educación que, dada su compleja intencionalidad, necesita ser seriamente comprendida desde sus cimientos.*

*Como consecuencia de lo anterior, cuando nos ocupamos de la educación para la paz, no nos ocupamos exclusivamente de descubrirla pedagógicamente, pues se trata de lanzar múltiples miradas: al mundo de la economía, la política, la cultura, de lo individual, de lo ecológico...*



*Obviamente, este libro se dedica más a la reflexión y discusión pedagógica, pero sin descartar esas otras visiones y aportes.*

*Esta inquieta búsqueda de los elementos que conforman la educación para la paz, más allá de lo que diga la pedagogía, nos lleva a insistir en la necesidad de que volvamos a optar por el Ser Humano y por los seres humanos. Tanto en su universalidad, como en su especificidad concreta e individual, la opción por la dignidad humana nos remite a tratar de ser educadores y educadoras con la fuerza del amor y la ternura, como los factores más revolucionarios en la actualidad, pero que no surgen de la nada, ni para el gusto individual o contemplativo.*

*La ternura – como símbolo de la opción por la dignidad humana – se concreta y vivencia plenamente en contextos de construcción de la justicia y la dignidad. Fuera de ellos, la ternura puede reducirse a la caricia o acto afectivo entre individuos, pero que no terminan de vincularse profundamente entre sí, y que, por tanto, terminan siendo meros espectadores del mundo en que viven.*

*Sucede que la ternura no es pensada ni “ejecutada estratégicamente” (dejaría entonces de ser ternura). Pero tampoco podemos obviar que ella es factor de transformación del mundo si está acompañada de la postura, es decir, de un claro sentido de la vida, del mundo y de la sociedad que anhelamos construir. Por eso la educación para la paz es tierna y conflictiva: es amorosa, pero firme; es una mano que acaricia, pero que también se empuña; es una voz que alienta y alegra, pero también que denuncia y defiende.*

*Éste es el contexto desde el cual asumimos y sugerimos una visión de la educación para la paz. Para un país como Guatemala, así como para toda América Latina, la urgencia de la educación para la paz se encuentra en función de la urgencia que hay por reconstruir los tejidos dañados por la guerra interna, y por toda su historia de exclusión y empobrecimiento.*

*Se encuentra en la urgencia de devolver dignidad a muchos sectores, pueblos y comunidades. Se encuentra en la urgencia de valorar a las víctimas históricas y puntuales de la exclusión y la violencia. Se encuentra en la urgencia de destruir el hambre, la pobreza.*

*Y como también se encuentra en la urgente necesidad de destruir la indiferencia, se hace imprescindible que educadores y educadoras asuman un mayor protagonismo en la reconstrucción de la sociedad, con la plena y amplia convicción que da el descubrimiento de la tarea ideológica de lo educativo.*



*Por estas urgencias, he creído necesario el pequeño aporte que pueda derivarse de este libro. En el despliegue de sus páginas, aparecen preguntas y aplicaciones que pretenden convertir a la lectura en una construcción personal de quienes leen, en una re – escritura del texto. Además, constituye una práctica sencilla y pequeña, del respeto que nos merecemos unos a otros cuando se trata de construir el conocimiento.*

*También necesito aclarar algo: no he pretendido escribir un manual o un recetario que dedica casi la totalidad de su esfuerzo a decirle a las personas “cómo, qué y con qué educar para la paz”. Eso es el paso siguiente, al que habremos de llegar como consecuencia de la tarea fundante de ponernos de acuerdo con los fines, intencionalidades, justificaciones y rasgos cruciales de la educación para la paz.*

*Ojalá este libro no dé ninguna muestra de inclinación por la neutralidad, por la propuesta técnica que no se atreve a tener postura, o por la “academia de lo pacífico”, que se enorgullece de su falta de pasión.*

*Esperaría que en sus páginas aparezca muy claramente mi oposición e indignación ante la academia neutra, ante aquellos que han dejado de tener posturas; y peor aún, han descalificado y condenado a quienes las tienen. Y espero que también condene la manipulación de la llamada “educación para la paz”, que habla más de la ternura, pero elimina la postura.*

*Sí espero y deseo que exprese y demuestre mi profunda convicción, afinidad y amor hacia los hombres y mujeres de cualquier punto del planeta, que tierna pero vigorosamente luchan todos los días por “darle de comer a sus hijos” (o quienes sean, incluso ellas y ellos mismos), con responsabilidad y con ternura, sin quitarse el tiempo y la oportunidad para luchar, trabajar y esforzarse por transformar el mundo.*

*La educación para la paz la están construyendo día a día, hombres y mujeres anónimos, sólo registrados oficialmente por la historia del mundo que aún está por escribirse. Por ellos y ellas, vale la pena escribir sobre educación para la paz. Porque son ellos y ellas los que nos han demostrado que la ternura y la postura son las urgencias utópicas que necesitamos aprender.*

**Invitación a la REFLEXIÓN CRÍTICA \_ trabajo de campo**

Escriba un ensayo (a nivel **personal**), comparando las ideas expuestas en el documento ‘SER’ (capítulo 11) con lo planteado anteriormente en cuanto a la ‘facilitación’ (todos los demás capítulos) y con su experiencia propia. Procure que al final de su ensayo, llegue a la formulación de nuevas propuestas educativas relacionadas.

Hay que ser concisa/o en sus planteamientos, tal que su ensayo no debe de pasarse de 5 páginas (tamaño carta, letra ‘Times New Roman’, tamaño 12 y con interlineado de 1.5 y con un espaciado posterior a cada párrafo de 6 puntos, márgenes de 2 cm. a los 4 lados).

Con el desarrollo de las ideas debe demostrar haber interiorizado críticamente los diferentes aportes desarrollados en este curso (en los documentos y en las sesiones presenciales).

Con base en el ensayo personal se realizará la evaluación de este curso.

**¡ÁNIMO!**

# Bibliografía



- . Aldana Mendoza C. (2004), *Ternura y Postura: la educación para la Paz*. FLACSO / UNESCO, Guatemala, 191 pp.
- . Ander-Egg E. (1982), *Metodología del Trabajo Social*. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas, Alicante, 244 pp.
- . Arquero M. (1998 – 2), *Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*. Asociación Cultural La Kalle, Madrid, 191 pp.
- . Brenson Lazán G. (1995), *Claves para el trabajador triunfador. Módulo de Transmisión. Manual del facilitador*. Fundación Neo-humanista, Bogotá, 139 pp.
- . Brunod P. (2004), *Edad – Adolescencia*. Texto de Apoyo al Curso de Postgrado ‘Promoción de Derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud en el Desarrollo Comunitario’ / I encuentro, UPOLI – Terranuova, Managua, 4 pp.
- . Cancino E. (1999), *Aspectos básicos de la Facilitación de procesos de enseñanza aprendizaje*. CEDES, Guatemala, 28 pp.
- . Dadamia O. M. (2001), *Educación y Creatividad. Encuentro en el nuevo milenio*. Magisterio del Río de la Plata, Argentina, 253 pp.
- . DELNET (2003), *El desarrollo local como motor de cambio*. Curso de Especialización en Desarrollo Local – Módulo 1 – Unidad Didáctica 1, CIF-OIT, Turín – Italia, 44 pp.
- . Fink M. (red.) (1991), *Haciendo camino al andar. Guía metodológica para la acción comunitaria*. OEF Internacional, Washington, 243 pp.
- . Fundación Neo-humanista (1996), *Credo del facilitador*. Fundación Neo-humanista, Bogotá, 2 pp.
- . Galindo Cáceres J. (coordinador) (1998), *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Addison Wesley Longman, México, 523 pp.
- . Gallopín G. (2003), *Sostenibilidad y desarrollo sostenible: un enfoque sistémico*. Serie ‘Medio Ambiente y Desarrollo’ - # 64, CEPAL, Santiago de Chile, 44 pp.
- . González Álvarez C. (2001), *La mediación pedagógica en la práctica educativa*. Programa Regional Centroamericano de Formación de Educadoras y Educadores, Tegucigalpa, 76 pp.

- . Guimaraes R. (2001), *La sostenibilidad del Desarrollo en América Latina y El Caribe: Desafíos y Oportunidades*. CEPAL – PNUMA, Brasil, 153 pp.
- . Hernández Sevilla P. (1995), *Promoviendo el Desarrollo Local*. FOSIS, Estelí - Nicaragua, 149 pp.
- . Mendizábal P. et al. (s.f.), *Formación de Dirigentes. Material de Apoyo para la Conducción de Organizaciones*. CIDE – PIIE, s.l., 92 pp.
- . Ochoa Espinoza M. y Van de Velde H. (2002), *Microproyectos. Módulo 1 y memoria*. CICAP, Estelí – Nicaragua, 30 pp.
- . Ochoa Espinoza M. y Van de Velde H. (2002), *Trabajo en Equipo y Liderazgo Comunitario. Módulo 2 y memoria*. CICAP, Estelí – Nicaragua, 30 pp.
- . Ochoa Espinoza M. y Van de Velde H. (2003), *Técnicas de Educación Popular. Módulo 3 y memoria*. CICAP, Estelí – Nicaragua, 30 pp.
- . Ochoa Espinoza M. y Van de Velde H. (2003), *Líneas de Acción hacia la Sostenibilidad. Módulo 4 y memoria*. CICAP, Estelí – Nicaragua, 30 pp.
- . Orozco P. (2004), *Necesidades prácticas y estratégicas de Género*. Texto de Apoyo al Curso de Postgrado ‘Promoción de Derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud en el Desarrollo Comunitario’ / I encuentro, UPOLI – Terranuova, Managua, 6 pp.
- . Posas M. (2001 – 3), *El educador, educadora social y su práctica educativa. Módulo 3*. Programa Nacional de Formación de Educadores, Educadoras Sociales, Tegucigalpa, 80 pp.
- . Programa Nacional de Formación de Educadores, Educadoras Sociales – PRONADES (2001), *Retos de la Gestión Educativa. Módulo 5 – para educadores y educadoras sociales que trabajan con niñez en situación de riesgo social*. PRONADES, Tegucigalpa, 126 pp.
- . Rodas Castillo S.M., Urriza Goldaracena C. y Van de Velde L. (2006), *“DESARROLLO”: ¿Paradigma recuperable o paradoja? En búsqueda de nuevos paradigmas para “Otro-Mundo-Posible”*, UCA, San Salvador, 59 pp.
- . Sarmiento Díaz M. I. y Brenson Lazán G. (1995), *Dinámica psicosocial de crisis y cambio. Manual del Facilitador*. Fundación Neo-humanista, Bogotá, 118 pp.
- . Tamashiro R. y Sabillón R. E. (2002 – 3), *El niño, niña, adolescente como persona humana en su entorno social. Módulo 2*. Programa Nacional de Formación de Educadores, Educadoras Sociales, Tegucigalpa, 167 pp.
- . Tamashiro R. y Posas M. (2000), *El educador, educadora persona humana en su entorno social. Módulo 1*. Programa Nacional de Formación de Educadores, Educadoras Sociales, Tegucigalpa, 121 pp.



- . Van de Velde H. (1999) – (compilación de textos relacionados), ***Género y Relaciones de Poder***. CICAP, Estelí – Nicaragua, ¿? pp.
- . Van de Velde H. (2002), ***La Investigación facilitadora de procesos de construcción de oportunidades de Aprendizaje (conferencia)***. CICAP, Estelí – Nicaragua, 6 pp.
- . Van de Velde H. y Pérez Olivas M. E. (1996), ***Hacia una Investigación más científica. Módulo 1: El proceso general de investigación***. CURN, Estelí – Nicaragua, 87 pp.
- . Verderber R. F. (1999 – traducción del inglés 9na. edición), ***Comunicate***. Internacional Thomson Editores, México, 480 pp.





# ANEXOS

Como ANEXOS, incluimos unos aportes sobre el concepto y la filosofía de la ‘formación con base en competencias’.

Primero una visión crítica sobre las competencias, especificando su carga ideológica.

En un segundo anexo se presenta un ensayo (desde Cuba) sobre el diseño curricular basada en competencias.

Y para cerrar este texto, le presentamos, para su debida interpretación, un esquema que refleja el significado político de todo desarrollo comunitario.

**ANEXO 1:****Las «competencias educativas» y el darwinismo pedagógico**  
**Por: Renán Vega Cantor**

El término ‘competencias’ aplicado a la educación se ha convertido rápidamente en un soporte fundamental de la estrategia del neoliberalismo pedagógico. Si se revisa cierta documentación al respecto, originada en los más diversos lugares del mundo, se encuentra una increíble repetición de ese vocablo. Lo emplean en Estados Unidos, en la Unión Europea, en los países de Europa del Este, en América Latina, en el sudoeste asiático y donde nos imaginemos. Pero es bueno preguntarse a qué se debe esa unanimidad y qué intereses se encuentran detrás del uso masivo de la noción de competencias educativas.

**1. Las competencias y las exigencias laborales del capitalismo**

Cabe mencionar que, en términos educativos, la utilización del término ‘competencias’ es muy reciente. La primera vez que se empleó fue en 1992 en los Estados Unidos, cuando la Secretaría de Trabajo de ese país conformó una comisión de expertos que elaboró un documento titulado «Lo que el trabajo requiere de las escuelas». Nótese que el informe es elaborado por la Secretaría de Trabajo y no la Secretaría de Educación, lo que muestra desde un principio quién determina la importancia de las competencias. En el mencionado documento se señala que el sistema educativo debe proporcionar un conjunto de destrezas para que los estudiantes enfrenten los retos del mundo del trabajo (1). Según la llamada Comisión SCANS (The Secretaries Commission on Achieving Necessary Skills) del Departamento de Trabajo de los Estados Unidos, el mejoramiento de la calidad de la educación que apunte a la formación de competencias prácticas reduce la deserción escolar, genera individuos competentes en el mercado laboral y, como resultado, los productos y servicios brindados por los Estados Unidos serán más competitivos en el mercado mundial. En dicho informe se recalca que para lograr un alto rendimiento en las empresas se deben desarrollar nuevos métodos que combinen las exigencias de las tecnologías con las destrezas del trabajador.

Las decisiones operacionales se tienen que tomar a nivel de la línea de producción, recurriendo a las habilidades del trabajador de pensar creativamente y resolver problemas.



Las metas productivas dependen del factor humano, de que los trabajadores se desempeñen cómodamente con la tecnología y con los sistemas complejos de producción, siendo capaces de trabajar en equipo y con una sed insaciable de seguir aprendiendo (2).

Se está explicitando, entonces, la relación entre los cambios del mundo laboral y una nueva formación educativa que considere al mismo tiempo la capacidad de gestión, la capacidad de aprender y la capacidad de trabajo grupal. De allí se deriva una relación directa entre los cambios tecnológicos y la organización del trabajo y entre la transformación de los procesos productivos, las condiciones de empleo y la capacitación de los «recursos humanos». A partir de ese momento se empieza a utilizar la noción de competencias en lugar de la de calificaciones, puesto que se «teme que la vieja defensa de las condiciones de trabajo en los convenios colectivos, con sus categorías estrictamente definidas sobre la base de funciones y tareas, conspire contra la flexibilidad y la polivalencia de los trabajadores. Ahora se habla de ‘competencias’, como el potencial completo de talentos y habilidades que tiene que ser captado, registrado, aprovechado y promovido por la empresa» (3).

Del mismo modo, en 1997 el Consejo Europeo reunido en Ámsterdam recomendaba «conceder la prioridad al desarrollo de competencias profesionales y sociales para una mejor adaptación de los trabajadores a la evolución del mercado laboral.» Y uno de los emisarios educativos de la Unión Europea, agrega, por si las dudas, que en la escuela ya no es importante la transmisión de conocimientos puesto que «el saber se ha convertido, en nuestras sociedades y nuestras economías que evolucionan rápidamente, en un producto perecedero. Lo que aprendemos hoy estará obsoleto o será incluso superfluo el día de mañana» (4).



La CEPAL, la UNESCO y otras entidades burocráticas similares no podían quedarse rezagadas en esta declaración de principios sobre la conveniencia de desarrollar competencias en concordancia con la emergencia de la «sociedad del conocimiento», los cambios en el mercado de trabajo, la competitividad mundial y otras figuras retóricas por el estilo, y pronto hicieron sus respectivas declaraciones sobre el tema (5).

Pese a todo, el abanderado planetario número uno de las competencias, como cosa rara, ha sido el Banco Mundial, el cual en su más reciente informe sobre la educación indica su alcance: «El concepto de competencias posee varias características. Las competencias están estrechamente relacionadas con el contexto, combinan capacidades y valores interrelacionados, se pueden enseñar (aunque también es posible adquirirlas por fuera del sistema educativo formal) y ocurren como parte de un continuo. El hecho de poseer competencias clave contribuye a una mayor calidad de vida en todas las áreas». Luego precisa el significado de competencias, entendidas como competitividad económica: para desempeñarse en la economía mundial y en la sociedad global se necesita dominar habilidades de índole técnica, interpersonal y metodológica. Las habilidades técnicas comprenden las habilidades relacionadas con la alfabetización, idiomas extranjeros, matemáticas, ciencias, resolución de problemas y capacidad analítica. Entre las habilidades interpersonales se cuentan el trabajo en equipo, el liderazgo y las habilidades de comunicación. Las habilidades metodológicas abarcan la capacidad de uno de aprender por su propia cuenta, de asumir una práctica de aprendizaje permanente y de poder enfrentarse a los riesgos y al cambio (6).

Anota también que «los cimientos de la educación para la economía del conocimiento constan de un conjunto de competencias y conocimientos básicos. Además de proporcionar las herramientas para una participación eficaz en la economía y la sociedad del conocimiento, estas competencias se asocian con importantes beneficios sociales» (7).

## 2. Neoliberalismo educativo: Lucha a muerte entre competentes e incompetentes



En lengua castellana el término ‘competencias’ tiene por lo menos **tres** acepciones:

(1) Un sujeto tiene aptitud para algo (para la música, el arte, los idiomas); (2) determinada situación tiene o no que ver con alguien (le compete o no le compete); y, (3) hace alusión a enfrentamiento, lucha o disputa (como cuando se habla de una competencia deportiva). Pues bien, las competencias tal y como las entienden el Banco Mundial y los demás organismos del capitalismo actual está referida básicamente a la última acepción del vocablo en castellano, es decir, a la lucha y al enfrentamiento, específicamente en el terreno de la economía mundial. Para asumir esa competencia a muerte entre países, empresas e individuos se hace necesario modificar los sistemas educativos nacionales para ponerlos en consonancia con los cambios económicos y laborales de los últimos tiempos. En esa perspectiva, la formación educativa general de las personas no es importante, porque ya no es funcional al capitalismo. Ahora deben desarrollarse competencias que favorezcan la adaptabilidad de los «recursos humanos» al mercado competitivo mundial. En momentos en que lo importante son las destrezas y la empleabilidad se ataca la función de la instrucción educativa general, cuestionando su papel como transmisora de saberes. Se exaltan, en esa dirección, las doctrinas pedagógicas que proponen la «evaluación por competencias» ya que éstas «privilegian la competencia –“conjunto integrado y funcional de saberes, saber hacer, saber ser, saber lograr, que permita, ante una serie de situaciones, adaptarse, resolver problemas y realizar proyectos”- frente al conocimiento». (8). En estos instantes ya no sería importante poseer una cultura común, puesto que lo crucial es acceder a nuevos saberes y responder ante situaciones imprevistas.

A quién puede sorprender que entre las competencias reclamadas estridentemente por las empresas se encuentre en primer lugar el adiestramiento en tecnologías de la información y la comunicación.

Pero no para formar ingenieros de sistemas ni mucho menos, sino para que los niños y jóvenes de las ciudades estén inmersos desde la escuela en un medio dominado por pantallas, teclados y ratones, respondan positivamente a las «órdenes» de un computador y se adapten a las permanentes modificaciones de los programas informáticos.



Como ese es el objetivo básico de la introducción de las Tecnologías de Información y Comunicación, TIC, en la escuela, se entiende porqué se invierte tanto en máquinas y recursos técnicos pero no en mejorar la infraestructura de los planteles, ni en renovar los pupitres, ni en contratar nuevos profesores. Pero las TIC también cumplen la función de asegurar la máxima flexibilización profesional de los futuros trabajadores, para que éstos se sigan formando a lo largo de su vida, es decir, estén actualizándose perpetuamente «de la cuna a la tumba», renovando sus destrezas y habilidades para servir a los capitalistas. Si todos los trabajadores han aprendido a utilizar Internet para acceder a la información, es muy fácil presionarles para que mantengan el nivel de su competitividad profesional durante sus fines de semana, sus vacaciones o sus noches empleando ordenadores y conexiones que pagan de su propio bolsillo. Este es el sentido de un anuncio publicitario del grupo Sysco Systems en el que se ve a un hombre sentado en un banco público navegando por la red con un ordenador portátil, cuyo texto decía: «aprenda cómo reducir sus costes de formación en un 60 por ciento» (9).

De aquí se deriva el asunto de la flexibilidad, otro elemento clave relacionado con las competencias. Si el mercado laboral se ha hecho flexible -vocablo con el que se debe entender que los trabajadores ya no tendrán puesto fijo durante toda la vida, los sindicatos están prohibidos y predomina la lucha de todos contra todos para sobrevivir- la educación también debe ser flexible y adaptable a los requerimientos del mercado de trabajo. Esta es la razón por la cual en los últimos tiempos ha emergido, en el mercado de saberes pedagógicos, la noción de flexibilidad. Esta se utiliza para responsabilizar al trabajador de su propia formación para que sea competente y funcional al capitalismo.

El planteamiento de la formación continua en cada país debe servir para que los recursos naturales sean flexibles, rentables, competitivos y sirvan a sus empresas.



Trabajador que no lo haga ya no será empleable, ni siquiera será un «recurso humano» sino un desecho, y esto por una razón muy sencilla: para el capitalismo se es competente hoy pero inútil mañana. En esa lógica, solamente será competente aquel trabajador que posea los medios necesarios para adaptar continuamente sus conocimientos a las necesidades del mercado.

Al respecto, la Comisión Europea sostiene: En el seno de las sociedades del conocimiento, el papel principal corresponde a los propios individuos... El factor determinante es esta capacidad que posee el ser humano de crear y explotar conocimientos de manera eficaz e inteligente, en un entorno en perpetua evolución. Para sacar el mejor partido de esta aptitud, los individuos deben tener la voluntad y los medios de hacerse cargo de su destino (10).

Estructurar la educación a partir de las competencias, tal y como las entienden el Banco Mundial, La CEPAL y otros organismos burocráticos de ese estilo, significa que los sistemas educativos nacionales asumen de manera forzosa los supuestos de la competitividad en la era de la «sociedad de la información», sin importar el sentido profundo de la educación que debería buscar la formación integral de los seres humanos. Por eso, el Banco Mundial, basándose en su cruda visión economicista, presiona a los países para que estructuren su sistema educativo basándose en la eficacia, entendida en términos de costos, y para que asuman como prioridad la educación primaria y el suministro de insumos tecnológicos que favorezcan la adquisición de lo que el nuevo «pedagogo financiero» entiende por competencias básicas. Para ello, la educación debe ofrecer un variado combo de opciones: educación básica, formación y desempeño laboral docente, competencias... Quienes adquieren las competencias que brinda el sistema educativo adaptado a los requerimientos de los empresarios capitalistas son, lo cual parece una tautología, competitivos.

Las competencias educativas se entienden, entonces, en términos de competitividad en el sentido más reduccionista (desde el ámbito de la economía) e inmediatez (ya que deben servir para brindar fuerza de trabajo barata y siempre dispuesta a someterse a las exigencias del capital).



En el marco de las competencias se les exige a los futuros trabajadores, que hoy están en la escuela, *adaptabilidad permanente*, de donde se deriva que los trabajadores se ven obligados a adaptarse a un entorno productivo que cambia sin cesar: porque las tecnologías evolucionan, los productos cambian, las reestructuraciones y las reorganizaciones conducen a cambiar de puesto de trabajo, porque la competitividad precariza el empleo. Estos incesantes reciclajes cuestan mucho tiempo y dinero. Iniciar a un trabajador en las particularidades de un entorno de producción específico es una inversión larga y pesada, que retrasa la puesta en marcha de las innovaciones. La multiplicación de costos, derivada de la fuerte rotación de la mano de obra y de las tecnologías, se vuelve rápidamente prohibitiva (11).

Pero, como al mismo tiempo, por el tipo de tecnologías empleadas, se requiere cierta clase de saberes, se plantea que eso se soluciona implementando un aprendizaje a lo largo de toda la vida útil del trabajador, siendo útil un sinónimo de productivo; en otros términos, ese trabajador debe sujetarse a la lógica de los empresarios capitalistas. Con sus nociones de empleabilidad y productividad, el proyecto de las competencias no tiene ninguna ambición humanista: «No se trata de hacer aprender a todos y durante toda la vida los tesoros de la ciencia, de las técnicas, de la historia, de la economía, de la filosofía, de las artes, de la literatura, de las lenguas antiguas ni de las culturas extranjeras» (12), porque todo esto en términos de las competencias indispensables para acoplarse a la supuesta «sociedad del conocimiento» es inútil, significa pérdida de tiempo, gasto de energía y despilfarro de recursos. Por estas pragmáticas razones, entre las competencias que se pretenden introducir en la escuela se destacan aquellas relacionadas con la aceptación por parte de los trabajadores del «espíritu de empresa» para que acepte con resignación todo el proyecto de la flexibilización, para que no piense en ser «in-competente», como quien dice renuncie a pensar, luchar y resistir la

dominación del capital y cualquier tipo de opresión.

Hay que formar competencias personales, aptitudes, que sean proclives a la flexibilización laboral y a la despolitización reinante en el mundo contemporáneo.



Al respecto, la OCDE es rotunda cuando afirma que para difundir la defensa del «espíritu de empresa» se requiere de una estrecha colaboración entre las empresas y la escuela, para que las primeras incidan en la aceptación plena de la «economía de mercado» y sus valores individualistas por parte de los estudiantes, con la finalidad de que éstos aprendan a ser miembros «de un equipo de trabajo, a aceptar recibir órdenes y trabajar con los demás», porque «se trata también de comprender mejor el ritmo de trabajo y estar dispuesto para responder a diferentes exigencias durante las etapas sucesivas de una carrera profesional» (13).

Vistas así las cosas, la educación y el mundo laboral se divide entre quienes son competentes (competitivos) y quienes no lo son. En este sentido, las desigualdades sociales se justifican por el nivel educativo y el grado de competencias y cualificaciones que posean, o no, los individuos. De ahora en adelante los individuos se catalogan en super competentes, competentes, menos competentes y absolutamente incompetentes de acuerdo a los requerimientos del mercado. El derecho a la existencia está siendo dictado por lo que los empresarios capitalistas conciben como útil para producir riqueza, y cuándo un individuo es competente; en el momento en que se ha tornado incompetente es un recurso desechable que se puede botar como un trasto viejo a la caneca de la basura (14).

Adicionalmente, las competencias que las empresas le exigen al sistema educativo para que este se acople a las exigencias del mundo laboral son de tal magnitud que, si no fuera por los intereses que están en juego, sólo podría pensarse que es un mal chiste. Para citar un caso ilustrativo, en un proyecto europeo sobre la investigación de las universidades, una encuesta determinó que las empresas exigen a los egresados la «bobadita» de 17 competencias básicas, a saber:

- capacidad de aprender;
- capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica;
- capacidad de análisis y síntesis;
- capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones;
- habilidades interpersonales;
- capacidad para generar nuevas ideas (creatividad);
- comunicación oral y escrita en la propia lengua;
- toma de decisiones;
- capacidad crítica y autocrítica;
- habilidades básicas de manejo de la computadora;
- capacidad de trabajar en equipo interdisciplinario;
- conocimientos generales básicos sobre el área de estudio;
- compromiso ético (valores);
- conocimientos básicos de la profesión;
- conocimiento de una segunda lengua;
- apreciación de la diversidad y multiculturalidad;
- y habilidades de investigación (15).



Definitivamente, los capitalistas quieren que el sistema educativo en general, y el universitario en particular, formen superhombres acoplados a sus exigencias, porque de ese listado puede decirse que es propio de las fantasías de superman o de los hombres biónicos de las malas series de televisión. Pero, además, esos supermanes del trabajo no deben pensar, porque si uno mira con detenimiento este listado de «competencias básicas» encuentra que no aparece por ningún lado la historicidad, el conocimiento de los valores culturales de un país, ni una formación humanística esencial. Precisamente, todos estos aspectos son inútiles, expresan la incompetencia, y no son funcionales al capitalismo actual. Se exige la preparación de supermanes o superniñas del trabajo pero que no piensen ni actúen más allá del restringido ámbito del mercado capitalista, enfatizando en las competencias informáticas y comunicacionales. Finalmente, lo que se busca es la formación de expertos muy competentes en su restringido campo de conocimiento, pero con la condición de que sean analfabetos políticos.

No por casualidad, en la información donde se reseña ese impresionante listado de competencias básicas que las empresas exigen a las universidades, se afirme que la ciencia y la empresa piden *inteligencia* en lugar de acumulación de saberes que poco aportan a los criterios antes señalados.



Y no se diga si se trata de agregar valor a los procesos, donde históricamente los resultados del desempeño de los egresados de cualquier nivel escolar, son de una pobreza descomunal, por no decir *incompetente*; por ello mismo los centros educativos también sufrirán una gran transformación, para *pasar de transmisores de información, a centros estimuladores de las inteligencias personales* (16).

Queda claro que los saberes que poco aportan a las competencias básicas, tal y como las definen los empresarios capitalistas, son considerados como inútiles o incompetentes. Es lógico pensar que dentro de esos saberes inútiles se encuentren todos aquellos que contribuyen a una formación integral y crítica de cualquier ser humano, entre los cuales deben estar la filosofía, la historia, la literatura, la geografía, la sociología y otras áreas semejantes del conocimiento. Esto, por supuesto, es perfectamente entendible para la lógica neoliberal en la cual no existe vocabulario para la transformación política y social, no existe visión colectiva, no existe direccionamiento social para desafiar la privatización y la comercialización de la escuela, la burda disminución de los trabajos, la liquidación en marcha de la seguridad laboral, o espacios desde los cuales luchar contra la eliminación de los beneficios para el pueblo ahora alquilado estrictamente en un trabajo de medio tiempo básico. En medio de este ataque concertado en lo público, el mercado dirigido por el monstruo destructor del consumidor continúa movilizándolo los deseos en el interés de producir identidades de mercado y relaciones de mercado que últimamente aparecen como, Teodoro Adorno una vez lo señaló, nada menos que «una prohibición que se piensa a sí misma» (17).

Con respecto a las competencias, puede concluirse que no solamente la educación se ha convertido en un artículo mercantil como los automóviles o los teléfonos móviles, dominado por la lógica de la competencia.

Sino que además sus resultados deben ser reducidos a «indicadores de desempeño» estandarizados, que midan el grado de adiestramiento («competencias») que han adquirido los usuarios (estudiantes) para ser competitivos en el mercado capitalista (18).



### Notas:

1. Leandro Sepúlveda, «El concepto de competencias laborales en educación. Notas para un ejercicio crítico», *Revista Digital Umbral 2000*, No. 3, enero de 2002, p. 3.
2. Citado en Ignacio Tabares, «La educación como motor del desarrollo», en [www.luventicus.org/articulos/02R014](http://www.luventicus.org/articulos/02R014).
3. M. Gómez, «Empleo, educación y calificaciones: ¿Dónde está la modernización en el mercado de trabajo?», en [www.argiropolis.com.ar](http://www.argiropolis.com.ar)
4. Nico Hirtt, «Los tres ejes de la mercantilización escolar», en [www.stes.es/nico](http://www.stes.es/nico).
5. CEPAL UNESCO, *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile, 1994.
6. Banco Mundial, *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo*,
7. *Ibíd.*, p. 81.
8. N. Hirtt, *op. cit.*
9. *Ibíd.*
10. Citado por Nico Hirtt, *op. cit.*
11. N. Hirtt, *op. cit.*
12. *Ibíd.*
13. Citado por Nico Hirtt, *op. cit.*
14. R. Petrella, «La educación víctima de cinco trampas», en [www.atal.org/educacion/5trampas.htm](http://www.atal.org/educacion/5trampas.htm)
15. «Las competencias básicas para la sociedad del conocimiento», en <http://www.conocimientosweb.net/mestizos/article28.html>
16. *Ibíd.*
17. H. Giroux, «Pedagogía pública y política de la resistencia: notas para una teoría crítica de la lucha educativa», *Opciones Pedagógicas*, No. 25, 2002, p. 48 (subrayado nuestro).
18. Michel Apple, «¿Pueden las pedagogías críticas interrumpir las políticas neoliberales», *Opciones Pedagógicas*, No. 24, 2001, p. 22.

**"Nadie se libera solo" Paulo Freire**

<http://www.paulofreire.org.pe>

www.monografias.com

## ANEXO 2: Diseño Curricular por Competencias



### INTRODUCCIÓN

Al entrar a analizar la definición de **competencia** tenemos que tener en cuenta que el término ‘competencia’ tiene antecedentes de varias décadas, principalmente en países como Inglaterra, Estados Unidos, Alemania y Australia. Las competencias aparecen primeramente relacionadas con los procesos productivos en las empresas, particularmente en el campo tecnológico, en donde el desarrollo del conocimiento ha sido muy acelerado.<sup>(1)</sup>

Al definir ‘competencia’ es importante destacar que en cada definición existen supuestos previos diferentes con los que cada autor opera, lo que provoca que el resultado conceptual es distinto, y como expresara Le Boterf, *el concepto de competencia actual posee un atractivo singular, la dificultad de definirlo crece con la necesidad de utilizarlo*, de manera que como destaca este actor más que un concepto operativo es un concepto en vía de fabricación.<sup>(2)</sup>

Se realizó revisión documental, se analizó y se hizo una síntesis de los elementos fundamentales a tener en cuenta al abordar el término ‘competencia’ con el objetivo de destacar su magnitud e importancia en el Diseño Curricular.

### DESARROLLO

A continuación se citan varios conceptos sobre competencia laboral:

- Característica subyacente de una persona la cual puede ser un motivo, un rasgo, una habilidad, un aspecto de su imagen personal o de su rol social o un cuerpo de conocimientos el cual, el o ella usa. (Richard Boyatzis, 1982). Esta definición muestra a la competencia como una mezcla de varias cosas (motivación, rasgos personales, habilidades, conocimientos, etc.) pero solamente vemos la evidencia de esas cosas en la forma en que la persona se comporta.

Dicho de otro modo, tenemos que ver la persona actuando, desempeñándose, haciendo, relacionándose y así visualizar su competencia. Conjunto estabilizado de saberes y saber-hacer, de conductas tipo, de procedimientos estándares, de tipo de razonamiento, que se pueden poner en práctica sin nuevo aprendizaje. (Montmollin, 1984)



- La capacidad individual para aprender actividades que requieran una planificación, ejecución y control autónomos. (Federación alemana de empresarios de ingeniería, 1985)
- Capacidad de usar el conocimiento y las destrezas relacionadas con productos y procesos y, por consiguiente, de actuar eficazmente para alcanzar un objetivo. (Hayes, 1985)
- La aplicación de las destrezas, conocimientos y actitudes a las tareas o combinaciones de tareas conforme a los niveles exigidos en condiciones operativas. (Prescott, 1985)
- Conjunto específico de destrezas necesarias para desarrollar un trabajo en particular, puede incluir las cualidades necesarias para actuar en un rol profesional. (Jessup, 1991)
- Conjuntos de conocimientos, de capacidades de acción y de comportamiento estructurados en función de un objetivo y en tipo de situación dada. (Gilbert y Parlier, 1992)
- Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma automática y flexible y ser capaz de colaborar en el entorno profesional y en la organización de trabajo. (Bunk, 1994)
- La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar. (Le Boterf, 1994)
- Habilidad adquirida gracias a la asimilación de información y a la experiencia, *saber – hacer*, capacidad para realizar una tarea profesional según criterios estándares de rendimiento, definidos y evaluados en condiciones específicas. (Belisle y Linard, 1996)
- La competencia está en el encadenamiento de los conocimientos y los saberes – hacer o en la utilización de los recursos del ambiente, no en los saberes en sí mismos. (Ginisty, 1997)
- Las competencias no son ellas mismas, recursos en la forma de saber actuar, saber hacer o actitudes, más movilizan, integran y orquestan tales recursos.

Esa movilización sólo es pertinente en una situación, y cada situación es singular, misma que pueda tratársela en analogía con otras, ya encontradas. (Le Boterf, 1997)



- Capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones. (Perrenoud, 2000)
- La competencia es una construcción, es el resultado de una combinación pertinente de varios recursos (conocimientos, redes de información, redes de relación, saber hacer). (Le Boterf, 2000)
- Conjunto de actitudes, destrezas, habilidades y conocimientos requeridos para ejecutar con calidad determinadas funciones productivas en un ambiente de trabajo. (Instituto Técnico de Capacitación y Productividad - INTECAP)
- Las competencias representan los conocimientos, capacidades, habilidades y comportamientos que demuestra un empleado en el cumplimiento de su trabajo y que son factores claves para el logro de los resultados pertinentes a las estrategias de la organización. (Comisión de la Función Pública del Canadá)

El componente "movilizador" de la competencia se percibe en el artículo de Fernández (1998) al afirmar: "las competencias sólo son definibles en la acción", no se pueden reducir al saber o al saber-hacer de ahí que no se encuadren con lo adquirido solamente en la formación. Se reconoce en esos procesos una movilización desde el saber a la acción durante la cual se agrega valor en la forma de reacciones, decisiones y conductas exhibidas ante el desempeño. En este sentido la sola capacidad de llevar a cabo instrucciones no define la competencia, requiere además la llamada "actuación" es decir el valor añadido que el individuo competente pone en juego y que le permite "saber encadenar unas instrucciones y no sólo aplicarlas aisladamente". En una concepción dinámica, las competencias se **adquieren** (educación, experiencia, vida cotidiana), se **movilizan**, y se **desarrollan** continuamente y no pueden explicarse y demostrarse independientemente de un **contexto**. En esta concepción, la competencia está en cabeza del individuo, es parte de su acervo y su capital intelectual y humano.<sup>(3)</sup>

Desde la perspectiva de las competencias laborales se reconoce que las cualidades de las personas para desempeñarse productivamente en una situación de trabajo, no sólo dependen de las situaciones de aprendizaje escolar formal, sino también del aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo.

Por lo mismo, se reconoce que no bastan los certificados, títulos y diplomas para calificar a una persona como competente laboral o profesionalmente. La propuesta se concreta en el establecimiento de las *normas de competencia*, mismas que son el referente y el criterio para comprobar la preparación de un individuo para un trabajo específico.



De este modo, "la norma constituye un patrón que permite establecer si un trabajador es competente o no, independientemente de la forma en que la competencia haya sido adquirida" (Morfín, 1996).

El eje principal de la educación por competencias es el desempeño entendido como "la expresión concreta de los recursos que pone en juego el individuo cuando lleva a cabo una actividad, y que pone el énfasis en el uso o manejo que el sujeto debe hacer de lo que sabe, no del conocimiento aislado, en condiciones en las que el desempeño sea relevante" (Malpica, 1996). Desde esta perspectiva, lo importante no es la posesión de determinados conocimientos, sino el uso que se haga de ellos. Este criterio obliga a las instituciones educativas a replantear lo que comúnmente han considerado como formación. Bajo esta óptica, para determinar si un individuo es competente o no lo es, deben tomarse en cuenta las condiciones reales en las que el desempeño tiene sentido, en lugar del cumplimiento formal de una serie de objetivos de aprendizaje que en ocasiones no tienen relación con el contexto.

El concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función del conjunto. En efecto, aunque se pueden fragmentar sus componentes, éstos por separado no constituyen la competencia: ser competente implica el dominio de la totalidad de elementos y no sólo de alguna(s) de las partes. Un rasgo esencial de las competencias es la relación entre teoría y práctica es decir, si los conocimientos teóricos se abordan en función de las condiciones concretas del trabajo y si se pueden identificar como situaciones originales.<sup>(1)</sup>

Los procesos de formación basada en competencias son bastante nuevos y parecen surgir, principalmente, de dos orígenes:<sup>(4)</sup>

1. En la necesidad del trabajador (a) de obtener un servicio de formación para superar un resultado de evaluación de «Aún no competente»;
2. En los procesos de modernización de los sistemas de formación que ven en el movimiento de las competencias un referente muy válido para optimizar los insumos del diseño curricular y organizar el proceso enseñanza-aprendizaje entorno a la construcción de capacidades para llegar a ser competente.



CINTERFOR/OIT está impulsando el tema. Se dice en uno de sus Informes Técnicos: «La competencia laboral se convierte en un punto crucial, a partir del cual se vienen transformando los esquemas de educación, formación y capacitación de recursos humanos... Las nuevas competencias necesarias a una economía abierta a las corrientes del comercio internacional, en condiciones altamente competitivas, no pueden ser alcanzadas a través de formaciones que respondan a los antiguos esquemas de una organización fordista y taylorista...» (CINTERFOR/OIT, 1996).

#### ENFOQUE POR COMPETENCIAS: PROPUESTA PARA EL DISEÑO CURRICULAR <sup>(5)</sup>

El modelo curricular basado en competencias pretende enfocar los problemas que abordarán los profesionales como eje para el diseño. Se caracteriza por: utilizar recursos que simulan la vida real, ofrecer una gran variedad de recursos para que los estudiantes analicen y resuelvan problemas, enfatizan el trabajo cooperativo apoyado por un tutor y abordan de manera integral un problema cada vez.

#### PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DE UN PROGRAMA DE CAPACITACIÓN POR COMPETENCIA:<sup>(5)</sup>

1. Las competencias que los estudiantes tendrán que cumplir son cuidadosamente identificadas, verificadas por expertos locales y de conocimiento público.
2. La instrucción se dirige al desarrollo de cada competencia y a una evaluación por cada competencia.
3. La evaluación toma en cuenta el conocimiento, las actitudes y el desempeño de la competencia como principal fuente de evidencia.

4. El progreso de los alumnos en el programa sigue el ritmo que ellos determinan, según las competencias demostradas.
5. La instrucción es individualizada.
6. Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una retroalimentación sistemática.
7. La instrucción se hace con material que refleja situaciones de trabajo reales y experiencias en el trabajo.
8. El programa en su totalidad es cuidadosamente planeado, y la evaluación sistemática es aplicada para mejorar el programa, es flexible en cuanto a materias obligadas y las opcionales.
9. La enseñanza debe ser menos dirigida a exponer temas y más al proceso de aprendizaje de los individuos.
10. Hechos, conceptos, principios y otro tipo de conocimiento deben ser parte integrante de las tareas y funciones.



Dentro de los aspectos críticos del enfoque por competencia en el diseño curricular tenemos:

- Posibilidad de transferencia de la norma de competencia
- Exigencia de la norma
- Competencia entre empresas
- Formación individualizada
- Participación de los trabajadores y de sus organizaciones en la formulación de la norma
- Autonomía del trabajador
- Relaciones laborales
- Heterogeneidad de la norma
- Subempleo y sector informal
- Empleo y “empleabilidad”
- Aspectos institucionales
- Riesgo de exclusión social
- Costo

En nuestra opinión el diseño curricular por competencia responde a las necesidades de nuestros profesionales, así como a los cambios de los contextos.

Los individuos formados en el modelo de competencias profesionales reciben una preparación que les permite responder de forma integral a los problemas que se les presenten con la capacidad de incorporarse más fácilmente a procesos permanentes de actualización, independientemente del lugar en donde se desempeñen.



Otro aspecto importante con relación a este modelo estriba en el desarrollo de las capacidades de pensamiento y reflexión, para la identificación así como la toma de decisiones en situaciones problemáticas no contempladas durante la formación. En mi modo de ver, la formación por competencia implica una preparación más completa, integral y flexible, que permite dar respuesta a las necesidades de los individuos, de la comunidad y de la sociedad teniendo en cuenta los diferentes contextos y culturas.

### ***CONSIDERACIONES FINALES***

El concepto de competencia otorga un significado de unidad e implica que los elementos del conocimiento tienen sentido sólo en función de conjunto y la capacidad que tiene el ser humano de integrar y movilizar sistemas de conocimientos, habilidades, hábitos, actitudes y valores para la solución exitosa de aquellas actividades vinculadas a la satisfacción de sus necesidades cognitivas y profesionales.

Los procesos de formación basada en competencias son bastante nuevos y parecen surgir, principalmente en la necesidad del trabajador (a) de obtener un servicio de formación para superar un resultado de evaluación y en los procesos de modernización de los sistemas de formación que ven en el movimiento de las competencias un referente muy válido para optimizar los insumos del diseño curricular y organizar el proceso enseñanza-aprendizaje entorno a la construcción de capacidades que favorezcan un desempeño exitoso.

**BIBLIOGRAFÍA**

1. <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/13/13Huerta.htm>
2. Tejada Fernández J. Acerca de las Competencias Profesionales: Universidad Autónoma de Barcelona; 1999.
3. [http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/vargas/conv\\_des/i.htm](http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/sala/vargas/conv_des/i.htm)
4. [http://www-ilo-mirror.cornell.edu/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mod\\_form/pdf/base\\_1.pdf](http://www-ilo-mirror.cornell.edu/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mod_form/pdf/base_1.pdf)
5. [http://216.239.41.104/search?q=cache:lvDIyMXIzyAJ:www.basicas.ujat.mx/curricular/competencias.pdf+Dise%C3%B1o+curricular+competencia+profesional&hl=es&lr=lang\\_es&ie=UTF-8](http://216.239.41.104/search?q=cache:lvDIyMXIzyAJ:www.basicas.ujat.mx/curricular/competencias.pdf+Dise%C3%B1o+curricular+competencia+profesional&hl=es&lr=lang_es&ie=UTF-8)

**Dra. Alina María Segredo Pérez**

Especialista en Medicina General Integral.  
Máster en Atención Primaria de Salud.  
Profesora de la ENSAP.  
[alina.segredo@infomed.sld.cu](mailto:alina.segredo@infomed.sld.cu)  
[asegredo@ensap.sld.cu](mailto:asegredo@ensap.sld.cu)

**ANEXO 3: El significado político del Desarrollo Comunitario (Maribel Ochoa Espinosa)**

# SIGNIFICADO POLÍTICO DE LA FACILITACIÓN DE PROCESOS DE TRABAJO COMUNITARIO

