

Nicaragua
Centroamérica

**Un referente pedagógico-
metodológico para la
cooperación como base
fundamental de una
‘Educación Alternativa’**

**Una construcción desde una práctica de acompañamiento pedagógico-metodológico
profesional**

“Borrador a Discutir”

Herman Van de Velde

Octubre 2010.

Índice

| | |
|---|----|
| Introducción | 3 |
| 1. Las Ciencias Pedagógicas y la Filosofía de la Educación | 5 |
| 2. La cooperación y su ‘esencia’ educativa | 8 |
| 3. SER: una pedagogía concienciadora de poder compartido | 31 |
| 4. Procesos de construcción colectiva de oportunidades de aprendizajes | 43 |
| 5. La ‘actitud’ como referente del proceso y el producto del aprender | 49 |
| 6. Una Educación Alternativa | 59 |
| 7. Invitación a construir una Educación Alternativa fundamentada en ‘Actitudes básicas Co-operativas’ – AbC | 64 |
| Conclusión | 69 |
| Bibliografía | 72 |

Introducción

Pretendemos contribuir al debate constructivo respecto a un referente pedagógico-metodológico necesario y posible para una cooperación en el área de una Educación Alternativa y Economía Solidaria. La iniciativa de escribir y aportar las ideas contenidas en este documento surge dentro del contexto de la cooperación personal técnica en Centroamérica, particularmente en las áreas indicadas anteriormente.

Al referirse a un referente pedagógico-metodológico se impone la necesidad de hablar de la pedagogía como ciencia y de la filosofía de la educación en particular. Esto lo hacemos en el primer capítulo.

En un segundo capítulo retomamos la esencia de unas ideas sobre el fenómeno de la cooperación y su esencia educativa.

Como una expresión de experiencias teórico-prácticas construidas colectivamente, presentamos en el tercer capítulo el referente pedagógico nombrado: “SER: una pedagogía concienciadora de poder compartido. Caminos hacia un bienSER.”

Este referente pedagógico se concretiza en el desarrollo de procesos de aprendizaje, para los cuales, en el cuarto capítulo, ‘dibujamos’ una propuesta metodológica global (referente), llamado “P-COA_acem”, lo cual está por “**P**rocesos de **C**onstrucción Colectiva de **O**portunidades de **A**prendizajes, incluyentes de una **actitud emprendedora** de calidad creciente”.

Establecemos una relación directa, estrecha y necesaria entre el aprendizaje, tanto como proceso que como producto, y la ‘actitud’. Tal que en el quinto capítulo profundizamos al respecto.

Para continuar esta reflexión pedagógico-metodológica, retomamos las ideas anteriores para dimensionarlas dentro de un contexto de ‘Educación Alternativa’ como práctica pedagógica liberadora.

No quisimos ponerle punto (provisional) al texto (ni a la reflexión) sin antes plantear una invitación a construir juntas/os una Educación Alternativa fundamentada en **Actitudes básicas Cooperativas – AbC (Aprendizaje basado en la Cooperación)**.

Para concluir el documento y para estimular, promover y disponerse al debate constructivo mencionamos observaciones e interrogantes clave para darle continuidad y seguimiento a estas reflexiones, siempre en búsqueda de un mayor acercamiento a las esencias de los fenómenos educativos relacionados.

De último, presentamos la bibliografía en que nos basamos para la elaboración de este documento.

¿Cómo estás?

Estoy, pero no...

Sí estoy, ganamos con el sí en Bolivia

Sí estoy, ganamos con el sí en Venezuela

Sí estoy, este 15 de febrero

el día después del día de la Amistad (con mayúscula)

estoy, pero no...

tal vez sí, tal vez no

quién soy yo para estar... ¿y para no estar?

estoy, pero no...

soy, siempre...

en dolores y alegrías,

en tristezas y alabanzas,

en preocupaciones y decisiones,

soy yo, pero no... como no, yo soy siempre,

gracias al no yo... a vos y a él y ella,

el no yo y yo, juntos, inseparables, siempre

¿y vos? ¿sos? ¿estás?

¿estás siendo?

¿sos estando?

de vidrio, de agua, de aire y respiro

de vida, pura vida,

gracias a la vida

gracias al que somos, estamos y somos

vos y yo, él y ella, todas y todos juntas/os

¡Qué gracia tan aprovechada...!

26 de enero 2009

1. Las Ciencias Pedagógicas y la Filosofía de la Educación

El quehacer científico, en esencia, es un acto de descubrimiento, de conocer y comprender, de saber explicar, tal que permita aplicar consecuente y creadoramente las leyes y regularidades que rigen el desarrollo de los fenómenos, en este caso, educativos.

El conocimiento científico constituye el reflejo fenoménico, en la conciencia humana, del espacio temporal del mundo material y social, en su desarrollo histórico, lo que implica, en esencia, su constante progreso y avance sustancial. Por consiguiente, el conocimiento científico no es estático sino dinámico y bajo una permanente relación dialéctica entre lo sabido y lo nuevo se va desarrollando y profundizando, garantizando siempre la debida rigurosidad metodológica propia del quehacer científico.

Las Ciencias Pedagógicas estudian “diferentes esferas de la educación que limitan su objeto de estudio al de la Pedagogía” (Chávez, Suárez y Permuy, 2003, 26).

El objeto de estudio de la pedagogía como ciencia es la ‘educación’, como fenómeno típicamente social y específicamente humano. La ‘educación’ como categoría pedagógica, dependiendo del paradigma en el cual nos ubicamos, pueda tener diferentes definiciones. De cara al interés de este trabajo citamos dos:

1. *“Educación es todo proceso de influencia, de configuración o de desarrollo del hombre, al mismo tiempo que el efecto de esa influencia, de esa configuración o de ese desarrollo.”* (Chávez, Suárez y Permuy, 2003, 16)
2. *“Educación es un sistema de influencias conscientemente organizado, dirigido y sistematizado sobre la base de una concepción pedagógica determinada, cuyo objetivo más general es la formación multilateral y armónica del educando para que se integre a la sociedad en que vive y contribuya a su desarrollo y perfeccionamiento, a partir de que el núcleo esencia de esa formación debe ser los valores morales.”* (Valdés, Pérez y Pérez, 1998, 7)¹

¹ Esta definición de ‘educación’ la incluyen Valdés, Pérez y Naranjo en su obra haciendo referencia al Colectivo de autores del grupo Pedagogía del ICCP. Principales categorías de la Pedagogía como ciencia, folleto, pág. 29.

Ya que, en el contexto de este trabajo, la ubicación es en el área de las 'Ciencias Pedagógicas' en su conjunto, entonces corresponde más la primera definición, ya que la segunda se restringe a lo que es la 'educación escolar' o al menos la más relacionada a ella. Los mismos autores que incluyen en su obra la primera definición dejan claro que, al referirse a la Pedagogía, que esta es la ciencia que *"permite de forma consciente y sistemática estructurar, organizar y dirigir en el marco institucional – escolar y extraescolar – y en otras formas de organización, el proceso educativo"* (Chávez, Suárez y Permuy, 2003, 27). Aclaran que *"el límite de la Pedagogía con respecto al de las otras ciencias también es diferente. Esta ciencia no trata a la educación en toda su magnitud social, sino sólo a la que existe conscientemente organizada y orientada a un fin social y político determinado, que se ofrece en las instituciones escolares y por vía extraescolar, así como por otras formas de organización, aunque en estrecho vínculo con las otras agencias educadoras de la sociedad."* (Chávez, Suárez y Permuy, 2003, 25-26)

En síntesis, considerando la ubicación dentro del ámbito de las Ciencias Pedagógicas en su conjunto, se hace referencia, en este trabajo, a la educación, tanto como proceso como producto de un conjunto de influencias, de configuración o de desarrollo del ser humano. Estas influencias pueden ser sistemáticamente (conscientemente) organizadas o no. Independientemente de lo anterior, esta educación forma parte de un proyecto político-social, más o menos explicitado, según el contexto, que, en el mejor de los casos, pretende la integración, la interdependencia constructiva² y el desarrollo humano sostenible, tal como también la preservación de la identidad cultural del pueblo.

El paradigma psicológico acorde y coherente con lo planteado en los párrafos anteriores, definitivamente, corresponde al paradigma 'histórico-cultural' del desarrollo de la psiquis humana, planteado por Vigotsky.

"El paradigma histórico cultural tiene una esencia humanista y se basa en la concepción ontológica de la filosofía marxista. Además, es coherente con las ideas educativas de nuestros principales maestros de este siglo y del siglo pasado. El enfoque histórico cultural de la psicología pedagógica ofrece una profunda explicación acerca de las grandes posibilidades de la educabilidad del hombre, constituyéndose así en una teoría del desarrollo psíquico, íntimamente relacionada con el proceso educativo, y que se puede calificar de optimista y responsable." (Chávez, Suárez y Permuy, 2003, 6)

² Se considera a la 'interdependencia constructiva' como un estado de desarrollo superior a la independencia, ya que constituye un indicador de una 'actitud básica co-operativa'.

Al asumir este paradigma psicológico, particularmente con la referencia a la esencia del **ser humano**, su '**educabilidad**' y el **para qué** su educación, se está tocando el campo de la '**filosofía de la educación**'. Ésta estudia las leyes, las situaciones y los fenómenos del mundo, del ser humano, de la sociedad y de la cultura en relación con el proceso de la **formación humana** a partir de posiciones filosóficas. Definitivamente, la filosofía de la educación es la que fundamenta el quehacer educativo y lo proyecta desde una posición político-ideológica de futuro. Constituye la base firme de todo compromiso socio-político y económico.

Considerando el objetivo de este trabajo, se coincide con lo que plantean Chávez, Suárez y Permy (2003, 33) al respecto: "*La educación tiene que preparar al hombre para la vida y como condición de ella para el trabajo, que constituye una vía para el logro de un fin más amplio: la **formación cultural integral**. La educación tiene que concebirse como un elemento de carácter liberador, genuinamente dialéctico, lo que permite al sujeto que aprende desarrollar su conciencia crítica y favorecer la creatividad y llegar a convertirlo en protagonista de su momento histórico, con un gran sentido de **solidaridad** humana. Además, tiene que favorecer el desarrollo de valores de respeto y de defensa del hombre mismo, de su identidad, de su entorno físico, del equilibrio ecológico y del desarrollo cultural.*"

Por convicción ideológica, se considera la relación estrecha entre la educación y el trabajo. La educación constituye un medio importante para lograr una formación integral del ser humano, basado en un desarrollo dialéctico de los aprendizajes culturalmente contextualizados, y por ende, significativos individual y socialmente. La asimilación, la apropiación crítica del bagaje histórico-cultural se convierte en una necesidad socio-cultural para llegar a poder formarse y ser protagonista del desarrollo, tanto a nivel personal como a nivel social. Se trata de inter-actuar social, responsable y constructivamente, tal que se vaya expresando, en el quehacer diario, una **actitud básica co-operativa**, impregnada de un sentimiento de '**solidaridad genuina**'.

¿Qué implicancia pedagógica tiene este planteamiento? Como inicio de una posible respuesta a esta pregunta, a continuación se profundiza respecto al concepto de '**cooperación**' y su esencia educativa.

2. La cooperación y su ‘esencia’ educativa

En sus palabras ante los líderes caribeños, en la II Cumbre Cuba – CARICOM en Barbados, el entonces Presidente de Cuba, Compañero Fidel Castro, advertía: "A la globalización neoliberal y egoísta, al antidemocrático orden político y económico internacional, debemos responder con la unidad y la globalización de la **solidaridad**, y la promoción del **diálogo**, la **integración** y la **cooperación genuina**".³ Es en este sentido que se pretende, en este capítulo, identificar y aportar características esenciales de esta ‘cooperación genuina’, en el contexto que sea.

Analizando literalmente la palabra ‘co-operación’, entonces se hace referencia a ‘actuar en conjunto’ (operar juntas/os). De allí podemos deducir que se trata de un trabajo colectivo de parte de varias personas, por propia cuenta o en representación de algún organismo (estatal o no). Se supone que existe un interés en común o al menos ‘complementario’, por lo que se comparte la voluntad de cooperar. La ‘cooperación’ se concibe en contraposición a la ‘competencia’, como ‘**actitud**’.⁴

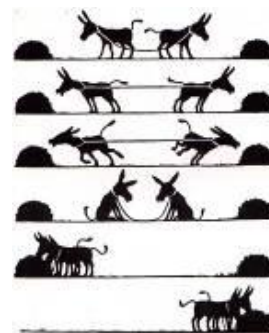


Imagen retomada de:
[http://www.aquimontserr
 at.com.ar/archivotex0305](http://www.aquimontserr

 at.com.ar/archivotex0305)

Al referirse a la ‘cooperación’ se hace énfasis en la intención de desarrollar un trabajo conjunto entre partes, tal que todas las involucradas se fortalezcan. Botello⁵ (2004,1) considera el concepto de cooperación como **manifestación actitudinal** de **solidaridad**, hacia la solución de necesidades o problemas comunes.

También en el contexto de este trabajo retomamos esta conceptualización de la cooperación como **una ACTITUD**. Al referir a una actitud, se comprende que ésta está constituida por, al menos, 13 componentes (Van de Velde, 2008): lo cognitivo, lo afectivo, lo conductual (tendencia a), lo ético, lo estético, lo bio-energético, lo social, lo lúdico, lo histórico-cultural, lo volitivo, lo político-ideológico, lo psico-motor,... pero además hay que considerar: lo cívico, lo económico y lo biológico (natural).⁶

³ Esta información fue retomada de un artículo de Elson Concepción Pérez en GRANMA:
<http://www.adelante.cu/noticias/28/12/6/internacionales.CARICOM.php>

⁴ Ver Capítulo 7 de este trabajo.

⁵ Profesor Universitario (Universidad Rómulo Gallegos-Guarico Venezuela) con más 20 años dedicado al estudio sistemático del movimiento cooperativo venezolano.

⁶ Ver Capítulo 5 de este trabajo.

Al indagar respecto a la esencia del fenómeno ‘cooperación’, como categoría universal, necesariamente tenemos que distinguir entre los diferentes significados DIRECTOS de la ‘cooperación’, los cuales son posibles de descubrir analizando sus contextos particulares. A continuación abordamos, entre diferentes contextos posibles, particularmente tres.

Para el desarrollo del presente trabajo hacemos referencia a tres de estos contextos particulares. En primer lugar, la cooperación concebida como **una estrategia educativa**, como parte constituyente de una metodología educativa alternativa, una metodología particular del aprender. En segundo lugar, percibida como una expresión concreta y particular de una **economía solidaria**. Y, de tercero, la cooperación como un proceso de establecer **relaciones constructivas de apoyo mutuo** entre personas o representantes de organizaciones o entes estatales nacionales o internacionales, donde unos presentan mayores niveles de ‘desarrollo’ en determinada área – y por consiguiente tienen relativamente menos necesidades – y otros más bien que presentan mayores niveles de vulnerabilidad es esta misma área, o donde unos tienen más ‘recursos’ (económicos, técnicos, humanos,...) y otros menos; y viceversa. En este último sentido es que se ubica la llamada ‘cooperación internacional’.

A continuación, unas palabras más respecto a cada uno de estos tres contextos particulares.

a. Cooperación como estrategia educativa

La cooperación como estrategia educativa ya tiene una larga historia. Es más que todo en contextos socio-políticos nacionales y/o locales donde se promueven las actitudes de **solidaridad** y **compañerismo**, que nos encontramos con mayores niveles de profundidad en la experienciación con técnicas y procedimientos educativos que se basan en la co-operación.

Ebbens⁷ y otros (2005-2) indican que el aprendizaje cooperativo se basa en las siguientes palabras clave⁸:

- 1. Interdependencia mutua positiva, tal que la cooperación tenga sentido. Las y los participantes se necesitan mutuamente para poder llevar a cabo con calidad una tarea. Esta interdependencia se puede construir conscientemente, no necesariamente debe estar dada.***

⁷ Investigador y docente universitario de Holanda con varios libros sobre ‘aprendizaje cooperativo’, ‘aprendizaje activo’, ‘aprendizaje efectivo’ y otros temas relacionados.

⁸ Fórrer, Kenter y Veenman (2000) identifican estas mismas palabras clave como ‘características básicas’ del aprendizaje cooperativo. Vale la aclaración que el aporte de Ebbens en su primera edición data de 1997.

2. **Rendición de cuentas a nivel personal**, una responsabilidad personal. No es el grupo, sino cada participante quien responde por lo aprendido. Cada participante debe poder contar lo sucedido, narrar el proceso, identificando sus aportes personales al producto final.
3. **Interacción directa**, todas las personas involucradas deben disponer de mecanismos de comunicación directa. Se debe cuidar que cada una de las personas pueda participar, tenga lugar para aportar.
4. **Habilidades sociales**, cooperar se tiene que aprender y para esto se necesitan habilidades sociales que también deben ser aprendidas. Entre estas habilidades sociales importantes para la cooperación tenemos: usar los nombres para comunicarse, mirar a la persona que habla, reaccionar de manera amable, crear espacios para la participación, no tener miedo para aportar, hablar claramente tal que otras personas te entiendan, saber escuchar, permitir que terminen de expresar sus ideas, aceptar el aporte de las y los demás, mantenerse en el grupo, hablar y trabajar calmadamente, compartir materiales, esperar su turno para hablar, trabajar hasta que se termine la tarea,...
5. **Atención para el proceso grupal**, no sólo el producto, sino también el proceso debe ser tomado en cuenta, valorado y evaluado.

Se trata aquí de cinco conceptos inter-relacionados, representando componentes de una cooperación de calidad. Es indiscutible que debe haber una interdependencia mutua positiva entre todas las personas participantes en el proceso colectivo. En este proceso, la interacción directa entre las personas es fundamental para lograr, tanto un producto como un proceso de calidad, es decir: que responda tanto a las aspiraciones personales como del grupo en su conjunto. Durante el proceso y frente al producto que se logra obtener, cada participante valorará su aporte propio, cumpliendo con las responsabilidades asumidas. Este aporte personal se hará más visible y oportuno en la medida que el o la participante aplica sus habilidades sociales necesarias (escuchar, expresión oral, atención, comunicación visual,...) para integrarse constructivamente en el colectivo. Existe un objetivo común, el cual sólo puede alcanzarse si cada una y cada uno aporta, inter-actuando de manera constructiva y permanente con las y los demás del grupo.

En el sitio web del 'Institut de Ciències de l'Educació de la 'Universitat Rovira i Virgili'⁹ se plantea que el concepto clave del aprendizaje cooperativo, es **la dimensión social del aprendizaje** y a su vez en ella, el valor de **la relación entre iguales**, lo cual descarta la idea de que para aprender es indispensable seguir instrucciones de alguien más competente, como el maestro.

⁹ http://www.ice.urv.es/modulos/modulos/metodolo/apr_coop.html

Es importante observar la importancia de esta ‘relación entre iguales’, independientemente de que como personas nos diferenciamos. Se trata de un tratamiento donde tenemos deberes y derechos iguales – construyendo en colectivo oportunidades – de que estamos en condiciones acordadas y a partir de este acuerdo en un contexto totalmente compartido. Por supuesto que, en este contexto social, la **solidaridad** empieza a jugar un rol muy importante.

Como fundamentos del aprendizaje cooperativo, Rue Joan¹⁰ (1994), del Departamento de Pedagogía Aplicada la Universidad Autónoma de Barcelona, menciona el valor potencial educativo de las interrelaciones, de la socialización e integración, ya que promueven el ‘des-equilibrio’ (Piaget) y el conflicto socio-cognitivo (Vigotsky).

Llama la atención el reconocimiento acertado **del valor educativo intrínseco de la cooperación**. Es decir, la cooperación, al cumplir con su propia esencia de ser ‘cooperación’, cumple una función educativa, ya que incide en la formación mutua de valores, en la profundización y el cambio de actitudes. Y donde hay cambio de actitudes, en sentido positivo, de hecho hay aprendizaje constructivo.

En el libro ‘El aprendizaje cooperativo’, editado en España en 1999, bajo la coordinación de Nicolás Úriz¹¹ (1999, 14), se plantea la interrogante si el aprendizaje cooperativo es una herramienta metodológica de la cual el o la docente pueda disponer o no, según su propio criterio, o, si es una condición necesaria para garantizar mayor calidad en los aprendizajes de las y los estudiantes. En este último caso ya no debe de depender de la voluntad de un(a) docente, sino se convertiría como parte constituyente de un currículum y por consiguiente en un derecho de estudiantes. Llega, el mencionado autor (Úriz, 1999, 16), a la acertada conclusión que debe ser parte integrante del currículum, considerando los objetivos que implican los diferentes niveles educativos en ese país.

La fundamentación psicológica de la cooperación como condición necesaria para el aprendizaje, según Úriz (1999, 19) está en la forma en que se aprende. *Aprender implica relacionar aquello que se conoce con aquello que se desconoce. Lo que se desconoce no se puede desconocer completamente, ‘lo nuevo’ no puede ser totalmente nuevo tiene que haber ‘algo’ en el sujeto, o mejor, en la estructura cognoscitiva del sujeto, que lo reconozca en parte*

¹⁰ Joan RUE es profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada de la UAB, del que fue director. Se ha especializado en temas de Formación de profesores, Didáctica y Desarrollo curricular. En la actualidad es miembro del Comité ejecutivo de RED-U y delegado de esta red en ICED (International Consortium for Educational Developm

¹¹ Nicolás Úriz; Director del Centro de Apoyo al Profesorado de Pamplona, Navarra – España.

pero que, en otra parte, no esté de acuerdo o entre en colisión para que movilice al sujeto en la búsqueda del equilibrio, en el aprender. Se tiene que dar un conflicto entre 'lo que se sabe' y lo que se propone 'como nuevo'. Es lo que se llama conflicto cognitivo y está considerado como condición sin la cual no se produce verdadero aprendizaje, 'no se construyen nuevos conocimientos'. Al ponerse en evidencia los conflictos cognitivos individuales en un grupo, así como también las tentativas de solución, entonces el conjunto de conflictos cognitivos individuales se convierte en un conflicto socio-cognitivo.

Lo anterior se puede y se debe ampliar, al no sólo referirse a la construcción de conocimientos, sino a la construcción de (oportunidades de) aprendizajes, donde el conflicto no sólo puede ser cognitivo o socio-cognitivo, sino también afectivo, volitivo, cultural, artístico, estético, ético, político-ideológico,... Además, debe entenderse que el aprendizaje como proceso es 'esencialmente' un proceso social, independientemente de que su producto tenga una connotación, también 'esencialmente' personal.

Con el aprendizaje cooperativo se parte del hecho que entre 'iguales', aunque con el acompañamiento y la facilitación de 'expertas/os – docentes, estudiantes, madres o padres, otras personas' se logra crear un ambiente más idóneo para la construcción de oportunidades de aprendizaje.

El fenómeno que se presenta, a la hora del aprendizaje cooperativo, es el hecho comprobado que quién aprende más y mejor es la persona que logra explicar y que logre que sus compañeras/os comprendan lo que explica. De allí, el gran reto, bajo esta estrategia pedagógica, que el o la facilitador(a) se convierta en un(a) compañero/a más del grupo.

Entre las ventajas de un aprendizaje cooperativo se pueden mencionar al menos las siguientes:

- . Aprender de las experiencias que comparten las y los compañeras/os (observación mutua)
- . Aprender a valorar los diferentes puntos de vista para resolver un problema, lo que implica también saber argumentar el propio, saber rectificar si es necesario, saber comprender el de las y los demás, saber acordar...
- . Aprender a asumir y cumplir responsabilidades particulares que forman parte de un todo más amplio y donde la calidad total depende también del trabajo propio ("soy importante" – autoestima). La rotación de responsabilidades permite que una/o se imagina con mayor facilidad lo que implica la responsabilidad de otra persona. Son situaciones que favorecen la concienciación y auto-disciplina.
- . Aprender a coordinarse en el quehacer (inter-actuar) y a elaborar conjuntamente las soluciones a los problemas.

. ...

Hasta aquí los argumentos que visualizan la esencia de una cooperación en el contexto de los aprendizajes significativos. En el siguiente inciso referimos al contexto de la economía solidaria, donde la cooperación también tiene un significado muy particular.

b. Cooperación como expresión de una economía solidaria.

La definición de 'economía solidaria' no es tan sencilla, ya que su significado depende de autor a autor y de contexto a contexto. Tampoco es el objetivo de este trabajo profundizar al respecto. Sin embargo es importante puntualizar algunos aspectos:

- . Se trata de un modelo incluyente, en el cual se consideran las capacidades y potencialidades personales y colectivas.
- . Se pretende la construcción de unas relaciones económicas más justas y equitativas
- . Su objetivo es la integración social.

De hecho, el trabajo colectivo y el ejercicio de la solidaridad son componentes fundamentales de una economía solidaria. En el programa de cooperación de la Organización No Gubernamental belga VOLENS¹² se plantea que *“Economía solidaria tiene ciertamente relación con una acción colectiva (grande o pequeña), con una valoración (del trabajo, de la persona, de la naturaleza, de lo estético), con el trabajo, con diversos aspectos económicos (marketing, comercio, democracia, “el ser diferente”, repartición justa de las ganancias, etc.). Economía solidaria no es la economía de grandes potencias financieras ni de megaplanes.”* (VOLENS, 2008, 13)

En el mismo programa de esta ONG, se mencionan varios ejemplos de Economía Solidaria, entre ellos las Cooperativas, “grupos de comercialización”, grupos de campesinos, mujeres que producen y venden artesanía, gestionar un café-internet cooperativo/asociativo, comunidades de indígenas que producen de manera colectiva,...

¹² Ver capítulo 3 de este trabajo.

Es importante indagar por el origen del cooperativismo. El Uruguayo Martí¹³ (2003, 1), estudioso de la Economía Social, plantea al respecto: *“El movimiento cooperativo encuentra su origen en el tiempo de la Revolución Industrial, cuando surge, en Inglaterra, una experiencia revolucionaria: el 21 de diciembre de 1844 en Rochdale se abre un almacén promovido por una modesta asociación obrera fundada unos meses antes: la Sociedad Co-operativa de los Equitativos Pioneros de Rochdale. Se trata de un grupo de tejedores, obreros, artesanos e impresores que apenas contaba con un capital inicial de 28 libras y algunas mercaderías básicas. El objetivo perseguido era hacer rendir sus exiguos salarios para proveerse de las mercaderías necesarias. Los principios que sintetizan, aunque con modificaciones, van a dar identidad al movimiento cooperativo.”*

A partir de aquella gesta humilde en sus dimensiones, pero de indiscutible trascendencia histórica, la cooperación pasó a ocupar un lugar fundamental en el campo de las realizaciones solidarias: “En estos momentos el movimiento cooperativo congrega alrededor de 800 millones de asociados en todo el mundo y su volumen operativo equivale al Producto Bruto Interno de varios países” (Plaul¹⁴, 2008). En el año 1923, la Alianza Cooperativa Internacional instituyó el día internacional del Cooperativismo (1er sábado de Julio).

El día de hoy, el mercado capitalista no proporciona soluciones a la subsistencia y desarrollo de los sectores populares. A raíz de esto, los sectores populares desarrollan iniciativas autónomas basadas en recursos propios. Enfrentados a problemas de subsistencia que ya no pueden ser amortiguados por el Estado. Desde los sectores populares comienzan a desarrollarse nuevas experiencias y nuevas prácticas sociales y organizativas que responden a la lógica del cooperativismo y la economía popular. De ahí, no debe de extrañar que organizaciones de cooperación, como la ONG belga VOLENS, se interesen por involucrarse en este movimiento, tanto en el Sur, como el propio Norte. Se trata de iniciativas económicas que no concuerdan con la lógica de la reproducción del capital sino que se basan en los factores trabajo y comunidad. Persiguen maximizar beneficios y utilidades, pero la maximización de beneficios puede tener muy diversas expresiones y significados. En el caso concreto de las cooperativas,

¹³ Es Profesor de Historia. Realizó estudios de posgrado en Ciencias Sociales en el Instituto Latinoamericano de Doctrina y Estudios Sociales (ILADES) y en Economía Popular y de Solidaridad en la Universidad Bolivariana en Santiago de Chile. Es Magister en Historia Económica de la misma Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República de Uruguay. Se desempeña como asistente en investigación, docencia, extensión y gestión en el Programa de Historia Económica y Social. Tanto su experiencia de trabajo como sus temas de investigación se centran en el estudio de la economía social. Tema sobre el que ha escrito diversos artículos en publicaciones nacionales e internacionales.

¹⁴ Ricardo L. Plaul es Secretario de Relaciones Instituciones del banco CREDICOOP, filial Escalada y está relacionado a la Universidad de Santiago de Compostela, España.

el objetivo principal que orienta las decisiones es maximizar el beneficio de sus propios organizadores e integrantes. Las cooperativas de trabajo son ejemplos de unidades económicas organizadas por el Trabajo. Son las y los trabajadoras/es quienes contratan al resto de los factores buscando maximizar el trabajo. El beneficio puede ser muy variado: desde mantener la fuente de trabajo, obtener un mayor ingreso o retribución por el trabajo desplegado, mayor seguridad ocupacional, condiciones laborales más humanas y dignas, el autocontrol de las propias actividades laborales y de sus condiciones de realización. En todos los casos buscan subordinar el capital a la persona humana portadora del trabajo o a la comunidad organizadora de la empresa.¹⁵

Luis Razeto (citado en Martí, 2003, 3) afirma acertadamente que el cooperativismo, no sólo es un modo distinto de hacer economía sino que se postula como un proyecto de reforma y transformación social y cultural. Las empresas cooperativas operan con ciertos criterios alternativos en un espacio de relaciones sociales caracterizadas por la subordinación del capital a la persona humana y a la comunidad.

Lo importante es, como también lo señala Plaul (2008), que el cooperativismo no sólo hace referencia a la dimensión económica sino que se basa en valores éticos y es de una orientación profundamente humanista: *“Son la prueba viviente de que otra realidad es posible. Una realidad donde la ley de la selva y ‘el sálvese quien pueda’, individualista y competitivo es reemplazado por la **solidaridad** y la **construcción colectiva**.”*

Realmente, el cooperativismo va más allá de una simple forma de organización. Esto mismo se expresa en un artículo del periódico ‘El Nacional’¹⁶ de República Dominicana al plantear: *“El cooperativismo es una doctrina, una filosofía de vida y convivencia humana basada en la acción social y económica que tiene como fundamentos primordiales la **cooperación**, la **solidaridad**, la **autogestión**, la **participación** y la **independencia** pero, al mismo tiempo la **interdependencia**.”* Más adelante plantean en el mismo artículo: *“(el cooperativismo) busca contribuir con el desarrollo y distribución equitativa de las riquezas materiales sin perder de vista el aspecto espiritual. Teniendo dentro de sus códigos supremos: la **educación**, la **distribución** y la **equidad**.”* Queda claramente señalada, en este aporte, la esencia educativa del movimiento cooperativo. Se señalan, allí mismo, en cuanto a los valores fundamentales del

¹⁵ Basado en Martí, 2003, 3-4)

¹⁶ El Nacional del 29 de noviembre del 2008. <http://www.elnacional.com.do/semana/2008/11/29/769/Apuntes-sobre-cooperativismo>

cooperativismo, entre los cuales se destacan: solidaridad, responsabilidad, participación ciudadana, ayuda mutua, equidad e igualdad, compromiso comunitario,...

Llama mucho la atención la coincidencia de estos valores del cooperativismo con los valores educativos identificados en el aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica (ver inciso 2.a de este mismo trabajo).

Después de haber planteado, brevemente, los contextos del aprendizaje cooperativo y del movimiento cooperativo, abordaremos el contexto de la cooperación como un proceso de establecer **relaciones constructivas de apoyo mutuo** entre personas o representantes de organizaciones o entes estatales nacionales o internacionales, donde unos presentan mayores niveles de ‘desarrollo’ en determinada área – y por consiguiente tienen relativamente menos necesidades – y otros más bien que presentan mayores niveles de vulnerabilidad es esta misma área, o donde unos tienen más ‘recursos’ (económicos, técnicos, humanos,...) y otros menos; y viceversa.

c. Cooperación como un proceso de establecer relaciones constructivas de apoyo mutuo.

En este inciso hacemos referencia a la cooperación como un proceso de establecer **relaciones constructivas de apoyo mutuo** entre personas o representantes de organizaciones o entes estatales nacionales o internacionales, donde unos presentan mayores niveles de ‘desarrollo’ en determinada área – y por consiguiente tienen relativamente menos necesidades – y otros más bien que presentan mayores niveles de vulnerabilidad es esta misma área, o donde unos tienen más ‘recursos’ (económicos, técnicos, humanos,...) y otros menos; y viceversa.

El término más común aquí es el de ‘cooperación internacional’, sin embargo la cooperación también encuentra su expresión a nivel nacional (entre organizaciones, entre instituciones del estado y grupos poblacionales, entre estas instituciones y las organizaciones, etc.) y a nivel local (entre gobiernos locales y sectores poblacionales, entre organizaciones y sus ‘grupos meta’, entre líderes de la comunidad y su gente, entre comunidades, etc.). Aunque se pretende profundizar más explícitamente en cuanto a la cooperación internacional, se hace primero una referencia breve a la cooperación local y nacional.

Cooperación local

No son muchas/os autoras/es quienes hacen referencia al concepto de ‘Cooperación Local’, contrariamente al concepto de ‘desarrollo local’. Sin embargo, el sociólogo colombiano Solarte Lindo le da un enfoque muy interesante y oportuno para el contexto de este trabajo. A continuación se incluyen algunos de sus aportes.

Solarte Lindo¹⁷ (s.f., 16) refiere a este tipo de cooperación de la siguiente manera: “*Cuando hablamos de Cooperación Local la entendemos como un proceso que nace o se estructura de la mano de los ciudadanos que hacen parte de un territorio.*” En esta referencia se nota claramente cómo la cooperación local está ‘localizada’ territorialmente, comprendiendo por territorio no sólo como área geográfica sino como un sistema integrado por todas sus potencialidades de cualquier índole.

El mismo autor (Solarte, s.f., 17) plantea que los fundamentos de la cooperación local son la **auto-institución**, **autogestión** y **ciudadanía**. Bajo ‘auto-institución’ entiende “*un proceso de construcción permanente y crítica de los valores, principios, normas y prácticas que rigen las relaciones entre sociedad y Estado, a través de la participación de todos los ciudadanos.*” Solarte explica al respecto que la política como una actividad de creación de la vida comunitaria por parte de una comunidad implica que una parte crucial de la vida es crear formas convenientes de relaciones comunitarias y sociales. “*La comunidad se hace libre en el ejercicio de creación de instituciones que respondan a su actividad. ... Es decir, el país político debe estar penetrado de lo que se puede llamar ‘espíritu de transformación y confianza’ y que antes que producirse por el camino de la representación se logra en el ejercicio cotidiano de la política, es decir en el rol de ciudadano activo.*” Es importante observar cómo estas expresiones se acercan, se apuntan a la esencia educativa de los procesos cooperativos locales al referirse al ejercicio diario del rol de ciudadana/o, algo para lo cual, necesariamente me tengo que preparar. El aprendizaje cooperativo y el mismo cooperativismo, a los cuales ya se hizo referencia anteriormente, son expresiones claras de alternativas viables para esta preparación.

Consecuentemente con lo anterior, se resaltan dos aspectos importantes en estos procesos y en el desarrollo de la ciudadanía (Solarte, s.f., 21):

¹⁷ Sociólogo colombiano, también director de ‘Pacifistas sin Fronteras’, Bogotá – Colombia.

- 1) Que se trata de una **intensa tarea pedagógica** que atraviesa la institucionalidad y permita acercarla al ciudadano. Antes que campañas de orientación se necesita establecer procesos que transformen la visión de una sociedad de individuos por una de ciudadanos, que promuevan lógicas de integración por encima de las de sustitución.
- 2) Que implica una incorporación decidida en el ciudadano del respeto a los **derechos y deberes** que tiene en la sociedad.

Así, la Cooperación Local obliga a pensar en el tránsito de agente o actor al de ser **socio**. Podría decirse que en la cooperación, como socios, se realiza el deber de la ciudadanía. Se transita, en este sentido, de la idea arraigada de ser habitante de un territorio a ser ciudadana/o comprometida/o con la sociedad de la cual es parte integrante.

La cooperación local trata de que las comunidades encuentren en su propia organización el motor para diseñar y poner en marcha alternativas de solución a sus problemas. En la cooperación, la ciudadanía reconoce su propia responsabilidad y es capaz de tomar la iniciativa aún interviniendo en los asuntos de la institucionalidad pública de los diferentes niveles. Se trata de crear en la comunidad organizada la capacidad para acceder con autonomía a los recursos disponibles en programas y proyectos a nivel local, departamental, nacional e internacional. (Solarte, s.f., 32)

Por todo lo anterior, son indispensables, para una cooperación local de calidad, el desarrollo de unas relaciones constructivas entre los actores de la comunidad. Se trata de un conjunto de relaciones que pueda crear la necesaria solidaridad, un sentido de pertenencia y al fin de cuenta la **cohesión social** alrededor de una visión compartida del presente y del futuro. Esta visión, al mismo tiempo, constituirá la base motivacional para el compromiso y la acción.

Dentro del proceso del tejido de estas relaciones, mencionadas en el párrafo anterior, necesariamente la educación está implicada como un componente fundamental. Es a través de la educación escolarizada, avanzada,... que se construye la ciudadanía activa con capacidades técnicas y científicas para responder por sus compromisos y con cualidades éticas para responder como ciudadano/a. La Doctora Julia Añorga Morales (2001, 13-14), estudiosa de la Educación Avanzada, desde la realidad cubana expresa: *“La educación en general, y en lo particular, la avanzada, contribuye al desarrollo de un hombre con una personalidad multifacética, capaz no sólo de aplicar la ciencia y transformar el mundo sino también de disfrutarlo.”*

La misma Dra. Añorga, en conjunto con el Dr. Norberto Valcárcel (2004, 24), al referirse siempre a la educación avanzada exponen: *“De lo que se trata, es de demostrar la validez de la Educación Avanzada, no sólo en la actividad institucionalmente escolar (cualquier sistema educacional), sino en el propio desempeño profesional y humano, en cualquier esfera o campo de acción de la práctica social, enunciando las particularidades que deben conocerse, controlarse y hacerse cumplir, fundamentalmente del sujeto en la Educación Avanzada y muy especialmente, el papel de los expertos-gestores que atienden los recursos humanos tanto laborales, como de la comunidad.”*

Sin duda alguna, la concepción de la Educación Avanzada, como teoría educativa alternativa que conlleva a la conformación de un subsistema educativo para los recursos laborales y de la comunidad, viene a dar un aporte indispensable desde, en y para la cooperación local. Esta educación se dirige a la construcción de una ciudadanía activa, de manera integral, tal que se exprese una práctica política coherente.

Esta cooperación local, desde un territorio relativamente delimitado (comunidad, municipio, departamento o provincia), con su componente eminentemente educativo comparte características con la cooperación nacional. Esta es la que se aborda brevemente en el siguiente inciso.

Cooperación nacional

Es poca la información disponible respecto al concepto de ‘cooperación nacional’. Por lo mismo, se mencionan, a continuación, unos ejemplos muy significativos, que, desde su contexto singular, aportan para la comprensión de una cooperación a este nivel (nacional).

Una de las sociedades con una expresión muy intensa de cooperación nacional es, sin duda alguna, la República Bolivariana de Venezuela, con sus diferentes misiones. Las misiones son programas de atención a necesidades primarias de la población más necesitada.

Las misiones¹⁸ contribuyen a la construcción de una sociedad plural más participativa, democrática y solidaria, manifestándose como agente clave del desarrollo endógeno. No se trata de desarrollo autárquico, por el contrario significa utilizar para los propios propósitos y

¹⁸ En la siguiente dirección se puede encontrar explicación sobre cada una de las misiones en Venezuela: <http://www.gobiernoenlinea.ve/miscelaneas/misiones.html>

objetivos regionales o locales lo mejor del entorno, lo más pertinente para la problemática propia de Venezuela en su proceso de transformación socio-productiva.

Estas misiones, las calificamos como una expresión de la cooperación nacional por su proyección y su impacto a nivel de todo el país. En Venezuela jamás se planteó, antes de la creación de las misiones, una propuesta de desarrollo económico formulada sobre la base del mejoramiento de las condiciones de calidad de vida, y es precisamente en el 2004 cuando se profundiza en programas que dignifican la calidad de vida para las venezolanas y los venezolanos, a partir de las misiones sociales como parte de un proyecto político, que reconoce al desarrollo económico endógeno como elemento transformador del sistema económico heredado. Esta transformación del sistema económico se basa fundamentalmente en la cooperación entre población, instituciones del estado y las diferentes misiones, cada una con su tarea particular bien definida.

La cooperación Nacional surge en aquellas sociedades donde los entes estatales se apoyan de la gestión de estructuras de participación ciudadana, así como de la coordinación con otras entidades de proyección nacional o local, para desarrollar diferentes proyectos de desarrollo socio-económico.

En el caso de Colombia, Natalia Andrea Suescun Pozas (2008, 2), Asesora del Grupo de Políticas Culturales y Asuntos Internacionales, hace referencia, particularmente a la relación de un ente estatal con el sector privado: “Específicamente se propone un concepto en el que se señala una noción determinada que permite orientar y operacionalizar **la cooperación de las fuentes privadas al sector cultural**. Dicho concepto apunta a generar alianzas estratégicas con las fuentes privadas, en concordancia con sus agendas, intereses y prioridades, para aprovechar las oportunidades y potencialidades que generan los procesos culturales. Estos se traducen en la generación de dinámicas, actitudes y valores constructivos frente al desarrollo social y la convivencia en las comunidades.” Importante es la referencia a la coincidencia en cuanto a intereses y que la cooperación conlleva a la generación de procesos dinámicos constructivos integrados al desarrollo social y la convivencia comunitaria.

En esencia, la cooperación nacional implica el trabajo conjunto, de manera coordinada, de diferentes actores clave, en aras de lograr un objetivo compartido. En este caso, al menos uno de estos actores clave es de proyección nacional. Aparte de esta diferencia con la cooperación local, las demás características son muy similares. Sin embargo para que realmente podamos hablar de cooperación, necesariamente debe de haber una responsabilidad compartida en la

co-ejecución de un posible proyecto. Esta responsabilidad compartida es consecuencia de todo un proceso de gestión y concertación mutua entre los diferentes actores (al menos uno de proyección nacional), los cuales al final llegan a un acuerdo de cooperación. Es decir, no se trata de, por ejemplo, la construcción de una carretera de parte del Ministerio de Transporte e Infraestructura en alguna localidad del país. Los acuerdos de cooperación pueden verse reflejados en convenios formales o no.

A continuación se profundizará respecto al concepto de ‘cooperación internacional’.

Cooperación internacional

Al hablar de ‘cooperación internacional’, entonces, al menos uno de los actores involucrados es de proyección internacional. Por lo general hay un actor extranjero y un actor nacional, el cual puede ser de proyección nacional o de proyección local, puede ser un ente estatal tanto como algún ente privado. Lo importante, nuevamente, es valorar el tipo de relación que se establece entre los actores involucrados en cierto ‘convenio de cooperación’. Es de interés, en este trabajo, enfocar particularmente el valor educativo de la cooperación, en este caso, ‘internacional’. Sin embargo, para poder distinguir bien el mismo es necesario diferenciar tipos de cooperación internacional.

Se consolidan los modelos de cooperación internacional a partir de 1945, cuando tras la segunda guerra mundial, se crea el Sistema de Naciones Unidas. Gómez¹⁹ (1998, 2) plantea al respecto:

“Independientemente de que en su concepción la cooperación internacional tuviera características diferentes a las que se mencionan a continuación, su práctica generalizada, con las excepciones que siempre aparecen, y surgida de ideas altruistas, utilitaristas o casi siempre de éstas con disfraz de aquéllas, muestra entre otras las siguientes:

- . asistencialista*
- . asimétrica*
- . dirigida a receptores pasivos*
- . coyuntural*
- . condicionada*

¹⁹ Carlos H. Gómez, en 1998, es Director General de Programación de la OEI y Director de la Oficina Regional en Colombia de dicho Organismo

Esta práctica de la cooperación fue puesta así en marcha tanto por quienes la ofrecían y daban, como por quienes la aceptaban y recibían: frente a una situación específica, ‘los ricos del planeta’ deciden qué debe hacerse por los semejantes pobres, se despojan de parte de su riqueza y la entregan a quienes la reciben feliz y espontáneamente, con el cumplimiento de algunas condiciones.”

Ahora, es un hecho que el día de hoy (10 años después) no es este el tipo de cooperación que se pretende. Sin embargo, tampoco se puede negar, que en muchos casos y contextos, la condicionalidad del apoyo sigue predominando. En la Nicaragua de hoy se juega abiertamente con la posibilidad de disminuir o aumentar la cooperación internacional, desde Europa tanto como desde Estados Unidos, considerando sus interpretaciones del contexto político-social.

Si la cooperación implica un trabajar juntos donde se construye una relación de ‘ganar – ganar’, entonces se debe de analizar las actitudes de ambos lados. En lo expresado en la cita anterior por Gómez está implícita una actitud de superioridad de parte de quienes ofrecen y una actitud de inferioridad de parte de quienes reciben.

No es difícil imaginarse una cooperación diferente, una cooperación que se caracteriza por:

- . acompañamiento en el quehacer conjunto
- . una relación horizontal
- . una participación activa de los ‘grupos meta’, los cuales más bien se convierten en socios
- . una visión a largo plazo
- . no condicionada
-

Tal vez se puede visualizar mejor todavía la diferencia entre ambas concepciones de la cooperación internacional al plantear que para la primera se trata de ‘intervenir’, de una visión intervencionista, mientras que en la segunda se propone ‘acompañar procesos’ y se basa en una visión de compartir con incidencia mutua.

Gómez (1998, 2-3) hace referencia, ya desde finales del siglo anterior, a la necesidad de un cambio de actitud, tanto a nivel de quienes oferten como de quienes reciban: *“La modificación de los contextos, de las actitudes, de las reacciones y de las prácticas para dar respuesta a las críticas de unos, de otros y de todos, pasa **por la educación**, cualquiera que sea el punto de vista adoptado, después de haber asumido plenamente el hecho de que cualquier problema que se intente enfrentar con procesos de cooperación es de todos, y los beneficios que se alcancen también son para todos.”* Sin embargo, esta modificación para bien, no siempre es fácil, ya que *“Las políticas de cooperación de los países donantes obedecen, con alguna*

frecuencia, a intereses diferentes a los públicamente confesados. Nos referimos a esas ayudas que incluyen determinados tratados de favor a la implantación de empresas con sede en el país donante o que obligan a la contratación de las mismas para la actuación de las denominadas ayudas al desarrollo.” (Radio y Educación de Personas Adultas, # 57, 2007, 2) Así lo plantean literalmente en la editorial de la Revista Digital de Reflexión y Diálogo -Anchieta - Red Ignaciana de Canarias.

Hay que reconocer que también las organizaciones cooperantes, con frecuencia, tienen unas limitantes. “... responden más a la necesidad de autoempleo de sus integrantes que a las necesidades concretas del problema que se pretende abordar. Otras veces, encontramos un grado insuficiente de experiencia y niveles de profesionalización muy bajos.” (Radio y Educación de Personas Adultas, # 57, 2007, 3) Esta es una realidad que el día de hoy en el contexto centroamericano, y particularmente en Nicaragua, se perfila claramente.

Llama la atención que Gómez (1998, 3) cita el Documento Base para la discusión del I Encuentro de la Cooperación Internacional, realizado en Santiago, Chile en septiembre de 1997: “**Educación y Cooperación** son partes inseparables del mismo proceso. Más aún, la educación es el elemento potenciador para el logro de un desarrollo humano sustentable y, por lo tanto, debe tener una destacada prioridad...”

Independientemente que la educación no es la única solución a los problemas del desarrollo de los pueblos, sin embargo, sí, constituye el punto de apoyo, tal como lo afirma la editorial ya anteriormente mencionada, para todos los impulsos, públicos y privados, que pretenden y permiten introducir dinámicas que llevan a una mayor calidad de vida.

Respecto al papel de la educación en el desarrollo, Rosa María Torres²⁰ (2005, 39), en su obra ‘12 tesis para el cambio educativo’, un diagnóstico y propuestas realizadas desde América Latina, plantea: “Hasta mediados de 1980, cuando las ideas de desarrollo y progreso marcaban

²⁰ Lingüista, pedagoga y activista social con vasta experiencia en las áreas de la enseñanza, la investigación y la asesoría. Actualmente trabaja desde su propio instituto - *Instituto Fronesis* y es Secretaria Regional para América Latina y el Caribe de la *World Culture Open* (WCO). En Ecuador, fue Directora Pedagógica de la Campaña Nacional de Alfabetización “*Monseñor Leonidas Proaño*” (1988-2000) y Ministra de Educación y Cultura (2003), designada por el Movimiento Plurinacional Pachakutik. En Nicaragua (1981-1986) trabajó como consejera en el Viceministerio de Educación de Adultos y luego como coordinadora del Proyecto Regional de Educación Popular y Comunicación en la *Coordinadora Regional de Investigaciones Económicas y Sociales* (CRIES). Después de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990), pasó a trabajar en UNICEF-Nueva York como Asesora Principal de Educación y editora de UNICEF’s *Education News* (1991-1996). Fue Directora del Programa para América Latina y el Caribe en la *Fundación W.K. Kellogg* (1996-98), donde desarrolló la Iniciativa de Educación Básica “Comunidad de Aprendizaje”, que llevó y continuó en IIPE-Unesco Buenos Aires (1998-2000).

los idearios de futuro, se pensaba que el cambio social en favor de las mayorías era posible, que había una ruta que llevaría al mismo, tarde o temprano, y que la educación norteaba esa ruta. Hoy, se han achicado las expectativas de los pueblos y aunque nuestros países se siguen llamando eufemísticamente ‘países en (vías de) desarrollo’, el desarrollo quedó atrás como paradigma y ha sido sustituido por el “Alivio de la Pobreza” como gran meta para el Sur en los próximos años. ... El empobrecimiento de los objetivos y las metas del desarrollo impregnan todo y esto se refleja claramente en el campo educativo: del derecho a la educación hemos pasado a la educación como herramienta de desarrollo, de la educación para el desarrollo a la educación para el alivio de la pobreza, de la educación para la vida a la educación para el trabajo, de la calidad de vida a la ‘subsistencia’, de la formación docente a la capacitación docente, de la educación básica para todos (Educación para Todos, 1990-2015) a cuatro años de escolaridad (Objetivos de Desarrollo del Milenio, 2000-2015), del histórico objetivo de eliminar el analfabetismo a la modesta y siempre postergada aspiración a reducirlo a la mitad (Educación para Todos) e incluso a su desaparición en la Agenda del Milenio.”

A raíz de lo planteado en el párrafo anterior, es fundamental, en la búsqueda de la relación entre cooperación y educación, constatar que la pobreza no es una catástrofe natural, sino una catástrofe social – y como lo dice Torres (2005, 41) – “*construida históricamente por quienes detentan el poder político y el poder económico a nivel mundial, nacional y local, haciendo valer sus intereses por encima de los intereses del conjunto de la sociedad.*”

La desigualdad social y la injusta distribución de la riqueza en cada país y en el mundo no se resuelven con filantropía, con préstamos o donaciones internacionales, ayuda humanitaria o políticas compensatorias para los pobres, sino con cambios profundos en el sistema mundial, con **otra relación Norte-Sur** y **otro modelo de cooperación internacional**, con otro modelo económico y otra política social, con crecimiento económico acompañado de un proyecto de desarrollo humano con democracia y soberanía. Por lo mismo es muy importante distinguir entre ayuda internacional y **cooperación** internacional. Al darse una ayuda hay alguien quien recibe y hay alguien quien da, ofrece. No necesariamente se trata de un trabajo conjunto (cooperación). En este sentido, mucha ‘ayuda internacional’ es incorrectamente calificada de ‘cooperación internacional’.

Junto con Torres (2005, 53-54) podemos confirmar que es necesario y urgente pasar de la ‘ayuda internacional’ a una auténtica ‘cooperación para el desarrollo’. Hasta que se puede cuestionar si la ‘ayuda’, ¿es realmente ayuda? La “ayuda oficial para el desarrollo” (AOD),

entendida tradicionalmente como la ayuda del Norte desarrollado (el Primer Mundo) al Sur en desarrollo (el Tercer Mundo), adolece de análisis histórico. Se asume que el Norte y sus agencias bilaterales y multilaterales vienen cooperando con el desarrollo del Sur sin que se ponga en duda que se trata de cooperación y que ésta contribuye al desarrollo. No obstante, este tipo de ‘cooperación’ viene siendo más parte del problema que de la solución, no sólo en América Latina y el Caribe, sino en otras regiones del mundo. Sólo hay que analizar el contexto político actual de Nicaragua, donde se condiciona esta ‘ayuda’ a raíz de que opositores no reconocen resultados electorales, tal como se plantea en otras ocasiones de este mismo texto.

Modificar el modelo tradicional de ‘cooperación internacional’ es una condición esencial para el avance de la educación y de la propia posibilidad de desarrollo en el Sur. Los propios términos “ayuda”, “cooperación”, “desarrollo”, “donantes”, “países beneficiarios”, deben ponerse en tela de juicio. La “ayuda” internacional, a menudo, implica mayor endeudamiento externo y mayor dependencia técnica de los países “donantes” y no ha traído los resultados esperados, ni por las agencias, ni por los países “beneficiarios”.

En este sentido es interesante la lucha que está liberando Ecuador en contra de un pago de una deuda externa ilegal. Se trata de una deuda externa que, en parte, es consecuencia de la (supuesta) cooperación externa a este país.

Por otra parte, la visibilidad y el poder de decisión que tienen las agencias internacionales dentro de cada país no guarda relación con su contribución monetaria real. Una parte sustancial de la ‘ayuda’ retorna a los propios países ‘donantes’ porque se trata de ‘ayuda ligada’ a la compra de bienes y servicios (caros y a menudo sobrevalorados) de esos países. Estados y sociedades se han vuelto dependientes de dicha ‘ayuda’: préstamos y donaciones que vienen con sus propias propuestas y requisitos, restan autonomía de pensamiento y acción a los países, se desparraman entre numerosas instituciones intermedias, consultores e investigadores, contribuyendo así a amortiguar –cuando no a callar– la discrepancia y la crítica.

Rosa María Torres menciona que la insatisfacción respecto a la tradicional cooperación internacional opera de ambos lados de la relación. Y, aunque suele hablarse del ‘agotamiento’ de las agencias con respecto a la ayuda y a los escasos resultados logrados, también hay agotamiento creciente entre los países y los grupos “ayudados” que critican a las agencias y a la banca multilateral en particular, su estilo autoritario y arrogante, consultores y eventos costosos y hoteles cinco estrellas para hablar sobre la pobreza y tomar decisiones en nombre de los pobres, desconocimiento de las realidades y desprecio de las especificidades, culturas e

idiosincrasias nacionales, mala calidad de la asesoría y la información/investigación en que se sustenta dicha asesoría y, en general, débil ejemplo de aquello que pregonan y que, a su vez, exigen a los gobiernos: coordinación, flexibilidad, reducción de costos, eficiencia en el gasto, participación y consulta social, transparencia y rendición de cuentas, etc.

Esto es el caso en la Nicaragua de hoy (febrero 2009), donde los Estados Unidos condicionan 'su cooperación' (en realidad se trata de una ayuda) a través de la Cuenta Reto del Milenio (CRM) por la, según sus criterios, no aceptable situación post-electoral, ya que la oposición – con el apoyo abierto de Estados Unidos – no reconoce los resultados de las últimas elecciones municipales, celebradas el 9 de noviembre del año pasado.

También es necesario valorar siempre los efectos secundarios de la supuesta cooperación internacional. En este sentido se retoman aquí algunas de las consecuencias de la 'cooperación internacional', tal como son mencionadas por Torres (2005, 56), cuando plantea que, en el campo educativo, la cooperación internacional ha contribuido a:

- Debilitar aún más al Estado y concretamente a los Ministerios de Educación. En éstos (y en otros ministerios) se crearon unidades especiales para la ejecución, seguimiento y evaluación de cada uno de los "proyectos internacionales" financiados por las distintas agencias. En algunos casos, dichas unidades devinieron en verdaderos para-Ministerios, con proyectos limitados pero con más recursos y poder que el propio Ministerio, con salarios muy superiores a los del resto de los funcionarios, tradicionalmente mal pagados. Asimismo, la "ONGización" y la tercerización del servicio educativo, promovidas desde las agencias internacionales, es al mismo tiempo resultado y factor de dicho debilitamiento del Estado.
- Imponer ritmos externos, violentando los ritmos del país y los procesos necesarios para asegurar la participación, la consulta, la creación y la construcción propias, el bien pensar y el bien hacer.
- Fomentar la cultura del proyecto, dando lugar a la multiplicación de proyectos aislados, dada la descoordinación y la competencia inter-agencial, y el consecuente mal uso de los recursos y la fragmentación de las instituciones y programas.
- Fomentar la cultura de la competencia por fondos, la cual socava el diálogo, el trabajo cooperativo y la solidaridad y reproduce los esquemas y mecanismos establecidos de poder, pues sólo unos pocos logran acceder al mundo de los contactos y los financiamientos externos.
- Fomentar la dependencia en las ideas y el facilismo para procurar los recursos.
- Fomentar la falsa sensación de abundancia, proclive al despilfarro y a la corrupción.

Para superar este dilema, es necesario ir desarrollando un nuevo modelo de cooperación, donde reina el **respeto mutuo** y el **desarrollo** de todas las partes involucradas. Quienes cooperan, no sólo pueden ser quiénes tienen más, sino la cooperación tiene que ser de ambos lados, o más bien de todos lados. El norte necesita también del sur, se trata de trabajar juntos,

se trata literalmente de co-operar. “Se trata, en definitiva, de construir el marco para una **genuina** cooperación internacional, lo que implica dos operando juntos, con diálogo, respeto, aprendizaje y aporte de ambos lados, trabajando para cambiar no las manifestaciones de los problemas, sino sus causas, algunas de ellas situadas en el Norte y en la relación Norte-Sur.” (Torres, 2005, 56)

d. La cooperación y la educación avanzada

En los incisos anteriores, planteamos tres contextos ‘particulares’ diferentes de la cooperación:

- a. La cooperación como estrategia pedagógica
- b. La cooperación en el contexto de una economía solidaria
- c. La cooperación como un proceso de establecer relaciones constructivas de apoyo mutuo, ya sea a nivel local, nacional o internacional.

Independientemente de los contextos diferentes (como una expresión de lo particular en cada uno de ellos), es posible identificar **características propias de una cooperación ‘genuina’** (como una expresión de ‘lo universal’), tratando de visualizar la esencia propia, la razón de ser de la cooperación, la que se expresa, y por consiguiente, se fundamenta, directamente en cada acto de cooperación (lo singular). En este sentido debemos de considerarse los siguientes aspectos, válidos en cada uno de los contextos particulares antes mencionados:

- . el ejercicio consciente y permanente de **solidaridad** (responsabilidad y equidad)
- . el ejercicio del **diálogo** sincero, entre pares, entre ‘iguales’ sin pre-condicionamientos
- . la identificación con un interés general, la que permite la **integración social**, la integración entre las partes involucradas, entre las y los actoras/es relacionadas/os en función de un proyecto político-ideológico (participación ciudadana y compromiso comunitario)
- . identificación de una **coincidencia en intereses**, sobre la base de valores éticos
- . el **respeto** profundo por el aporte de cada uno de los actores involucrados
- . la consideración de la **diversidad** como una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo, resultando en un ejercicio activo y constructivo de **interculturalidad**
- . el sentimiento de **necesidad de aprendizaje y desarrollo** desde cada uno de los actores involucrados, sin excepción (apoyo mutuo)

Al referirse a la ‘gestión de la integración latinoamericana’, El Dr. Valcárcel Izquierdo (2004, 11), especializado en todo lo concerniente a la educación avanzada y con una vasta experiencia en cooperación genuina integradora en Latinoamérica, desde Cuba, considera a la comunicación,

la negociación y la cooperación como mecanismos de la integración. O sea, la cooperación 'genuina', en esencia, aporta a la integración, se compone desde una visión integradora. En el sistema de principios de integración que propone el Dr. Valcárcel, se señalan seis características como la base del proceso de integración:

- La necesidad de una **definición metodológica y organizativa**, previa y clara, que dé lugar al establecimiento de políticas y estrategias para la integración.
- La imparcialidad e **independencia de la función integrativa**, con respecto a los mecanismos establecidos para la cooperación y/o políticas de ayuda entre los pueblos.
- La **transparencia** entre las experiencias de integración y difusión amplia de sus resultados.
- La **retroalimentación** de los informes de trabajo o investigaciones relacionados con la integración que propician la toma de decisiones a favor del mejoramiento profesional y humano de los sujetos involucrados en el proceso.
- La **cooperación armónica** entre los países que participan en la integración que evidencie el beneficio mutuo.
- La **credibilidad**, basada en la objetividad, el rigor y la imparcialidad en el trabajo, así como la calidad profesional del personal que participa en la integración.

El ya anteriormente mencionado Profesor Plaul (2008) plantea: *“Cuando definimos a la cooperación como **“escuela de vida”**, entendemos que se impulsa el cambio social como cambio cultural a través de modificar la manera de pensar y de actuar en consecuencia.”*

Efectivamente, la cooperación genuina, desde el contexto que sea, necesariamente y en esencia, es y será **un acto educativo, una acción político-pedagógica**. En este acto educativo se perfilan cinco pilares fundamentales, que ayudan a resumir lo planteado anteriormente, desde su interrelación e integración creativa:

1. El **arte de escuchar** (solidaridad, diversidad, respeto, interculturalidad, diálogo, coincidencia,...) (*apertura*)
2. La **habilidad de interpretar** (contextualizar,...) (*lectura*)
3. La **voluntad de compartir** (solidaridad, respeto, diálogo, integración, interculturalidad, necesidad de aprendizaje y desarrollo,...) (*ternura*)
4. La **decisión de compromiso** (solidaridad, integración, interculturalidad, (co-)responsabilidad...) (*postura*)
5. La **visión de integración** (coincidencia en intereses, solidaridad, responsabilidad,...) (*contextura*²¹)

²¹ Se entiende por 'contextura' la disposición - organización, con enfoque sistémico, para la integración socio-política.

La integración de estos cinco pilares en la práctica (lo singular), es la que constituye la cooperación (lo universal) como un acto ‘esencialmente’ pedagógico y de implicancia política ideológica. Plaul (2008) lo expresa así: *“De allí que quienes cuestionamos los modos desiguales de apropiación y distribución de la riqueza, típicos del capitalismo propiciamos una cultura que aporte a la transformación del mundo con un sentido igualitario y emancipatorio. La humanidad para sobrevivir y seguir creando, debe rescatar de su propia historia su herencia cultural y sus valores más firmes y fecundos; sólo así recuperará la dignidad colectiva y habrá porvenir.”*

Desde la óptica de la Educación Avanzada, la Dra. Añorga (2001, 22) señala como objetivo terminal: *“lograr un hombre que aporte y transforme socialmente con más eficiencia y calidad, y que en lo individual esté plenamente satisfecho con su estado emocional, moral y espiritual.”* y más adelante (26) *“Alcanzar un modelo de hombre que incorpore dentro de los rasgos de su personalidad la profesionalidad, así como la conducta ética requerida, humana y cooperadora, se convierte permanentemente en un objetivo de todas las actividades de la Educación Avanzada.”*

Como consideraciones en cuanto a la organización científica del proceso de educación avanzada, Añorga menciona varias. Se retoman de ellas dos (Añorga, 2001, 22), las cuales claramente establecen un lazo con el quehacer de la cooperación internacional (genuina):

- . *Se manifiesta mediante una organización sistemática, en plena interacción con el medio ambiente y el contexto social, y ofrece modelo y tecnología social.*
- . *Su resultado como ciencia se expresa en los resultados individuales y sociales, obtenidos con su ejecución, y éstos se sistematizan y expresan en textos, manuales, tecnologías, artículos, etc.*

Igual como en todo proceso de cooperación, los indicadores que sirven como base orientadora para la organización de la Educación Avanzada son: la necesidad y la calidad.

Ya que las formas de una Educación Avanzada son modalidades particulares que se diseñan y se utilizan conscientemente para mejorar la calidad de vida de las personas, haciéndola más plena y transformadora con lo que se espera satisfacer exigencias sociales e individuales. Justo lo que es característico de la cooperación ‘genuina’, la coincidencia entre intereses personales e intereses sociales.

Concluimos este capítulo sintetizando que **el arte de escuchar** (apertura), **la habilidad de interpretar** (lectura), **la voluntad de compartir** (ternura), **la decisión de compromiso** (postura) y **la visión de integración** (contextura) caracterizan la cooperación genuina y para hacerla realidad, necesariamente se debe desarrollar **un proceso eminentemente educativo**, el cual estará impregnado de las características y principios de una Educación Avanzada.

Para la cooperación genuina se debe retomar el entorno de la Educación Avanzada donde dice que “*ésta debe tender a no ser autoritaria, reproductiva, centralizada y debe dirigirse cada vez más a convertir las entidades, escuelas, centros de investigación en sistemas dinámicos, evitando los mecanismos, las repeticiones, de forma de lograr la interacción, reafirmando la condición o esencia de la persona como ser biopsicosocial y como tal un ser vivo, capaz de alcanzar su auto-mejoramiento, corrigiendo errores, precisando nuevas acciones.*” (Añorga, 1999, 18) Definitivamente, la cooperación genuina y la Educación Avanzada comparten totalmente que “*la confianza en las potencialidades humanas, la elevación de su estima personal, la asignación de tareas, que nunca antes realizó, el constante enfrentamiento con la vida, comprometido en obtener resultados satisfactorios, consigo mismo y con su colectivo, impulsan la autopreparación y consolidación de conocimientos y habilidades, que, aunque registradas en su preparación anterior, no fueron habitualmente utilizadas.*” (Añorga, 1999, 18)

Después de estas reflexiones sobre los significados del concepto ‘co-operación’ en diferentes contextos y de constatar que, en esencia, se trata de un acto educativo, de una acción pedagógica, pasamos a presentar una teoría pedagógica como posible referente para una cooperación local, nacional e internacional en el área de una ‘Educación Alternativa’.

En diciembre del 2008, se realizó en Cuba la III Cumbre Cuba-CARICOM. Por estar tan relacionado con la temática de este capítulo, se cerramos el mismo con una copia de una noticia retomada de ARGENPRESS (<http://www.argenpress.info/2008/12/la-caricom-cuba-y-la-integracin.html>):

Cuba y la CARICOM han forjado un esquema de relaciones económicas y políticas sustentado en la solidaridad, la cooperación y la complementación, que al igual que el Alba y Petrocaribe, sienta una forma de convivencia internacional que es un referente para empeños integracionistas mayores de América Latina y el Caribe. El que es fuerte en algún campo, como Cuba en educación y salud, aporta a los demás su acervo y capital humano sin que medie el interés del lucro. ...

Ese otro mundo y esa otra América Latina posible reclamados por millones comenzarían a hacerse realidad si se observaran los conceptos sobre medioambiente, relaciones, comercio y finanzas internacionales y cooperación plasmados por la reunión caribeña en la Declaración de Santiago de Cuba.

3. SER: una pedagogía concienciadora de poder compartido

El referente pedagógico que a continuación se presenta, se caracteriza por querer 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 sí misma en búsqueda del bienSER, él que por su propia esencia es, y sólo es, de carácter histórico sociocultural, el cual – y se menciona consciente y expresamente – incluye, integra el bienestar personal y social. Se deja claro que, más bien, alcanzar un *bienestar* personal y social es condición indispensable para poder referir a un **bienSER**.

Se plantea que, justamente, *en la participación consciente (interacción dialéctica) desde estos procesos de construcción, creación y transformación está el PODER del SER, que lo lleva a poder SER*. Se trata entonces de 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 sociocultural** – ‘me nacieron’) y creciente (por una construcción creativa permanente de su propio ser dentro del marco de un ser colectivo).

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 concienical**’ y de ‘**desarrollo comunitario concienical**’ - mutuamente condicionados - de ‘SER’.

Esta pedagogía del SER plantea que *todo SER, en construcción, en camino, - propiedad eterna sobresaliente - se expresa en un contexto histórico-cultural particular. Esta expresión se concretiza en una interacción dialéctica única entre los diferentes componentes que conforman la actitud que permite decidir por la construcción de caminos a caminar*.

¿Por qué este referente pedagógico?

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.

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 contenido de este tercer capítulo pretende contribuir a la discusión y el análisis de estas problemáticas, yendo más allá, tratando de llegar más al fondo del asunto, para resultar en la propuesta de un referente pedagógico para una Educación Alternativa.

En la práctica, en muchas prácticas, observamos 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 Escolar (primaria, secundaria – media, universitaria). Contrario a esta realidad denigrante, proponemos 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 sí misma* en búsqueda del bienSER, él que por su propia esencia tiene un carácter histórico socio-cultural. Además vale volver a repetir que este bienSER incluye, integra el bienestar personal y social. Más bien, disponer de un bienestar personal y social mínimo es condición indispensable para poder alcanzar a un bienSER.

Como ya planteamos en la introducción de este capítulo: *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 socio-cultural – ‘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) histórico-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 las y los demás y culminar con SER, seguir siendo materia y seguir integrándose al SER más extenso, menos personal, no personal, sino universal – material y socio-cultural, ...

El ‘SER’ es el EXISTIR como persona, dignamente miembro 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 (producto momentáneo), como verbo (proceso permanente), como expresión de una existencia histórico-sociocultural decidida. Es una integración con valor único dentro de lo universal. Sin embargo, en la educación formal, (casi) siempre se parte de un mismo objetivo para todas y todos, se utiliza un mismo documento, se presentan los mismos ejercicios para todas/os, se aplican los mismos exámenes para decidir SOBRE el o la evaluado/a; sin embargo, los resultados, las conclusiones serán diferentes por cada una/o de las y los involucradas/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 persona. Muchas veces, o casi siempre, se evalúa de la misma manera a todas/os, entonces, este resultado no es objetivo ya que no se toma 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 que integra lo subjetivo, no la que lo niega'*, en este sentido.

Los seres humanos son personas cambiantes y las relaciones interpersonales son fundamentalmente relaciones de carácter educativo. La interacción entre las personas 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 clave de desarrollo social'*. El futuro lo tienen las personas en sus manos, en el presente está el poder para construir en conjunto ese futuro.

Además de considerar concepciones de 'poder', se abarcan en el presente capítulo 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 escolar. La educación escolar, muchas veces, es considerada la más importante, sin embargo al valorar la fuerza educativa de todo el conjunto de relaciones interpersonales que establecemos, entonces surge la inquietud: **¿la educación escolar más bien viene a ser el complemento dentro de todo el contexto socio-educativo?**

Igual, más adelante, hacemos 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 socio-cultural particular. Esta expresión se concretiza en una interacción única entre los diferentes componentes que constituyen las actitudes que hacen decidir, no sólo por la construcción de caminos a caminar, sino también por el rumbo que tomarán.²² También se concretiza en todo un contexto histórico sociocultural de inter-relaciones personales.

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 se afirma categóricamente que 'las relaciones sociales son esencialmente educativas'.

Por lo mismo es indispensable que todo/a 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 se habla de una '**Pedagogía Concienciadora**' donde el papel fundamental del o de la docente es: '**Facilitar la creación (construcción) de oportunidades de aprendizaje DESDE y PARA 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**.²³ No es tarea, ni de la escuela, ni 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/o de las personas participando en el proceso, por el grupo como conjunto de personas, interactuando. Desde este punto de vista, se debe poner un alto a tantas 'ofertas educativas' y más bien pensar en la construcción (conjunta) de '**respuestas educativas**', respuestas a las necesidades de la sociedad y de las personas.

La conciencia no está dada, sino es construida paulatinamente por el propio ser (personal dentro de lo colectivo), siendo, viviendo su ser, desde su experiencia con el mundo material y

²² Ver también capítulo 5 de este documento.

²³ Ver también capítulo 4 de este documento.

social, 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 'instancia' que 'engloba' la interrelación e inter-acción social, y por consiguiente, constituye el referente general de todo valor educativo. El núcleo de toda sociedad **NO ANÓNIMA**, ya que tiene nombre, no es la familia como tantas veces se quiere 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 integrantes.

El SER no es 'así no más', sino es gracias a ..., se construye sobre algo ..., sobre experiencias, sobre sus **interrelaciones sociales**, expresadas explícitamente en vivencias y concepciones de **PODER** (por ejemplo de madres y padres, de maestras/os, de adultas/os en general), de **DEBER** (valores para crecer, para desafiar, para retarse) y de **QUERER** (voluntad para ser más y mejor), las que interactúan de una manera única, dándole forma de esta manera al ser único que permite relacionarse 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** ante las demás personas, frente a lo demás, ante sí mismo, ... La **actitud** constituye la expresión directa de las relaciones sociales. 'Sociales', ya que involucra directamente al menos a una persona (la de la actitud) e indirectamente, siempre a más de una (quien escribió el libro, quien hizo la cama en la que se descansa, quien la vendió,...).

Según Morris y Maisto (2001, 586), la **actitud** es una organización relativamente estable de creencias, sentimientos y tendencias hacia algo o alguien, el objeto de la actitud. Identifican tres componentes fundamentales: 1. las *creencias evaluativas* de un objeto, entre cuales se encuentran los hechos, las opiniones y el conocimiento general del objeto; 2. los *sentimientos* que inspira el objeto, los cuales abarcan el amor, el odio, la simpatía, la aversión y otros afines; 3. las *tendencias conductuales* hacia el objeto, los cuales hacen referencia a las inclinaciones por ciertas acciones relacionadas con el objeto: acercamiento a él, evitarlo, etc.

De acuerdo a León Rubio y otros (1998, 118), por lo general, la actitud se considera como una disposición interna de carácter aprendido y duradera que sostiene las respuestas favorables o desfavorables de la persona hacia un objeto o clase de objetos del mundo social. La califican como producto de todas las experiencias acumuladas por la persona, directas o socialmente

mediatizadas, con este objeto o clase de objetos. Estos mismos autores (1998, 119) hacen referencia a que unos autores (mencionan a Petty y Cacioppo, 1981) consideran la actitud como un fenómeno sentimental unidimensional, mientras que otros (mencionan a Rosenberg y Hovland, 1960) conciben la estructura de la actitud como integrada por varios componentes (multidimensionalidad). En el caso de los autores mencionados también identifican tres componentes: 1. afectivo: relativo a sentimientos evaluativos, preferencias, etc.; 2. cognitivo: relativo a opiniones y creencias; 3. conativo: relativo a acciones manifiestas, intenciones o tendencias de acción. Las relaciones entre estos componentes, según los mismos autores, se definen desde el punto de vista de la consistencia: la persona busca una coincidencia entre los tres componentes, tal que a cambiar sustancialmente uno de ellos, también tendrá su efecto en los otros. En este elemental principio se sustentan las principales teorías sobre la formación y el cambio de actitudes (teorías del equilibrio).

En cuanto al 'valor' y el 'sentido' educativo de la 'actitud' ampliaremos en el capítulo 5 de este trabajo. Por el momento, se parte de los tres componentes, ampliamente reconocidos por la Psicología Científica. Más adelante, en el capítulo mencionado, haremos una crítica al respecto.

Así que podemos resumir que 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 (tendencias a)). No cabe duda, que nunca habrá, ni debe de haber, una total armonía (que sería desconocer el papel desarrollador de las contradicciones) 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 se alcanzará en su totalidad, al menos no mientras que no haya integración como SER UNIVERSAL para siempre, dejando de SER parte del universo, sin pensar, sentir y actuar conscientemente, sin poder, deber y querer conscientemente, sino simplemente **ser siendo** materia – es la que hace vivir, la que 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*) permite pensar, sentir y actuar con mayor coherencia lógica, profundizando la propia transformación en el entorno social y material, incluyendo las personas mismas como seres crecientes, 'avanzantes'.

Ahora, el reto está puesto en construir conjuntamente las condiciones que óptimamente permitan ‘vivir’, ‘trabajar’ estas interrelaciones – interacciones sociales. De allí la importancia de lo que sigue y lo que profundizamos más en el capítulo 4 de este trabajo.

Procesos de facilitación de construcción colectiva, desarrollo y (auto)evaluación de oportunidades de aprendizaje multilateral: un reto metodológico, también para la Educación Escolar

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 y actuaciones 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 – incluye garantizar los insumos necesarios y oportunos – la construcción y renovación del saber en las y los 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 características²⁴ de la personalidad de todas/os las/os participantes que posibilitan la interacción efectiva en un grupo, incluyendo el (la) mismo/a facilitador(a) y las/os demás participantes:

- Autoestima

²⁴ Basado en 'Aspectos básicos de la facilitación', CEDES, 1999

- 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, observamos cómo el propio lenguaje humano, su forma de hablar, muchas veces, ya indica una relación de poder. Por ejemplo se sigue hablando de 'dar clases' y de 'recibir clases', lo que implica una parte que da y otra parte que recibe, siendo la primera una acción mucho más activa y la segunda más bien una acción pasiva, donde el poder está claramente con quien 'da' y la subordinación con quien 'recibe'.

El PODER y sus diferentes expresiones

El poder no es malo, ni es bueno en sí. 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, PODER hacer y PODER crear. Un poder crear que me lleva a crear, a construir mi propio SER, máxima expresión (otra vez) de PODER.

El poder no es único. En las relaciones sociales existen diversos poderes. Existen en los distintos ámbitos de interacción en los cuales los individuos se han ido construyendo como personas, como 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 jefe autoritaria/o, - autoritaria/o tal vez 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 experienciada/o sobre el o la trabajador(a) en la ciudad, etc. Dicen que la información es poder, que saber es poder... 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 se puede, ni se debe 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 se quiere indicar con un poder 'compartido'.
- **Los afectos:** los chantajes afectivos determinan relaciones de poder NO compartido: "*si no hacés esto, no te quiero*", sin embargo, también si se comparte el poder del afecto, este afecto se convierte en un disfrute mutuo.

Al fin de cuenta, el poder para que pueda ser 'disfrutado', definitivamente debe ser compartido, bilateral, multilateral... *una pedagogía concienciadora trata (de 'darle tratamiento'), entre otras cosas al y del 'poder compartido'*. El o la facilitadora que comparte poder con su gente, el o la 'educadora' que comparte poder con las y los 'educandos', el o la docente que comparte poder con estudiantes....

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 se presentan diferentes concepciones sobre el poder, para determinar una o unas, que se consideran válidas para el trabajo dentro del contexto de la '*facilitación de procesos de construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje*':

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

Poder PARA

Este tipo de poder sirve para incluir cambios por medio de una persona o grupo líder que estimula la actividad en otras personas 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.

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 muy 'disfrutable'.

Poder DESDE DENTRO o Poder DEL INTERIOR

Este poder representa la habilidad para resistir el poder 'sobre' otras personas mediante el rechazo a las demandas indeseadas. Significa construir poder desde la persona misma. 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 otros seres, 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'.

Además del poder, también hay que analizar el 'deber' y el 'querer'. A continuación una breve referencia.

El DEBER y los 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
- ...

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 se quiere, la cosa va mal, cuando hay falta de voluntad algo pasó, hay que revisar... es un indicador, una llamada de atención hacia las demás personas, 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 se debe, pero no se puede; a veces se quiere, pero no se debe;... Hay factores sociales que limitan (costumbres, concepciones, pre- y post-juicios, normas, leyes, etc.). De allí que siempre se experimenta una lucha interna, lo que motiva, lo que lleva a QUERER, lo que fundamenta y garantiza la VOLUNTAD para una búsqueda permanente hacia una más adecuada – para la persona misma – interacción entre su poder, su deber, su querer ... lo que le permite CRECER como SER.

Al mismo tiempo este SER se expresa (salida) a través de sus PENSARES, SENTIRES y ACTUARES dentro de un contexto histórico socio-cultural particular. También en esta expresión tridimensional (conocimientos, sentimientos y comportamiento) que caracteriza la 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”²⁵ – de la capacidad transformadora que se expresa en el entorno, incluyendo el ser de la persona misma, los seres – las demás personas y lo demás, dentro del marco de una 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) se necesita algo más que la tradicional SUPER-visión (el control, el seguimiento de arriba hacia abajo), se necesita también de procesos promovidos por actuaciones de INTER-visión, INTRA-visión y RETRO-visión. Se trata de una temática a tratar en otro espacio.

Hemos planteado un referente pedagógico para la Educación Alternativa, sin embargo sigue la inquietud: ¿cómo? En el siguiente capítulo presentamos una aproximación a través de un referente metodológico.

²⁵ Expresión que implica que para llegar a la objetividad hay que integrar la subjetividad, no tratar de excluirla.

4. Procesos de construcción colectiva de oportunidades de aprendizajes

Desde el capítulo anterior estamos planteando la necesidad de concebir el proceso educativo como un proceso de construcción colectiva de oportunidades de aprendizajes. En este proceso se refleja, se expresa la esencia de la interrelación e interacción social en un contexto histórico-sociocultural que sustenta, tanto el desarrollo humano personal como desarrollo humano comunitario.

Desde experiencias pedagógicas compartidas, tanto a nivel de trabajo comunitario, como en la educación escolar (secundaria, escuelas normales, universidad, postgrados), particularmente en la Centroamérica, y con insumos de la pedagogía y la psicología del aprendizaje, hemos ido construyendo un referente metodológico para el trabajo educativo en general.

Si bien esta experiencia acumulada, de varios años, contribuye a fortalecer esta visión-en-construcción, es evidente que necesitamos seguir profundizando, teorizando y experienciando, de una manera sistemática. La redacción de este documento es un insumo más para poder lograrlo.

Chávez, Suárez y Permuy (2003, 54), en su obra 'Acercamiento necesario a la Pedagogía General', plantean que *el reto está en darle a la práctica educativa una teoría pedagógica adecuada y coherente y proceder a enriquecer conscientemente dicha teoría con los aportes de la práctica educativa. Que crezcan juntas – teoría y práctica –, sin perder el vínculo que deben tener entre sí. Ese es el reto. Esto es unir la Pedagogía con la Didáctica correspondiente.*

Se trata de una tarea, de un reto, de un desafío en todas las sociedades, sin embargo con particularidades muy definidas en el contexto centroamericano donde la educación históricamente ha sido abandonada por los gobiernos de turno, a excepción de los períodos de gobiernos sandinistas en Nicaragua. Se trata de un desafío a priorizar, justo para evitar lo que planteó José Martí (O.C., T.8, p. 281): ***Es criminal el divorcio entre la educación que se recibe en una época y la época.***²⁶ Esta idea de Martí expresa claramente el carácter dialéctico de la educación, al considerarla tanto determinada por su época, como también

²⁶ Retomado de: Chávez, Suárez y Permuy (2003, 52).

determinante en relación con el ser humano, la sociedad y sus progresos. (Chávez, Suárez y Permuy (2003, 55)

A continuación más respecto a la propuesta correspondiente en construcción.

Este **referente metodológico**, hemos identificado como 'P-COA_acem', refiriéndonos a **Procesos de Construcción conjunta de Oportunidades de Aprendizajes**, integrantes de una **actitud emprendedora de calidad**.

En primera instancia, hacemos mucho énfasis en el enfoque DIFERENTE a lo que tradicionalmente ha sido identificado como 'proceso de enseñanza-aprendizaje'. Diferente, ya que en este nuevo contexto, este enfoque ya no es la enseñanza, sino el aprendizaje conjunto, tanto de estudiantes como de docentes. Un enfoque donde la o el docente, al cumplirlo, planifica su labor – si fuese posible en conjunto con estudiantes – orientándolo en un proceso de construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje.

Un segundo aspecto, muy importante a mencionar desde el inicio, es que hacemos referencia a 'construcción de oportunidades', no dice 'construcción de aprendizajes'. Se trata de una redacción consciente, ya que, al hablar de 'oportunidades' de aprendizaje, le queda responsabilidad a cada participante (tanto estudiante como docente) decidir conscientemente si aprovecha al máximo esta oportunidad o no. Se parte del principio de que al participar activamente en la construcción de la oportunidad, entonces la posibilidad que se decida aprovecharla al máximo es mucho más grande y casi segura. Martí (O.C., T2, p. 216)²⁷, al dotar un sentido ético a la ciencia decía: *La ciencia está en conocer la oportunidad y aprovecharla: es hacer lo que conviene a nuestro pueblo, con sacrificio de nuestras personas; y no hacer lo que conviene a nuestras personas con sacrificio de nuestro pueblo*. En el caso de este referente metodológico, mientras que la ciencia debe conocer y aprovechar estas oportunidades, éste pretende dar pautas para su construcción colectiva, manteniéndole a cada uno, el mismo sentido ético que le imprime Martí, de allí el carácter colectivo de su construcción.

Seguidamente, una mención más particular a los diferentes componentes conceptuales del P-COA_acem, como referente metodológico en construcción.

Todo aprendizaje es consecuencia de un **proceso**. Y todo proceso parte de una situación inicial, lleva su tiempo, se visualiza de antemano, imagina un punto de llegada, pasa por etapas,

²⁷ Retomado de Chávez, Suárez y Permuy (2003, 60)

es gradual, lleva aciertos y desaciertos y es colectivo... un elemento constitutivo esencial de este proceso es su carácter dialéctico: teoría – práctica, lo viejo – lo nuevo, yo – ‘no-yo’, cantidad – calidad, especulación – científicidad, tradición – avance tecnológico, conocimiento empírico – conocimiento teórico, paradigma cuantitativo – paradigma cualitativo,...

Todo Proceso de APRENDIZAJE implica una **Construcción**. Chávez, Suárez y Permy (2003, 57) plantean que *la investigación científica educativa tiene que salirse de la campana de cristal de las instituciones especializada y ponerse, con todo su rigor, a disposición del maestro y del profesor, de una manera ‘sencilla y natural’*. De esto se trata, de una investigación científica educativa compartida entre docentes y estudiantes para que, en conjunto, y bajo la ‘facilitación consciente y sistemática del o de la docente, construyan un ambiente, un contexto investigativo que se convierta en una gran oportunidad de aprendizaje, más aún al lograr la unidad (dialéctica) entre los paradigmas cuantitativo y cualitativo. Está clara la concepción, en este contexto, que las oportunidades no están dadas, ni le caen a una/o, sino hay que construirlas conscientemente.

Todo proceso de construcción, necesariamente y en esencia, es creativo, implica identificar situaciones problemáticas, analizarlas, valorar diferentes alternativas de superación, decidir fundamentadamente por una u otra y crear soluciones (pensamiento lateral). Todo proceso de construcción debe partir de un estudio de las condiciones existentes, y las toma en cuenta para establecer la metodología a seguir para llegar al ‘punto de llegado’, previsualizado a través de los objetivos y los resultados esperados propuestos.

Este proceso de construcción, necesariamente es de carácter **colectivo**. Se necesita de las y los demás para ir construyendo ambientes, contextos a convertir en nuevas oportunidades de aprendizaje. Se trata, esencialmente, de un esfuerzo colectivo. Nunca se aprende sólo, por cuenta propia. Son indispensables las fuentes de información (y tienen que ver las y los demás). Se necesita de técnicas de ‘recopilación’ y de ‘interpretación’ de datos que involucran a otras personas. Se necesita de técnicas para la construcción de la información y en este proceso son importantes los aportes de las demás personas, ya que permiten criticar y profundizar.

El sistema de **principios básicos** del referente metodológico, denominado ‘P-COA_acem’ está constituido por: una transparencia metodológica, un profundo respeto por las personas y sus aportes, la exigencia productiva, la flexibilidad exigente, una equidad oportuna, los intereses compartidos, la seriedad: sistematicidad y coherencia.

Se identifican, a nivel de esta concepción metodológica 4 **ejes transversales**: Participación (construyendo), Comunicación, Experienciación y Concienciación.

Los **valores** en que se basa la metodología son, básicamente: Confianza... visión de PROCESO, Empatía, Disposición propia e invitada, Respeto (permiso), Persistencia responsable,...

Al cumplir los principios indicados, al tomar en cuenta los ejes transversales e integrar los valores mencionados, la posibilidad de un aprendizaje significativo se hace más real. Sin embargo, hace falta otro componente fundamental que es la DECISIÓN personal de aprovechar las oportunidades construidas colectivamente. Ahora, más activa la participación propia en la construcción de una oportunidad, mayor posibilidad de que sea aprovechada: al identificarse con ella, no la dejarán escapar.

Bajo esta concepción se defiende el enfoque prioritario de que todo el quehacer de educadoras/es, facilitadoras/es, docentes – estudiantes, madres y padres, hijas e hijos,... debe orientarse hacia el ‘Aprendizaje compartido’. Cada nueva oportunidad construida, también la es (la debe ser) para quien está al frente, no sólo para las y los estudiantes.

Este ‘aprendizaje compartido’ implica las siguientes características:

- El aprendizaje como PRODUCTO indica un resultado, un efecto, un IMPACTO a nivel PERSONAL. Este resultado se expresa en un **cambio de actitud**.
- 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 se facilita el APRENDER?
- Facilitar el aprendizaje implica: hacer el aprendizaje más fácil... NUNCA más difícil... ¿se cumple?

Promover este tipo de aprendizaje es lo que pretende una metodología P-COA_acem: hacer más fácil el aprendizaje, no encasillarlo, ni limitarlo...

Los posibles momentos metodológicos de los procesos de construcción de oportunidades de aprendizaje, basados en una metodología P-COA_acem, son los siguientes:

- Identificación de situaciones problemáticas (ideación)
- Contextualización y priorización
- Orientación hacia una posible solución (objetivos y resultados esperados)
- Invitación (motivación, colectivización) (visualización de actores clave involucrados)

- Concepción metodológica (planificación y organización): coherencia y sistematicidad
- Construcción de Procesos de intercambio Productivo (PiP) (verificación, crítica compartida)
- 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 – concienciación / práctica - teorización
- Formulación (darle forma): ‘palabra-ción’, verbalización, expresión, externalización
- Proyección – comunicación
- Profundización, transformación, conversión en más bienESTAR, más bienSER, mayor conciencia crítica / concienciación
- Identificación de nuevas situaciones problemáticas... otra vez y con mayor profundidad, de mayor y mejor alcance...

Hasta el momento hemos fundamentado que se trata de PROCESOS de CONSTRUCCIÓN COLECTIVA de OPORTUNIDADES de APRENDIZAJES. Anteriormente, también ya hicimos referencia a que el aprendizaje, como categoría pedagógica, se define como ‘cambio de actitud’. Todo aprendizaje se exterioriza en actitudes, es decir en:

- . **Pensamientos** (conocimientos teórico-prácticos, interpretaciones cognitivas, creencias)
- . **Sentimientos** (experiencias vividas, interpretaciones sentidas, emociones)
- . (intenciones de) **Conductas** (formas expresas de relacionarse activamente con su ambiente, tanto social, natural y material, comportamientos)

En el capítulo 5 se ampliará más sobre los componentes relacionados con el fenómeno de ‘actitud’, los que no se limitan a los tres aquí mencionados, sino integra otros componentes interrelacionados dentro de un todo.

Las actitudes reflejan armonía o discordia, expresan el ser, siguen construyéndose toda la vida (aprendizaje como categoría universal), constituyen la relación con el mundo, facilitan o dificultan, construyen o destruyen, cambian... y se pueden cambiar. Al aprender, las actitudes cambian significativamente.

El aprendizaje significativo, en el sentido del P-COA_acem, se expresa en **actitudes emprendedoras de calidad**. ¿Por qué? Porque la vida, por su esencia, es todo un EMPRENDIMIENTO... para vivirla ‘al máximo’ se necesita construir una ACTITUD EMPRENDEDORA, es decir, hay que:

- Saber tomar iniciativa y tomarla
- Saber calcular riesgos y calcularlas
- Saber enfrentar riesgos ‘calculados’ y enfrentarlos
- Saber identificar alternativas de superación o de solución y priorizar
- Saber negociar y acordar

- Haber superado una 'cultura de miedo', una 'cultura de pobreza' (fatalismo)
- Saber construir una CULTURA DE CALIDAD y vivir con calidad...

Una actitud emprendedora de CALIDAD implica un trabajo CONSCIENTE, ORIENTADO, CREATIVO, VALORADO críticamente, IDENTIFICADO (con identidad), con una VOLUNTAD de SUPERACIÓN PERMANENTE (educación avanzada).

Para finalizar este capítulo e independientemente que no se pueda recurrir a técnicas 'determinadas' que 'garantizan' una metodología P-COA_acem 'exitosa' (sería contradictorio a la propia esencia del P-COA_acem), sí se pueden identificar técnicas facilitadoras. A continuación, sólo un intento para concretar este referente metodológico, indicando algunas técnicas muy útiles, siempre y cuando sean seleccionadas y aplicadas acorde al contexto particular de la situación educativa, de manera creativa y oportuna:

- Regla de 3 (siempre combinar, en este orden, trabajo personal, trabajo en pequeños equipos y trabajo en plenaria, para garantizar el aporte personal antes de cualquier proceso de socialización).
- PiP (procesos de intercambio productivo) (trabajo en grupo para producir, no intercambiar por intercambiar)
- 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 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)
- H_cccc: Hipótesis Crítica, Creativa, Compartida y Constructiva (propositiva)
- Trabajo en RED (principio de intereses compartidos)
- ...

Ya que definimos el producto de un proceso de aprendizaje como un 'cambio de actitud', es oportuno profundizar en el concepto y la implicancia de este fenómeno. Esto es lo que hacemos en el siguiente capítulo.

5. La 'actitud' como referente del proceso y el producto del aprender

No cabe duda sobre la importancia que tienen las actitudes en todo proceso de aprendizaje, independientemente de su contexto y de sus particularidades. Esta importancia se expresa, al menos en tres sentidos:

1. Las actitudes forman parte del **contenido** de todo proceso de aprendizaje. La educación en general, el aprendizaje en particular, no puede, ni debe limitarse a una simple transferencia de conocimiento y desarrollo de habilidades; también, necesariamente, tiene que dar un lugar debido y permanente al desarrollo de actitudes sociales. Tielemans plantea en su libro 'Psicodidáctica', en el capítulo referente a los objetivos didácticos, la importancia de promover el desarrollo de actitudes que son indispensables para poder encontrar información, para ordenarla, seleccionarla y poder valorarla adecuadamente. (Tielemans, 1993, 58) La educación tiene que ofrecer los medios para poder pensar y actuar de manera in(ter)dependiente, crítica y bajo responsabilidad propia.

2. Las actitudes juegan **un papel determinante en el mismo desarrollo del proceso de aprendizaje**. Constituyen un insumo más, afectando, junto con otros factores, el nivel de calidad del aprendizaje. Con una actitud positiva ante una tarea, el aprendizaje se hace más fácil y más efectivo. En este sentido, las actitudes forman parte de la motivación global del aprendiendo ante el proceso de aprendizaje, y por consiguiente constituye un factor importante dentro de lo que en términos didácticos es denominado la '**situación inicial**' de un proceso de aprendizaje. Woolfolk (1990, 334) retoma un gráfico de Raymond Wlodkowski²⁸ en su libro 'Psicología Educativa', para ubicar la motivación en el ciclo de aprendizaje (ver siguiente página). Como se puede observar en el gráfico, Wlodkowski identifica diferentes influencias interrelacionadas sobre la motivación del aprendiz. Entre las influencias al inicio de un proceso de aprendizaje, menciona explícitamente las 'actitudes'. En el contexto de este trabajo, es importante considerar que estas actitudes no sólo influyen al inicio, sino durante todo el proceso de aprendizaje e inciden significativamente en los resultados del mismo. Por supuesto, estas actitudes pueden ir variando, mejorando, perfeccionándose en el transcurso del proceso.

²⁸ Dr. Raymond Wlodkowski, PhD, Licensed psychologist, Independent scholar and national consultant in adult education. Professor Emeritus, Regis University

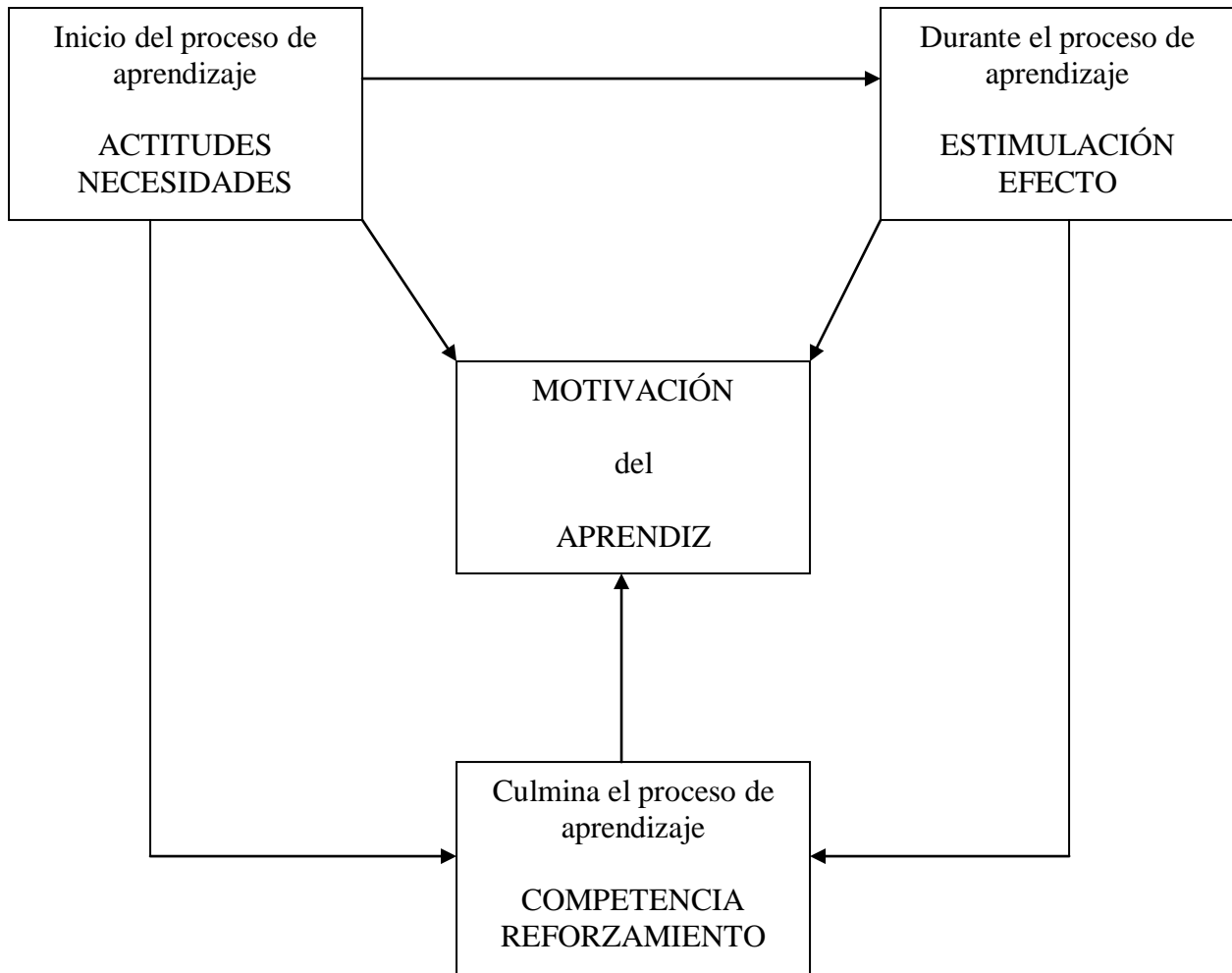


Gráfico # 1: La motivación en el ciclo del aprendizaje, según Wlodkowski.

Profundizar sobre el hecho de que las actitudes están íntimamente relacionadas con las 'necesidades humanas', llevaría a abarcar aspectos fuera del ámbito del presente trabajo. Sin embargo, cabe recordar que las necesidades humanas están jerarquizadas, o sea la satisfacción de las necesidades materiales y naturales constituyen la base para el surgimiento de necesidades como de auto-actualización, intelectuales, estéticas, etc. La pirámide de Maslow es interesante, aunque hay que mencionar que él mismo la relativiza, indicando excepciones claras al respecto (Maslow, 1972, 102-106).

3. El cambio de las actitudes son el reflejo de los resultados de un proceso de aprendizaje. Todo proceso de aprendizaje pretende un cambio de actitud. Sin un cambio de actitud no se puede considerar que hubo un proceso de aprendizaje de calidad. Es en este

caso que la 'actitud' se convierte en el referente, tanto del proceso, como del producto del aprendizaje, tal como sugiere el título de este capítulo.

Para profundizar al respecto es necesario partir de lo que plantea la literatura científica sobre el concepto de actitud. Son varias las disciplinas científicas que abordan las actitudes. En este caso interesa particularmente lo planteado por la Psicología Social y la Teoría de la Personalidad. A finales de la década de 1920, el psicólogo estadounidense Gordon W. Allport se interesó por la investigación de las actitudes sociales, pero no fue hasta la década de 1940, con la publicación de *El miedo a la libertad* (1941) de Erich Fromm, cuando este concepto empezó a cobrar importancia en la teoría de la personalidad. La actitud social es compartida y favorece los intereses sociales por encima de los individuales.²⁹

Conforme la Teoría de la Personalidad de Allport, "Los hábitos, actitudes específicas y generales, sentimientos y disposiciones de otra índole, son todos sistemas psicofísicos... El término 'psicofísico' recuerda que la personalidad no es ni exclusivamente mental ni exclusivamente nerviosa. ... Los sistemas que constituyen la personalidad son en cualquier sentido, tendencias determinantes y cuando se excitan mediante estímulos adecuados, provocan actos ajustados y expresivos mediante los cuales viene a conocerse la personalidad." (Sahakian, 1982, 464).

Esta cita deja claro que aquí realmente trata de un fenómeno complejo, a analizar con la debida profundidad y cautela. La inquietud a responder en el contexto de este trabajo es en cuanto a los diferentes aspectos (componentes) a tomar en cuenta para el trabajo orientado a un 'cambio de actitud' (aprendizaje significativo). En el capítulo 3 de este trabajo ya se hizo referencia a los tres componentes que, tradicionalmente, se identifican de toda actitud: cognitivo, afectivo y conductual. En esta oportunidad se comparte una reflexión crítica al respecto. Esta se fundamenta en la acumulación de experiencias pedagógicas. Sería bueno y necesario promover una investigación científica para terminar de 'constatar' y de 'validar' lo expresado a continuación.

CAMBIO DE ACTITUD Y APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

En la historia de la psicología del aprendizaje se pasa necesariamente por las diferentes corrientes de la misma psicología, como ciencia. Más particularmente, de cara al 'aprendizaje y

²⁹ <http://www.geocities.com/psicoresumenes/public/Actitud.htm>

su facilitación' se debe indicar la importancia de cada una de ellas. Seguidamente se hará una referencia a ellas, sin pretender ser exhaustivo, sin profundizar, ya que este espacio no lo permite, ni lo requiere.

El reconocimiento del aprendizaje como un fenómeno, en esencia, relacionado con las características personales, se refleja en las diferentes expresiones del movimiento de la 'escuela activa' (Dewey, Claparede, Decroly,...), donde el aprendizaje se centra en **los intereses y la actividad personal** de sus actoras/es. Es esto un aporte, que el día de hoy, en Nicaragua y el mundo, sigue siendo de 'urgencia' para tomar en cuenta: en un aprendizaje de calidad es indispensable la participación activa (protagonismo) y el partir del interés propio de quienes aprenden.

El conductismo, clásico (Pavlov, Watson) y operante (Skinner, Mager), como reacción frente a la introspección (Wundt, Ruby, Robinson) como único método para estudiar la 'mente', aporta significativamente en la comprensión de fenómenos relacionados con el aprendizaje, sin embargo, sin darle su visión integral. Tal como lo indica su nombre, identifica el aprendizaje con cambios en la conducta. El estudio del aprendizaje sólo es posible, según los conductistas, a través de la conducta observable. Para modificar la conducta proponen todo un complejo sistema asociativo de respuestas y estímulos (recompensa y castigo,...). En la actualidad, la conducta (**la intención conductual**) sigue siendo uno de los componentes fundamentales de toda actitud. Realmente, la actitud de una persona hacia determinado fenómeno se refleja en, entre otros componentes, su (intención de) conducta hacia el mismo, sin embargo nunca puede ser considerado el único componente a tomar en cuenta. Además, hay ejemplos claros donde la conducta no refleja la actitud real, sino que, por una u otra razón la persona se comporta diferente a como le correspondería según la actitud acorde a su persona(lidad).

Como reacción ante el conductismo, surge la teoría cognitiva y busca una fundamentación centrada en los procesos humanos. En este contexto, Piaget identifica diferentes procesos (adaptación – asimilación y acomodación, organización,...) y períodos (sensomotor, pre-operacional, operacional concreto, operacional formal) de desarrollo cognitivo. **Lo cognitivo** es indiscutiblemente otro de los componentes de toda actitud. El nivel de conocimiento que tiene una persona sobre un fenómeno, seguramente permite perfilar con mayor claridad su actitud ante el mismo.

La psicología de la Gestalt (Wertheimer y otros), así como las teorías del procesamiento de la información (Gagné), de la psicogenética (Piaget), del desarrollo cognitivo – aprendizaje por

descubrimiento (Bruner) y del aprendizaje significativo (Ausubel, Novak) aportan muchos elementos para comprender mejor ‘lo cognitivo’ y poder contribuir y facilitar, a través de este componente, un cambio de actitud. Igual hay que mencionar las teorías relacionadas con el aprendizaje mediado (mediación pedagógica). La teoría de origen socio-cultural (Vigotsky) destaca el papel que juega la interrelación sujeto – medio social en el desarrollo del aprendizaje. Vigotsky considera la construcción del conocimiento como una actividad social y colaborativa, donde el aprendiz construye su propia comprensión junto a otras personas. Incluye el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, refiriéndose a contextos apropiados y significativos para una construcción óptima del conocimiento. Vigotsky va más allá de la mera cognición e integra el proceso dialéctico en el aprendizaje desde un enfoque histórico socio-cultural, siendo éste la teoría que más sustenta lo planteado en este apartado.

Desde el enfoque cognitivo es que se crea ‘el constructivismo’, como una teoría de conocimiento, más que como una teoría de aprendizaje. La construcción del conocimiento desde la acción protagonista y la inter-acción con el ambiente constituye su esencia. El aprendizaje significativo, por su puesto, es parte integrante de su planteamiento. Su origen se ubica claramente en la teoría cognitiva. No siempre llega a considerar el aprendizaje como un cambio de actitud integral, ya que, tal vez más en la práctica que en la teoría, se limita al componente cognitivo, aún reconociendo la importancia de la inter-acción. Lo anterior se puede deducir de definiciones como: “El constructivismo es un proceso inacabado en el que el individuo discurre en la dialéctica **del proceso cognitivo** e interactúa con la realidad y su objeto de estudio para atribuirle un significado.”³⁰, “En pedagogía el constructivismo es una corriente de la didáctica que para sus postulados didácticos supone una teoría del **conocimiento** constructivista.”³¹

No se debe dejar de mencionar el impacto de nuevos conceptos – aún discutibles –, y como consecuencia nuevas prácticas, como: inteligencia múltiple (Gardner) e inteligencia emocional (Goleman). Estos conceptos y nuevas prácticas, igual como la teoría humanista (Rogers, Maslow), aunque no sea una teoría de aprendizaje propiamente dicho, visualizan otro componente muy importante de toda actitud: **lo afectivo**. La medida en que un fenómeno ‘afecta’, también en esta medida va a incidir en la actitud ante el mismo, sea positiva o negativamente. Las teorías humanistas hacen mucho énfasis en el carácter personal del quehacer humano, partiendo de sus necesidades, sus deseos y motivaciones. Este

³⁰ <http://www.definicion.org/origen-del-constructivismo>

³¹ <http://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo>

componente afectivo es el que, junto con otros, pero tal vez en su máxima expresión, integra la subjetividad en toda actitud. Después de toda una experiencia de investigación como metodología básica del aprendizaje, en Estelí – Nicaragua, se concluyó: **el efecto del afecto: el sabor hecho saber..., un saber encaminado hacia un bienSER.**

He aquí, hasta el momento, más bien tres componentes fundamentales de toda actitud. Desde esta breve e insuficiente reseña histórica queda claro que pretendemos visualizar el aprendizaje como un **cambio de actitud**, y no simplemente como un ‘cambio de conducta’ o una ‘acumulación de conocimientos’, tampoco como un simple cambio en la relación de ‘afecto’.

Hay otros componentes a destacar en toda actitud, como producto de un proceso de aprendizaje:

Un **componente político-ideológico**: el compromiso, la responsabilidad compartida con referente en un paradigma emancipatorio, *una postura que implica compromiso*. Toda actitud implica y refleja un compromiso político ideológico.

La actitud humana, ante el fenómeno que sea, no deja de integrar un **componente económico**, el cual refleja la relación de las personas con los medios de producción. Este componente está, por supuesto, íntimamente relacionado con el componente político-ideológico.

Considerando la importancia de la interrelación de toda persona, en todo momento de construcción de aprendizajes, es decir en todo momento de su vida, con y en su ambiente, con y en su contexto, necesariamente se identifica un cuarto componente: **lo ético**. En este sentido, se trata de visualizar aquel aspecto de toda actitud que expresa los valores y las normas que se comparten como todo un proceso de negociación y se constituyen en un sistema propio. En el proceso de construcción de las interrelaciones en el medio donde las personas se desarrollan, van compartiendo, negociando y acordando todo este sistema de valores y normas, el cual también caracterizará su actitud. Toda actitud implica, por consiguiente, un componente ético. El **componente ético** amplía el significado a los componentes político-ideológico e económico. El compromiso, por ética, debe ser con el pueblo, con la gente que sufre más las consecuencias nefastas del capitalismo, del neo-liberalismo, no desde una concepción filantrópica, sino desde y con una visión emancipatoria, donde, como socios/os, entre todas/os, se convierten en protagonistas de su propia historia. Aquí es donde esta actitud se basa en **cooperación solidaria**, en contradicción radical con una educación basada en competencias (ver más al respecto en el capítulo 7 de este trabajo).

El **componente histórico-cultural** en toda actitud es el que permite una mayor comprensión de su razón de ser. Este componente refleja, junto con otros insumos, la identidad de la persona, expresada en sus actitudes. Lev Vigotsky plantea el aprendizaje como resultante complejo de la confluencia de factores sociales *en un momento histórico y con determinantes culturales particulares*. La influencia de la cultura, que rodea a las personas, reflejada en toda la producción material (las herramientas, los desarrollos científicos y tecnológicos) o simbólica (el lenguaje, con los signos y símbolos), son determinantes en la construcción de los aprendizajes.

Un componente muy relacionado con los anteriores, sin embargo a diferenciar por su valor propio como parte componente de toda actitud, es el **componente cívico**. Este indica la relación de fondo que la persona establece con el estado y abarca su posición ciudadana. Integra su sentido de responsabilidad social.

No se puede obviar un **componente estético**: la capacidad del disfrute, de la contemplación viva, tanto de lo que una/o misma/o hace como de lo que hacen otras/os, tanto de su propio ser, como de los seres otros y del ser comunitario, de nuestro ser como colectivo, como sociedad... Es ser capaz de vivir tu vida y disfrutarla. Es la profesión como proyecto de vida. En los mismos procesos de aprendizaje, ¿en qué medida se logra integrar este componente? ¿De verdad, le gusta lo que se hace al prepararse en una carrera? ¿Qué escuela o universidad facilita la construcción conjunta de un contexto, de una oportunidad de aprendizaje que se disfruta al máximo, al aprovecharla en toda su amplitud y profundidad?

El **componente bio-energético**, el estado de nuestro cuerpo, nuestra salud. Este componente de toda actitud tiene que ver con la calidad de vida, con la salud, tanto física como psico-social, tiene que ver con la nutrición, con hábitos y costumbres de calidad de vida. Sin duda alguna, el estado de salud de la persona es un componente de su actitud. Sólo se debe imaginar aquel niño que llega enferma a la escuela, o llega sin desayunar, ¿cuál será su actitud ante el aprendizaje?

Al pretender un cambio de actitud, igual es importante trabajar la capacidad de elegir, de identificar su preferencia, de 'querer'... se trata de la voluntad, a la capacidad de decidir. En este caso se trata del **componente volitivo** de toda actitud. Al trabajar la voluntad, como característica personal, se contribuye a la definición y la perfilación de la actitud. El ejercicio de la elección consciente y el deseo es algo importante e inherente al SER. Por consiguiente, este componente volitivo se debe interpretar en relación a toda la problemática motivacional y la intencionalidad del quehacer humano, que es mucho más amplio que sólo una 'conducta' y se

fundamenta desde las necesidades. La voluntad es la que mueve a hacer cosas de manera intencionada, independientemente de las dificultades y de los obstáculos a vencer. La voluntad firme lleva a la persistencia constructiva. No toda batalla con resultados desfavorables implica una guerra perdida, a veces lo contrario, ya que en su interrelación con los demás componentes está la fuerza, la voluntad de trascender y diseñar nuevas estrategias.

También es importante identificar el conjunto de hábitos, capacidades, habilidades, aptitudes y destrezas necesario para el ejercicio con calidad de una determinada tarea. Además, este proceso de identificación debe hacerse muy participativamente entre socias/os relacionadas/os. Refiriendo a este conjunto de hábitos, capacidades, habilidades, aptitudes y destrezas, en vez de hablar de 'competencias', es preferible indicarlo como el **componente psico-motor**, un componente más de una actitud profesional basada en una cooperación solidaria (ver capítulo 7). Se trata de todo lo que constituye el conjunto que surge desde una combinación perfecta de capacidades motoras, tanto finas como gruesas, y los procesos internos que permitan desarrollar y regularlas. ¿No es así que la habilidad en el trabajo con la computadora, o relacionada con la informática en general, incide en la actitud ante ella misma? No se debe confundir el componente psico-motor con el conductual. Se trata de dos fenómenos muy relacionados, igual como se relacionan también con los demás componentes identificados, sin embargo, con un potencial de incidencia diferenciado.

El **componente lúdico-artístico-creativo**. Todas las personas, sin excepción, tienen vocación artística. Al ser humano le nace una creatividad increíble... la escuela tradicional se ocupa de que esta creatividad no se siga desarrollando... al llegar a la universidad, la creatividad es la que más se debe 'buscar' y 'reconstruir'. Se trata de otro componente más a trabajar en todo tipo de formación. Si se quiere alcanzar una actitud emprendedora de calidad, tal como lo expresa la metodología P-COA_acem, entonces el desarrollo en profundidad de este componente es fundamental. No existe una actitud emprendedora de calidad, sin su componente lúdico-artístico-creativo. Este componente se relaciona directamente con la capacidad humana de expresarse.

Las personas, los seres no son islas, sino se interrelacionan permanentemente en su contexto, en su ambiente, tanto social como material. Constituye este hecho otro componente fundamental de toda actitud. Es el **componente social** (inter-relacional), el cual hace referencia al 'estado de salud' de nuestras relaciones tanto en lo material como en lo social. La calidad de vida relacionada con este componente es parte integrante de toda actitud.

También es necesario identificar un **componente biológico**. Este componente refleja, dentro de toda actitud, nuestra relación con la naturaleza (medio ambiente). Como ser vivo, como ser biológico, por supuesto, este componente también incide en los demás componentes. Y mientras que con el componente bio-energético se pretende indicar la salud interna (tanto físico como mental), con el componente biológico se indica la salud externa (la relación con (el resto de) la naturaleza).

Por supuesto, todo lo anterior es una 'esquemización', o más bien 'estructuración' del fenómeno 'actitud' y debemos integrar **un enfoque holístico** que implica que *toda actitud en la vida es única, integral, integradora e integrada*. Sirve esta estructuración para el análisis teórico, sin embargo, también puede tener una 'utilidad práctica' bastante accesible:

Es decir, si se logra, en una determinada situación, 'descomponer' la actitud e identificar, tanto sus componentes fuertes, como los débiles, entonces se estaría visualizando pistas por dónde entrar para lograr un aprendizaje (cambio de actitud) de mayor calidad.

Además de la 'fuerza' de cada componente inter-relacionada de una actitud, también es necesario valorar su 'orientación'. Determinado componente, en unos casos, posiblemente, contribuye a la composición y expresión de una actitud constructiva ante un fenómeno, en otros casos podría ser que más bien su contribución sea en sentido contrario. Un ejemplo: la 'tendencia de conducta' puede estar influenciado por tradiciones (p.ej. la auto-medicación), que, sin embargo, en un contexto particular, podría perjudicar a la persona misma. En este caso, es necesario valorar cómo (¿a través de qué otros componentes?) se puede incidir en un cambio de actitud (aprendizaje) que también implica a un cambio de 'tendencia de conducta'.

Es inherente a toda persona la búsqueda activa de un equilibrio interno. Para sentirse tranquila/o, se necesita de 'coherencia' entre los diferentes componentes. Al encontrarse con contradicciones internas, la reacción espontánea, consciente o no, consiste en ir construyendo un nuevo equilibrio, haciendo activamente adecuaciones en los componentes afectados. Otro ejemplo: el fumador que sabe muy bien que fumar es dañino para la salud propia y ajena, se justifica refiriéndose a su abuela de 85 años, quien ha fumado toda su vida; un argumento sin sentido. O sea: disminuye el peso de sus 'conocimientos' sobre lo dañino que es fumar, compensándolo con otro razonamiento, aunque sea sin sentido. Posiblemente en este caso, el

componente 'clave' por donde incidir no sea el componente cognitivo, sino podría ser el afectivo, demostrando la afectación directa de su conducta en sus seres queridos más cercanos. Una vez que siente esta afectación (y le duele, le afecta de verdad también), posiblemente el paso hacia la toma de decisión (lo volitivo) está más cercano y podría llevar a un cambio de conducta (dejar de fumar). Todo este proceso debe llevar a un cambio de actitud integral, con consecuencias para cada uno de los componentes mencionados anteriormente.

Otro ejemplo puede ser que en la medida que el estado logre trabajar los componentes histórico-cultural y cívico y así fortalecer el sentido de identidad y de ciudadanía, posiblemente, también se está fortaleciendo los componentes político-ideológico, ético, social,... y por ende una actitud integradora en la construcción de una sociedad, en la cual rigen principios de equidad y justicia social.

El carácter esencialmente **personal** de toda actitud implica que, también en el proceso de aprendizaje, debe haber espacio para la 'personalización' de los procesos de aprendizaje (procesos de cambio de actitud), sin negar, y más bien, fortaleciendo el carácter social del mismo. Será justamente el intercambio entre actitudes tan diferentes, tomando en cuenta la caracterización de los diferentes componentes y su interacción que las constituyen, que garantizará un proceso mucho más productivo y fructífero. Que se formen grupos, en los cuales se integran miembros con su fuerte en diferentes componentes para que la inter-acción se convierta realmente en un inter-cambio: un cambio de actitud (aprendizaje) provocado por la inter-acción entre personas con intereses comunes, respetando la **diversidad** que les caracteriza y más bien profundizando en un verdadero proceso de **inter-culturalidad**.

He aquí un gran reto para la educación: construir una metodología y procedimientos de (auto)diagnóstico basado en el sistema de componentes de la actitud para que, en base a los resultados de los diagnósticos se construyan conjuntamente entre docentes y estudiantes, entre facilitadoras/es y demás participantes una estrategia consciente, convirtiéndola, con su ejecución en una gran oportunidad de aprendizaje. Un aprendizaje que debe, consecuentemente, expresarse en un cambio de actitud. Un cambio orientado hacia la formación de actitudes emprendedoras de calidad.

Al cumplir con lo expuesto hasta el momento, claramente estamos apuntando a una 'Educación Alternativa'. En el siguiente capítulo abordamos a qué nos referimos al usar este concepto.

6. Una Educación Alternativa

Todo gobierno, al menos hacia fuera, proclama la importancia de la educación. En Guatemala se puede leer en grandes letreros en las vías públicas: “Un pueblo que lee, progresa”. En El Salvador, hace unos años, el Ministerio de Educación lanzó una campaña con el lema ‘la educación es la solución’. (VOLENS, 2008) Dos ejemplos, no precisamente de países donde el estado, en la práctica, prioriza la educación. Diferente es en Nicaragua, donde, bajo el gobierno sandinista se decretó la total gratuidad de la educación nacional, se derogó la obligación de uniformes y se relanzó la campaña de alfabetización. Se inició, de inmediato una campaña para más y mejor educación, priorizando en primera instancia el acceso a las escuelas, mientras que también se trabajaba participativamente todo un proceso de transformación curricular. El día de hoy (después de dos años) la transformación curricular se está implementando en las escuelas nicaragüenses.

El **adjetivo** ‘alternativo’, en sí, no implica calidad alguna, ya que sólo indica ‘un camino diferente’, una ‘posibilidad diferente’. Como **sustantivo** indica también una opción entre dos o más cosas. Al evaluar con preguntas de opciones múltiples, se definen varias alternativas, entre las cuales la o el estudiante debe identificar la que corresponde a la respuesta correcta. Sin embargo, en el lenguaje pedagógico común, al referirse a una ‘**educación alternativa**’, sí se implican ‘cualidades’, ya que se pretende indicar una educación ‘diferente y mejor’ que la educación común, la educación tradicional.

¿Pero de qué se trata Educación Alternativa? ¿Cómo entender este concepto?

Una primera respuesta espontánea, coherente con los planteamientos en los capítulos anteriores sería: ***Educación Alternativa*** es aquella que, con ***insumos originales y creativos***, apunta a la ‘***formación***’ integral e integradora del ser humano, provocando, ***desde su propio ser*** (como producto histórico socio-cultural), ***cambios de actitud*** (aprendizajes), basados en una ***cooperación genuina*** y orientados a un ***emprendimiento socio-político y económico de calidad creciente***. Esto implica, necesariamente, la ***apropiación crítica*** de la herencia histórica socio-cultural, para poder ser ***actor(a)*** en la convivencia socio-política y económica actual (como escenario creado por otras/os), así como el ***aporte creativo y constructivo*** como ***autor(a)***, con intención político-ideológica bien definida, de la cultura y de la sociedad, en la que la persona se desenvuelve, junto con los demás seres vivos, ***en todas sus dimensiones*** (creando escenarios nuevos acordes a dicha intención político-ideológica).

Son muchos los componentes de esta respuesta que requieren de mayor explicación:

a. '**con insumos originales y creativos**'. Efectivamente, la educación alternativa es una educación que es diferente porque, de una u otra forma, se basa en insumos originales y creativos. Estos insumos pueden ser de carácter curricular o de carácter metodológico. Por ejemplo: (de carácter curricular) un curso técnico en 'animación lúdica'; (de carácter metodológico) toda una escuela de secundaria que desarrolla sus procesos de aprendizaje, de manera generalizada, en una metodología de investigación. ¿Sólo con esto, esta experiencia merece ser calificada como 'educación alternativa'? Por supuesto que no, ya que además de estos insumos originales y creativos, debe de cumplirse también, en gran medida y al menos en esencia, los demás aspectos mencionados en la definición.

b. 'apunta a una **formación integral e integradora**'. Una educación alternativa apunta a un proceso que permita ir construyendo valores y un sentido de la vida, es decir: una formación que abarca todos los componentes de una actitud y que lleve a una integración activa, consciente y propositiva en la sociedad.

c. '**desde su propio ser**'. El punto de partida de todo cambio de actitud es la persona propia. Es desde su propio ser que se pueden ir visualizando las 'zonas de desarrollo próximo' (concepto introducido por Vigotsky).

d. 'provocando **cambios de actitud**'. Una educación alternativa no puede contentarse con un cambio de conducta, con acumulación de conocimientos, con una sola nueva iniciativa, sino debe procurar un cambio sensible de actitud, integrando todos los componentes identificados en el capítulo anterior.

e. 'basados en **una cooperación genuina**'. Como características de una cooperación genuina, se mencionaron en el capítulo dos de este texto:

- . el ejercicio consciente y permanente de **solidaridad** (responsabilidad y equidad)
- . el ejercicio del **diálogo** sincero, entre pares, entre 'iguales' sin pre-condicionamientos
- . la identificación con un interés general, la que permite la **integración social**, la integración entre las partes involucradas, entre las y los actoras/es relacionadas/os en función de un proyecto político-ideológico (participación ciudadana y compromiso comunitario)
- . identificación de una **coincidencia en intereses**, sobre la base de valores éticos
- . el **respeto** profundo por el aporte de cada uno de los actores involucrados
- . la consideración de la **diversidad** como una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo, resultando en un ejercicio activo y constructivo de **interculturalidad**

. el sentimiento de **necesidad de aprendizaje y desarrollo** desde cada uno de los actores involucrados, sin excepción (apoyo mutuo)

He aquí insumos fundamentales para la construcción de metodologías acordes con la concepción de una educación alternativa.

Además se identificaron, en el mismo capítulo, los siguientes 5 pilares fundamentales de toda cooperación genuina, cualquier que sea su contexto particular:

1. El **arte de escuchar** (solidaridad, diversidad, respeto, interculturalidad, diálogo, coincidencia,...) (apertura)
2. La **habilidad de interpretar** (contextualización crítica, ...) (lectura)
3. La **voluntad de compartir** (solidaridad, respeto, diálogo, integración, interculturalidad, necesidad de aprendizaje y desarrollo,...) (ternura)
4. La **decisión de compromiso** (solidaridad, integración, interculturalidad, (co-)responsabilidad...) (postura)
5. La **visión de integración** (coincidencia en intereses, solidaridad, responsabilidad,...) (contextura³²)

La integración de estos cinco pilares en la práctica (lo singular), es la que constituye la cooperación (lo universal) como un acto ‘esencialmente’ pedagógico y de implicancia política ideológica.

f. ‘orientados a **un emprendimiento de calidad creciente**’. Se trata aquí de la característica ‘esencial’ de la actitud que se pretende: una actitud emprendedora de calidad creciente. En el capítulo 4 se planteó al respecto: El aprendizaje significativo, en el sentido del P-COA_acem, se expresa en **actitudes emprendedoras de calidad creciente**. ¿Por qué? Porque la vida, por su esencia, es todo un EMPRENDIMIENTO... para vivirla ‘al máximo’ se necesita construir una ACTITUD EMPRENDEDORA, es decir, hay que:

- Saber tomar iniciativa y tomarla
- Saber calcular riesgos y calcularlas
- Saber enfrentar riesgos ‘calculados’ y enfrentarlos
- Saber identificar alternativas de superación o de solución y priorizar
- Saber negociar y acordar
- Haber superado una ‘cultura de miedo’, una ‘cultura de pobreza’ (fatalismo)
- Saber construir una CULTURA DE CALIDAD y vivir con calidad...

Una actitud emprendedora de CALIDAD implica un trabajo CONSCIENTE, ORIENTADO, CREATIVO, VALORADO críticamente, IDENTIFICADO (con identidad), con una VOLUNTAD de SUPERACIÓN PERMANENTE (educación avanzada) (‘creciente’).

³² Se entiende por ‘contextura’ la disposición, con enfoque sistémico, a la integración socio-política.

g. 'la **apropiación crítica** de la herencia histórica socio-cultural'. Es el aspecto que debe hacer posible la integración consciente de la persona en la sociedad, en 'su' sociedad, ubicándose a la altura de los avances técnico-científicos y culturales alcanzados hasta este momento. Sólo esto le permitirá 'ser **actor(a)** en la convivencia socio-política y económica actual'.

h. 'el **aporte creativo y constructivo** como **autor(a)** de la cultura y de la sociedad. La apropiación crítica no es suficiente, ya que a partir de ella debe desarrollarse para contribuir al desarrollo y el perfeccionamiento de la sociedad, '**en todas sus dimensiones**'.

i. '**junto con los demás seres vivos**'. Desde que se indica la 'cooperación genuina' como base metodológica de una Educación Alternativa, ésta implica, por supuesto, el ejercicio de la convivencia constructiva entre todos los seres vivos de este planeta, y de la cual todo proceso de aprendizaje se convierte en un 'ejercicio' representativo.

También en los países centroamericanos han nacido, desde hace varias décadas, experiencias educativas alternativas. No se refiere a la mayor parte de los colegios privados, que, aunque suben el nivel de 'conocimientos' a alcanzar, pocas veces entran en una educación concienciadora basada en y orientada a la transformación participativa, a un aprendizaje consciente, activo y significativo, a una educación de características indicadas en las líneas anteriores de este texto. Más bien se hace referencia aquí a iniciativas escolares, para-escolares o en otros ámbitos para desarrollar realmente procesos de educación alternativa: respondiendo a nuevas **necesidades o espacios no cubiertos**, respondiendo a **concepciones y metodologías nuevas**, donde el aprendizaje constante, conjunta, dinámica, creativa y creadora, transformadora y consciente es el eje central. Experiencias educativas que dan cabida a la **integración de personas**, tradicionalmente excluidas. Procesos de educación alternativa (unos más sistemáticos y otros más eventuales, unos más rigurosos y efectivos que otros, con diferentes niveles de calidad) son demandadas desde el nivel local y comunitario. Se mejora el impacto al estrechar los lazos y la **interacción con el entorno comunitario** local y nacional. Y desde la relación estrecha desde, en y para la comunidad, esta educación, por supuesto también **se define por valores** como solidaridad y equidad, inclusión, justicia social, responsabilidad compartida y compromiso político.

Lo 'alternativo' de la educación puede caracterizarse desde diferentes ámbitos del quehacer educativo:

1. Una educación alternativa por construir oportunidades a personas no integradas e históricamente excluidas del sistema escolar: una educación **incluyente**.

2. Un carácter alternativo por desarrollar una **metodología** orientada al aprendizaje consciente, activo y significativo de cada una/o de las y los participantes, incluyendo el o la facilitadora. Esto mismo tiene, por supuesto, consecuencias para el proceso de construcción curricular.
3. La alternatividad de la educación definida por **valores**: co-operación y solidaridad en vez de competencias; equidad y justicia social. Estos valores no sólo se consideran durante el proceso de formación, sino también se proyectan en el tipo de ciudadana/o que se pretende ser.
4. Educación alternativa, también es aquella que procura llenar vacíos del sistema educativo nacional en cada país. Los **espacios educativos** que responden a necesidades no cubiertas por el sistema, como: formación técnico-vocacional, profesionalización, construcción de capacidades emprendedoras, lo artístico-creativo, liderazgo comunitario, liderazgo político juvenil, etc.
5. Una educación alternativa, considerando la estrecha **relación con el territorio comunitario**, tal que aprender y vivir en el territorio se juntan inseparablemente y la interacción con el entorno comunitario vuelve a ser una condición indispensable para el aprendizaje significativo. En este caso, el currículum, además de cumplir con requisitos nacionales, contempla también contenidos de aprendizaje muy contextualizados territorialmente.

Para concluir este capítulo, integramos, a continuación, una expresión de una docente de un proyecto de educación alternativa en Ciudad Quetzal – Guatemala: *“Educación Alternativa es un compromiso con el cambio que necesita la educación que históricamente ha sido para fortalecer el sistema opresor. Entonces educación alternativa debe significar: facilitar, provocar, cuestionar, propiciar, encaminar, acompañar, para mejorar la calidad de la vida y concienciar sobre la necesidad de unificar esfuerzos para construir un mundo diferente. También me lleva a conocer esfuerzos que otros hacen para alcanzar una experiencia de vida; involucrando a niñez, jóvenes, madres y padres de familia, personas de la comunidad y la sociedad en general. Debe ser una experiencia integral. Debemos estar convencidos que las estructuras se pueden y debemos cambiar.”*³³

Toda esta reflexión iniciada con la construcción de este trabajo, no puede cerrarse sino con una propuesta pedagógica, con una invitación a construir conscientemente experiencias de ‘Educación Alternativa’. Esto es lo que se hace en el siguiente capítulo, particularmente enfocando la diferencia entre aprendizajes basadas en una actitud cooperativa en comparación con un aprendizaje basado en competencias.

³³ María Elena Velásquez, (Leny) _ EPRODEP: Estudios y Proyectos de Educación Popular.

7. Invitación a construir una Educación Alternativa fundamentada en ‘Actitudes básicas Co-operativas’ – AbC

Independientemente que existe una tendencia internacional, defendido por intereses económicos globales no populares a promover una educación basada en competencias, es importante, necesario e indispensable una REFLEXIÓN seria en cuanto al modelo educativo que se quiere imponer con ella. La educación bancaria que sólo reflejaba los conocimientos depositados, ahora se presenta desde un punto de vista de formar ‘competencias’. Esta visión es justamente contraria a lo que pretendemos exponer como idea central y esencial de este trabajo. Sin embargo, antes de plantear una propuesta ‘alternativa’, es importante primero analizar el concepto de ‘competencia’.

El concepto de ‘competencia’ tiene tres posibles significados³⁴:

1. *Determinada situación tiene que ver con alguien o no (le compete o no le compete).* Misión u obligación de una persona o una entidad por ejercer un cargo o ser responsable de una labor: es competencia del Ayuntamiento.
2. *La lucha o disputa.* Rivalidad, oposición entre quienes aspiran a conseguir lo mismo: competencia entre los solicitantes de un empleo; en el mejor de los casos, como en las competencias deportivas. También: Grupo de personas o de entidades que ejercen la misma profesión o actividad que otras: hundir a la competencia con mejores precios.
3. *Aptitud para algo.* Aptitud o capacidad para llevar a cabo una tarea: competencia profesional.

Al referirse a las ‘competencias’ como algo positivo, como la ‘aptitud’, la ‘habilidad’, la ‘capacidad’,... siempre se trata de una referencia RELATIVA, es decir: una competencia ‘referente a’... por ejemplo realizar una tarea determinada... tal que alguien puede ser competente para una cosa, sin embargo no necesariamente en otra. De allí el concepto de ‘competencia laboral’ y dentro del área laboral, las competencias ‘profesionales’. En estos casos se trata del conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades de una persona para cumplir en tiempo y forma con las tareas que demanda un espacio laboral, de acuerdo a los criterios definidos. Justo en esto está la esencia de la problemática de una educación basada en competencias: *¿quién define estos criterios?* ¿El mercado laboral? ¿El libre comercio? ¿Criterios definidos desde el interés de quiénes, o sea para qué? ¿Y qué de las **condiciones laborales**, las cuales también inciden en la calidad profesional? *¿Incluyen las competencias*

³⁴ Basado en: <http://www.wordreference.com/definicion/competencia>

laborales también la voluntad y disposición de lucha por conseguir mejores condiciones laborales, condiciones más humanas? ¿Incluyen las competencias laborales también ‘actitud cooperativa’?

Se pretende hacer creer que las competencias son tan amplias que abarcan también todos estos componentes mencionados en el capítulo 5. **Sin embargo, es importante fijarse en la esencia del fenómeno: las competencias son para competir y, por lo mismo, se basan en una política excluyente: cae fuera quien no es competente, o al decir y referirse a alguien, excluyéndolo porque el asunto no es de su ‘competencia’.**

Por lo anterior, una educación alternativa **no debe basarse en competencias**. ¿Acaso, el amor al trabajo constructivo colectivo es una competencia? ¿La identificación subjetiva con valores nacionales y regionales es una competencia? ¿Acaso el compromiso político es una competencia? ¿O lo es el disfrute profundo de una nueva creación colectiva?

Renán Vega Cantor (2003, 1) titula un artículo suyo sobre competencias: “Las ‘competencias educativas’ y el darwinismo pedagógico”. El significado de su exposición se aclara sólo con leer el título del artículo.

Es ampliamente reconocido el hecho que el término ‘competencia’, antes de su ingreso al campo educativo, proviene del mundo laboral, y particularmente desde Estados Unidos. Es importante considerar lo anterior, ya que es un contexto que lleva una intención que sigue marcándose en muchas de las situaciones donde se emplea el concepto ‘competencia’ en la actualidad.

Al hablar de las competencias, se debe hacerse la pregunta en cuanto a la connotación ideológica implícita que lleva el ‘simple’ uso del término, todavía antes de aclarar su significado (que de hecho no es único, sino muy diversificado). ¿En educación se trata de ‘competir’? ¿Competir entre quiénes? ¿Competir para qué? ¿Cuál es su finalidad? ¿A quiénes beneficia? ¿Competir con base en qué criterios? ¿Quiénes los definen?... ‘Carreras de competencia’ dejan malos sabores, ya que huelen a ‘competir a muerte’, o sea pasar una/o encima de otra/o, alcanzar tus metas a pesar de las aspiraciones de otras personas... ¿Es la intención de ‘competir’ un antónimo para la intención de ‘cooperar’?

He aquí otra connotación: ser competente implica que hay otros seres INcompetentes (pero ojo: ‘seres’ también). Seres que (¿ya?) no pueden competir... ¿o que pierden al competir? Quien

no gana una competencia, ¿es incompetente? ¿Tiene que ser así? Estoy seguro que no... un segundo lugar es tan importante como un primero... un 92% ó un 87% no indica una diferencia de calidad, necesariamente. No es cierto que en el primer caso, necesariamente, haya más competencia que en el segundo.

Los significados del término ‘competencia’, con regularidad se asocian con ‘rivalidad’, ‘oposición’, ‘duelo’, ‘riña’, ‘pendencia’, ‘disputa’, ‘lucha’ o ‘pugna’ y en el marco de los mercados de libre comercio no es tan inusual escuchar expresiones como: hay que **hundir** a la competencia... Se hace referencia a una competencia leal o desleal.... ¿pero quiénes ponen los límites entre una y otra?

Un antónimo de ‘competencia’ sería: ineptitud. ¿Identifica la o el lector(a) la connotación negativa, descalificativa al referirse a alguien como INEPTO, no competente?

En función de ir construyendo una PROPUESTA seria, se hace nuevamente – por su significancia – referencia a lo ya planteado en los capítulos 2 y 6 sobre la cooperación genuina:

*La cooperación genuina, desde el contexto que sea, necesariamente y en esencia, es y será **un acto educativo, una acción político-pedagógica**. En este acto educativo se perfilan cinco pilares fundamentales, que ayudan a resumir lo planteado, desde su interrelación e integración creativa (repetimos, a pesar de haberlos ya mencionado anteriormente):*

1. *El **arte de escuchar** (solidaridad, diversidad, respeto, interculturalidad, diálogo, coincidencia,...) (apertura)*
2. *La **habilidad de interpretar** (contextualización crítica, ...) (lectura)*
3. *La **voluntad de compartir** (solidaridad, respeto, diálogo, integración, interculturalidad, necesidad de aprendizaje y desarrollo,...) (ternura)*
4. *La **decisión de compromiso** (solidaridad, integración, interculturalidad, (co-)responsabilidad...) (postura)*
5. *La **visión de integración** (coincidencia en intereses, solidaridad, responsabilidad,...) (contextura³⁵)*

La integración de estos cinco pilares en la práctica (lo singular), es la que constituye la cooperación (lo universal) como un acto ‘esencialmente’ pedagógico y de implicancia política ideológica.

³⁵ Se entiende por ‘contextura’ la disposición, con enfoque sistémico, a la integración socio-política.

¿Cuál es la relación (si existe) que se perfila entre una educación basada en competencias y una educación cooperativa?

¿Él que compete, no coopera? “La competencia, los celos (profesionales), sea a nivel personal o a nivel institucional, matan.” *¿Cuántas oportunidades se dejan de construir por no cooperar, por sentir ‘competencia’, por sentir ‘celos’, entre personas, entre organizaciones?*

Vega Cantor, en el artículo mencionado, hace referencia al ‘neoliberalismo educativo’ como una lucha a muerte entre competentes e incompetentes. El asunto es que en el mundo económico neo-liberal, la competencia es identificada principalmente como *lucha o disputa*, rivalidad, oposición entre quienes aspiran a conseguir lo mismo. De allí, ‘el mercado libre’, la (supuestamente) libre competencia. Una libre competencia donde predomina la lucha de todas/os contra todas/os para poder sobrevivir y donde brilla por su ausencia la cooperación y la solidaridad.

No podemos dejar, además de ver, de prever, otra consecuencia: la persona competente de hoy, ya mañana no lo es, si así lo dispone el sistema económico neo-liberal imperante. “Hoy te necesitan, mañana te botan.” ¿Puede esto traducirse en una política educativa, como es el caso de los ‘diseños curriculares basados en competencias’?

¿Y por qué no se puede implementar ***una política de diseños curriculares basada en actitudes cooperativas en diferentes espacios de la vida***: personal, laboral, profesional, familiar, comunitario, institucional, cultural, natural,...? Toda actitud implica y está constituida por todo un sistema de componentes. Ya en el capítulo 5 profundizamos al respecto. Dándole seguimiento a cada uno de estos componentes, podemos dar una verdadera orientación a una nueva política educativa, **basada en ‘Actitudes básicas Co-operativas’ – AbC**.

Al identificar estas ‘AbC’ se debe de partir del hecho que las personas son en esencia ‘constructos sociales’ histórico-culturales, quienes, en esencia, partiendo de las experiencias concretas pasadas, actúan en el presente y se orientan a un futuro de, cada vez, una mejor calidad de vida, no para unas/os, sino para todas/os. Para lograr esto, **es necesaria una ACTITUD basada en la CO-OPERACIÓN**. Estas actitudes **básicas** cooperativas (lo mínimo que se puede esperar en cada nivel educativo) debe comprenderse y expresarse desde **un enfoque holístico**, desde una integralidad, constituida por una inter-acción permanente de diferentes componentes, los cuales ya fueron abordados anteriormente (capítulo 5).

Con **una política de Diseño y Desarrollo Curricular basado en Actitudes Cooperativas** se estaría preparando para la vida, en lo personal, en lo familiar, en lo comunitario, en lo laboral-profesional, en lo social y lo económico. Se estaría apuntando a una sociedad solidaria.

Antes de finalizar este capítulo (no el debate), presentamos todavía un ejemplo para ilustrar que las **competencias** no llevan a una inter-actuación liberadora, tal como lo ha propuesto Paulo Freire:

*En una educación basada en competencias no se hace referencia a la importancia de la CONFIANZA, un valor ético fundamental a construir desde todo espacio educativo. La confianza no sólo como una característica en la relación pedagógica, sino como uno de los aspectos del componente ético de una Actitud Co-operativa, a **CONSTRUIR** conjuntamente desde espacios y contextos educativos alternativos. Alternativos, porque ya no apuntan a la **competencia**, sino a una actitud basada en la co-operación, a una convivencia social positiva de calidad.*

¿Acaso usted estaría dispuesta/o a cooperar con alguien quien no confía en su persona?

Sin embargo, una educación basada en 'competencias', en esencia, se basa en la desconfianza ya que califica y DEScalifica entre competentes y no-competentes.

Ojalá que se retome esta propuesta con el objetivo de considerar el aprendizaje como una tarea 'de responsabilidad compartida' entre todas y todos las/os involucradas/os, basada en 'Actitudes basadas en Co-operación'.

Con lo anterior no pretendemos descalificar el hecho que la educación debe relacionarse desde y en nuestro contexto económico. Pero igual hay que plantearse a qué contextos económicos pretende contribuir nuestra educación: ¿una del libre (¿?) comercio 'inmoral', 'brutal' y 'cruel' donde sólo el grande y poderoso logra SU calidad de vida? ¿o más bien una de economía solidaria donde todas y todos tienen derecho a mejores condiciones de vida?

El pueblo tiene la palabra.

Conclusión

Más que una conclusión, ya que no se concluye este debate, sino más bien pretendemos aportar insumos para que se profundice, se trata aquí de plantear **observaciones** e **interrogantes** pendientes a resolver.

En cuanto a las **observaciones**:

1. La **problemática educativa** en los países centroamericanos es muy seria, tanto en cuanto al acceso limitado como en cuanto a su calidad. Por lo mismo su tratamiento más amplio y más profundo, desde la investigación pedagógica científica es urgente e indispensable.

2. La educación, considerada tanto como todo **proceso** de influencia, de configuración o de desarrollo del ser humano, como también el **efecto** de esa influencia, de esa configuración o de ese desarrollo, constituye el objeto de estudio de las Ciencias Pedagógicas. Por consiguiente éstas juegan un papel fundamental en el descubrimiento, el conocer y comprender, el saber explicar del fenómeno educativo. Tal que esto permita aplicar consecuente y creadoramente las leyes y regularidades que rigen el desarrollo de estos fenómenos, con el objetivo de transformar la práctica educativa para que ésta consiga que el ser humano se integre consciente y críticamente a la vida social y contribuya activamente al desarrollo y el perfeccionamiento de la sociedad en que vive. La educación tiene que concebirse como un elemento de carácter liberador, genuinamente dialéctico, lo que permite al sujeto que aprende desarrollar su conciencia crítica y favorecer la creatividad y llegar a convertirlo en protagonista de su momento histórico, con un gran sentido de **solidaridad** humana.

3. El **enfoque histórico cultural** de la psicología pedagógica (Vigotsky) ofrece una profunda explicación acerca de las grandes posibilidades de la educabilidad del hombre, constituyéndose así en una teoría del desarrollo psíquico, íntimamente relacionada con el proceso educativo, y que se puede calificar de optimista y responsable.

4. La '**cooperación**' (genuina) es un fenómeno, eminentemente y esencialmente de carácter educativo. Se basa en al menos cinco fundamentos:

1. El arte de escuchar (apertura)
2. La habilidad de interpretar (lectura)
3. La voluntad de compartir (ternura)
4. La decisión de compromiso (postura)
5. La visión de integración (contextura)

5. Considerando esta esencia educativa de la cooperación, es particularmente desde un enfoque de **Educación Avanzada** que interesa profundizar científicamente al respecto. La cooperación genuina se integra a la Educación Avanzada al apuntar a lograr que las personas aporten y transformen socialmente con más eficiencia y calidad, y que en lo individual estén plenamente satisfechas con su estado emocional, moral y espiritual. Estudiar la cooperación, sus formas, contenidos, métodos y técnicas, es de interés de la Educación Avanzada como rama de las Ciencias Pedagógicas, ya que a su quehacer integra: caracterizar y validar las formas de Educación Avanzada, diseñar y evaluar los medios y métodos de aprendizaje de este sistema, caracterizar la evaluación del proceso, tanto como de producto, estudiar e incorporar todas las posibles tecnologías educativas, procedimientos y métodos que eleven la eficiencia del proceso, estudiar los rasgos y validar la aplicación de una actitud altamente profesional y humanista,...

6. Con el referente de una Pedagogía del SER (pedagogía concienciadora de poder compartido) se propone 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 sí mismo* en búsqueda del bienSER, él que por su propia esencia tiene un carácter histórico socio-cultural.

7. Como consecuencia lógica del referente pedagógico desarrollado, se hace necesario concebir y desarrollar un **referente metodológico** que se caracteriza por facilitar **Procesos de Construcción conjunta de Oportunidades de Aprendizajes**, integrantes de una **actitud emprendedora** de calidad creciente.

8. Desde una concepción holística de **la actitud**, ésta se convierte en el referente óptimo, tanto para el proceso como para el producto de aprender. Y, si se logra, en un determinado contexto, 'descomponer' la actitud e identificar tanto sus componentes fuertes como débiles, entonces se estaría visualizando pistas por dónde entrar para lograr un aprendizaje (cambio de actitud) de mayor calidad.

9. **Educación Alternativa** es aquella que, con insumos originales y creativos, apunta a la 'formación' integral e integradora del ser humano, provocando, desde su propio ser (como producto histórico socio-cultural), cambios de actitud (aprendizajes), basados en una cooperación genuina y orientados a un emprendimiento de calidad. Esto implica, necesariamente, la apropiación crítica de la herencia histórica socio-cultural, para poder ser

actor(a) en la convivencia socio-política y económica actual, así como el aporte creativo y constructivo como autor(a) de la cultura y de la sociedad, en la que la persona se desenvuelve, junto con los demás seres vivos, en todas sus dimensiones.

10. Después de las reflexiones teórico-prácticas, ponemos en la mesa del debate la propuesta pedagógico-metodológica de un **Aprendizaje basado en Co-operación** (genuina), como alternativa a la planteada educación basada en competencias.

Este debate debe continuarse y profundizarse. He aquí algunos interrogantes o sugerencias que podrían integrarse al mismo:

A. Desde la realidad concreta centroamericana, surgen al menos estos dos conjuntos de inquietudes:

- a. ¿Qué impacto tienen y tendrán las nuevas políticas del Gobierno Sandinista en Nicaragua? ¿Se logrará el salto de lo cuantitativo (acceso masivo) a lo cualitativo? ¿En qué sentido también se van perfeccionando los criterios para valorar la calidad educativa? ¿Cómo se articulan las universidades y los centros de investigación con el desarrollo de las nuevas iniciativas a nivel de la educación nacional?
- b. En El Salvador, al ganar el FMLN la presidencia, ¿habrá cambios sustanciales en el campo de la educación? ¿Cuáles serán las prioridades? ¿Qué nivel de cooperación sería útil, oportuno y deseable entre Nicaragua y El Salvador en este sentido?

B. Desde un enfoque más teórico:

- a. ¿Cómo profundizar en la relación entre la pedagogía del ser y la teoría de la educación avanzada?
- b. Sería importante profundizar en el estudio científico del fenómeno de la cooperación, en sus diferentes contextos, con el objetivo de visualizar más su esencia educativa y definir su papel en todo tipo de proceso educativo.
- c. Es necesario profundizar en la base teórico-científica del referente metodológico identificado como P-COA_acem.
- d. Es necesario profundizar en la tesis que la actitud, con todo su conjunto sistémico de componentes, es un referente del proceso y el producto del aprender. Esto implica valorar cada uno de los componentes e ir identificando sus consecuencias prácticas de cara a los procesos de diseño y construcción curricular en los diferentes niveles educativos.
- e. Y tal vez de último, es importante plantear la necesidad de profundizar, sustentar y validar la propuesta pedagógico-metodológica de un **Aprendizaje basado en Co-operación** (genuina), como alternativa a la planteada educación basada en competencias.

El reto está planteado...

Bibliografía

- . Aldana Mendoza C. (2004), *Ternura y Postura: la educación para la paz*. Colección Cultura de Paz – FLACSO / UNESCO, Guatemala, 192 pp.
- . Ander-Egg E. (1982), *Metodología del Trabajo Social*. Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas, Alicante, 244 pp.
- . Añorga J., Valcárcel N. y De Toro (2003), *El modelo de Evaluación de impacto*. Formato digital, La Habana – Cuba, 22 pp.
- . Añorga Morales J. (1997), *Pedagogía y Estrategia didáctica y curricular de la Educación Avanzada*. ISPEJV – formato digital, La Habana – Cuba, 136 pp.
- . Añorga Morales J. (2000), *Glosario de términos de Educación Avanzada*. Formato digital, La Habana – Cuba, 48 pp.
- . Añorga Morales J. (2001), *La Educación Avanzada*. Ediciones OCTAEDRO, Barcelona – España, 92 pp.
- . Añorga Morales J., Valcárcel Izquierdo N. y Borges Cartaza M. (1999), *Axiología y Educación Avanzada*. Formato digital, La Habana – Cuba, 9 pp.
- . Arquero M. (1998 – 2), *Educación de calle. Hacia un modelo de intervención en marginación juvenil*. Asociación Cultural La Kalle, Madrid, 191 pp.
- . Ayales I. y otras/os (1991), *Haciendo camino al andar: guía metodológica para la acción comunitaria*. OEF – internacional, Washington D.C., 243 pp.
- . Barrera Parra J. (1996), *Gestión y administración de la cooperación internacional*. Universidad de los Andes, Santafé de Bogotá D.C., Colombia, 48 pp.
- . Botello González M.A. (2004), *El Movimiento Cooperativo*. En: <http://www.monografias.com/trabajos21/movimiento-cooperativo/movimiento-cooperativo.shtml>
- . CEMEDE (2007), *Informe de actividades Julio 2003 – Febrero 2007*. CEMEDE, Costa Rica, 12 pp.
- . Chávez Rodríguez J.A., Suárez Lorenzo A. y Permuy González L.D. (2003), *Acercamiento necesario a la pedagogía general*. ICCC, Cuba, 89 pp.
- . CICA-IMC (2002), *Evaluación de efectos económicos, sociales y ecológicos del Proyecto TROPISEC*. TROPISEC, Estelí – Nicaragua, 62 pp.
- . Dadamia O. M. (2001), *Educación y Creatividad. Encuentro en el nuevo milenio*. Magisterio del Río de la Plata, Argentina, 253 pp.
- . de Hernández J. y Anello E. (1996), *Conceptos de Aprendizaje y Desarrollo*. Universidad NÚR – Instituto Superior de Educación Rural (ISER), La Paz – Bolivia, 260 pp.
- . De la Riva F. (S.F.), *Para dinamizar las asociaciones. Materiales para la formación de animadores de asociaciones*. Taller de Formación de Formadores, Madrid, 52 pp.

- . del Pino Calderón J.L. (2005), *Investigación, evaluación y estimulación de la motivación hacia el aprendizaje: una propuesta desde el enfoque histórico – cultural*. IPLAC – Educación Cubana, Ciudad de La Habana, Cuba, 19 pp.
- . Dubois A. (2000), *Cooperación bilateral / multilateral*. En: *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Hegoa, <http://dicc.hegoa.efaber.net>, 3 pp.
- . Dubois A. (2000), *Cooperación descentralizada*. En: *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Hegoa, <http://dicc.hegoa.efaber.net>, 5 pp.
- . Dubois A. (2000), *Cooperación financiera*. En: *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Hegoa, <http://dicc.hegoa.efaber.net>, 4 pp.
- . Dubois A. (2000), *Cooperación para el desarrollo*. En: *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Hegoa, <http://dicc.hegoa.efaber.net>, 5 pp.
- . Ebbens S. y otros (2005-2), *Samenwerkend Leren: een praktijkboek*. Wolters-Noordhoff, Groning, 223 pp.
- . Eizagirre M. (2000), *Educación para el desarrollo*. En: *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Hegoa, <http://dicc.hegoa.efaber.net>, 4 pp.
- . Espinoza Corrales L. y Van de Velde H. (2007_a), *Educación Popular*. FAREM Estelí – UNAN-Managua / CICAP, Estelí – Nicaragua, 129 pp.
- . Ferrer Vicente M. (2005), *Resolución de problemas y calidad del aprendizaje*. IPLAC – Educación Cubana, Ciudad de La Habana, Cuba, 20 pp.
- . Förrer M., Kenter B. y Veenman S. (2000), *coöperatief leren in het basisonderwijs*. CPS, Amersfoort (fuente: *De wereld van Het Jonge Kind jaargang 28, mei 200*)
- . Galindo Cáceres J. (coordinador) (1998), *Técnicas de Investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Addison Wesley Longman, México, 523 pp.
- . García-Ramírez M. y otros, *Metodología de la Intervención Social: implicaciones para la investigación y la práctica de la psicología comunitaria*. en: Maya Jariego I., García Ramírez M. y Santolaya Sariano F.J. (Coords.) (2007), *Estrategias de Intervención Psicosocial. Casos Prácticos*. Ed. Pirámide, Madrid, p. 45-75.
- . Gómez C.H. (1998), *Una mirada creativa al futuro de los organismos internacionales de cooperación multilateral*. En: *Revista Iberoamericana de Educación # 16*. <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie16a07.htm> , 8 pp.
- . Guadalupe C. (2008), *Situación Educativa de América Latina y EL Caribe: garantizando la educación de calidad para todos. Informe Regional de revisión y evaluación del progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) -2007*. UNESCO, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), Santiago, Chile, 239 pp. - <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001528/152894s.pdf>
- . Gutiérrez J. (2000), *Cooperación técnica*. En: *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*, Hegoa, <http://dicc.hegoa.efaber.net>, 4 pp.
- . Junio J.C. (2008), *Los desafíos del movimiento cooperativo en la construcción social y política*. En revista del CCC [en línea]. Enero / Abril 2008, n° 2. [citado 2008-12-06].

Disponible en Internet:

http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/35/los_desafios_del_movimiento_cooperativo_en_la_construccion_social_y_politica.html.

- . Lamolla L. (1999), *La Capacidad de Emprender. El rol de los emprendedores en el desarrollo. A propósito de la lectura de 'Disclosing new worlds'*. En: *Doctrina Desarrollo Local*. <http://www.cebemvirtual.org/bvdocumentos/libro.zip>, 1105 pp.
- . Martí J.P. (2003), *El cooperativismo y la economía social como movimiento de emancipación de los sectores populares y alternativa al capitalismo*. Instituto de Historia, UaER, Uruguay, 5 pp.
- . Maslow A.H. (1972), *Motivatie en persoonlijkheid*. Lemniscaat, Rotterdam, 463 pp.
- . Morris Ch.G. y Maisto A.A. (2001-10), *Psicología*. Pearson Educación, México, 744 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.
- . Osorio Vargas J. (S.F.), *Cruzar la orilla: debates emergentes sobre los profesionales de la acción social y educativa*. Internet, S.L., 3 pp.
- . Peluffo A. E. y Contreras C. (2002), *Introducción a la gestión del conocimiento y su aplicación al sector público*. ILPES, Santiago de Chile, 92 pp.
- . Pereda C., de Prada M. A. y Actis W. (2003), *Investigación Acción Participativa: propuesta para un ejercicio activo de la ciudadanía*. Colectivo Ioé, Madrid, 25 pp.
- . Pérez E.C. (2006), *El fundamento de la solidaridad*. Tomado del periódico GRANMA del 28/12/2006. <http://www.adelante.cu/noticias/28/12/6/internacionales.CARICOM.php>
- . Plaul R.L. (2008), *El movimiento cooperativo como alternativa a la injusticia*. Comisión de Asociados del Banco CREDICOOP, Remedios de Escalada – Argentina. Encontrado en: <http://filial066credicoop.blogspot.com/2008/12/el-movimiento-cooperativo-como.html>
- . 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.
- . *Radio y Educación de Personas Adultas # 57* (2007), *Cooperación y educación: punto de apalancamiento*. (Artículo Editorial) de la Revista digital de Reflexión y Diálogo - Anchieta - Red Ignaciana de Canarias, <http://www.redanchieta.org/spip.php?article42> , 3 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.
- . Rubio L. y otros (1998), *Psicología Social. Orientaciones teóricas y ejercicios prácticos*. McGraw Hill, España, 545 pp.

- . Rue, J., (1994), *El trabajo cooperativo*, en Dader, P., Gairín, J., (eds), *Guía para la organización y funcionamiento de los centros educativos*, Ed. Praxis, Barcelona, pp. 244-253.
- . S.A. (2008), *Apuntes sobre el cooperativismo*. En: *Periódico El Nacional*, Santo Domingo - República Dominicana, 29 de noviembre del 2008.
- . Sagastizabal M.A. y Perlo C.L. (2004), *La investigación – acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Stella / La Crujía, Buenos Aires – Argentina, 268 pp.
- . Sahakian W.S. (1982), *Historia de la Psicología*. Trillas, México, 616 pp.
- . Sánchez Vega E. (Dirección y Coordinación) (2000), *Identificación de las necesidades formativas para la calidad*. FOREM, Castilla – La Mancha, 142 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.
- . Solarte Lindo G. (s.f.), *La cooperación local*. Internet : http://www.misionrural.net/publicaciones/cooperacion/cooperacion_local.pdf, 73 pp.
- . Suescun Pozas N.A. (2008), *Estrategia de Cooperación Nacional*. Ministerio de Cultura, Colombia, 10 pp.
- . Tielemans J. (1993), *Psychodidactiek*. Garant, Leuven-Apeldoorn, 348 pp.
- . Torres R.M. (2005), *12 tesis para el cambio educativo*. Fe y Alegría, <http://www.feyalegria.org/default.asp?caso=10&idrev=29&idsec=3005&idedi=29>, 173 pp.
- . Tudesco J.C. (2002), *Los pilares de la educación del futuro*. IIPE-Buenos Aires, Buenos Aires – Argentina, 10 pp.
- . Úriz Bidegáin N. (coord., 1999), *El aprendizaje cooperativo*. Fondo de Publicaciones del Gobierno de Navarra, Navarra, 169 pp.
- . Valcárcel Izquierdo N. (1999), *Educación Comparada en la Educación Avanzada*. Formato digital, La Habana – Cuba, 35 pp.
- . Valcárcel Izquierdo N. (2004), *Gestión de la integración latinoamericana: presente y futuro*. Formato digital, La Habana – Cuba, 102 pp.
- . Valcárcel Izquierdo N. (2005), *Investigación Educativa. (compilación)* ISPEJV – Formato digital, La Habana – Cuba, 169 pp.
- . Valdés Veloz H., Pérez Alvarez F. y Pérez Naranjo F. (1998), *Tecnología para la determinación de Indicadores para Evaluar la Calidad de un Sistema Educativo*. ICCP, Ministerio de Educación, Cuba.
- . 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. (2004_a), *SER: una pedagogía concienciadora de poder compartido. Caminos hacia un bienSER*. CICAP, Estelí, 53 pp.
- . Van de Velde H. (2004_b), *Cultura de Calidad*. Presentación en Powerpoint, CICAP, Estelí – Nicaragua, 23 pp.

- . Van de Velde H. (2006), *Procesos de Facilitación*. FAREM Estelí – UNAN-Managua / CICAP, Estelí – Nicaragua, 130 pp.
- . Van de Velde H. (2008), *Profundizar el aprender, compartiendo una metodología P-COA_acem*. Sin editar, presentación PP, 32 pp.
- . Van de Velde H. (2009), *Un programa de cooperación en el área de una Educación Alternativa incluyente para jóvenes marginalizadas/os de las laderas del Trópico Seco en Centroamérica. Una reflexión desde una práctica de acompañamiento pedagógico-metodológico profesional. “Proyecto presentado como expresión de ‘Problemas Sociales de la Ciencia’”*. VOLENS-IPLAC, La Habana, 47 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.
- . Vega Cantor R. (2003), *Las ‘competencias educativas’ y el darwinismo pedagógico*. Artículo recibido por email, 6 pp.
- . Verderber R. F. (1999 – traducción del inglés 9na. edición), *Comunícate*. Internacional Thomson Editores, México, 480 pp.
- . VOLENS (2008), *Documento Estratégico Regional*. (borrador) VOLENS, Centroamérica, 20 pp.
- . Woolfolk A.E. (1990), *Psicología Educativa*. Prentice-Hall, México, 649 pp.