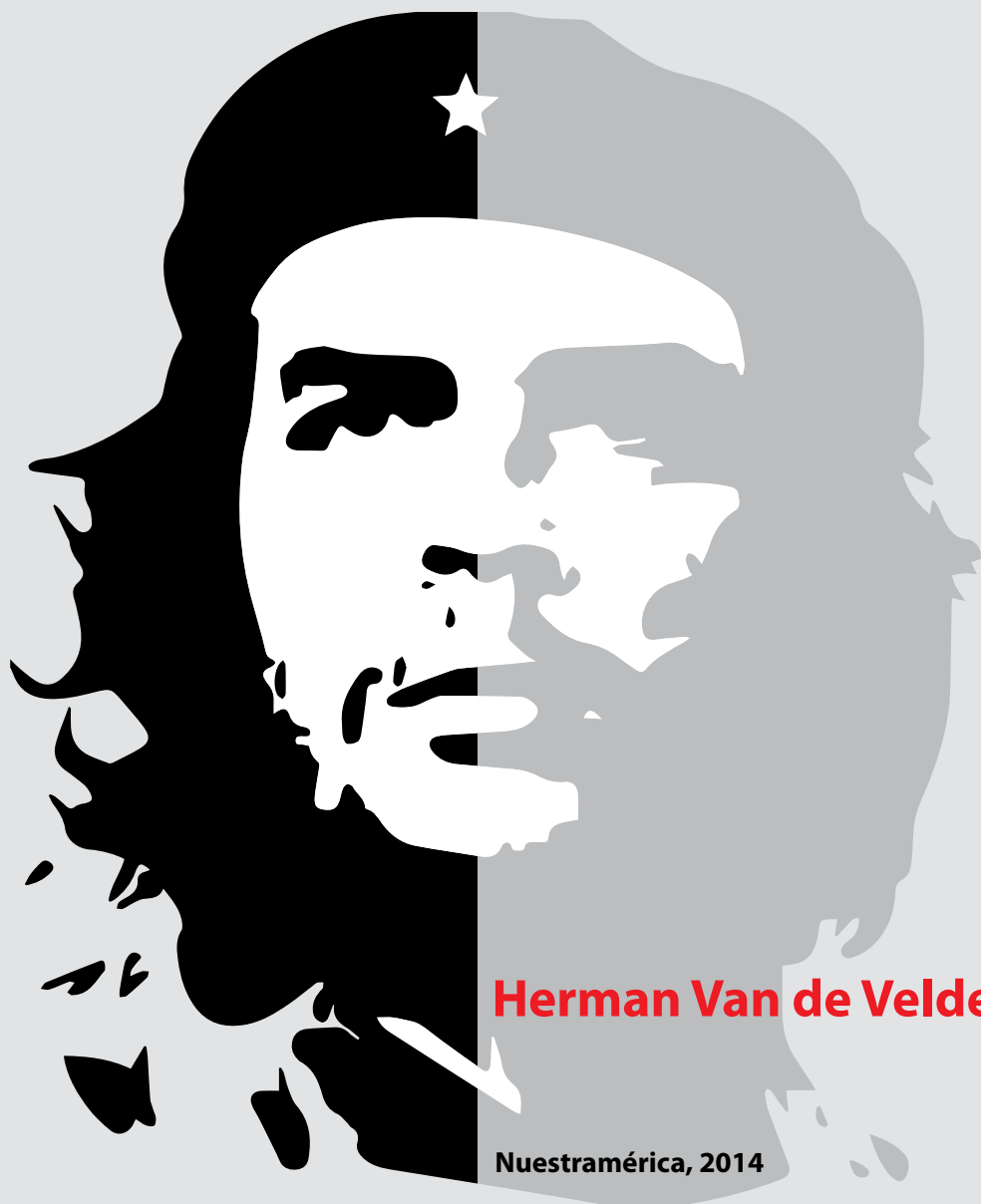




Construyendo escenarios educativos, basados en cooperación genuina



Herman Van de Velde

Nuestramérica, 2014

Construyendo escenarios educativos, basados en cooperación genuina

"La 'autoridad' pedagógica NO se puede imponer, ya que al querer imponerla se convierte en una relación pedagógica DE MENTIRA (Poder SOBRE). La 'autoridad' pedagógica necesita de una 'autoría', es decir SE CONSTRUYE desde una relación HORIZONTAL, desde una relación pedagógica basada en RESPETO PROFUNDO, cooperación genuina y disfrute de la diversidad (Poder COMPARTIDO)."

Herman Van de Velde



www.abacoenred.com





Un referente pedagógico que destaca la cooperación genuina como fundamento de una Educación Alternativa Popular.

N

371.19

V217 Van de Velde, Herman

Construyendo escenarios educativos,
basados en cooperación genuina / Herman
Van de Velde. -- 1a ed. -- Estelí, Nicaragua:

ABACOnRed, 2014

148 p. : il.

ISBN 978-99964-900-0-2

1. AMBIENTE EDUCATIVO 2. APRENDIZAJE
3. SOCIALIZACION 4. PEDAGOGIA

Construyendo escenarios educativos, basados en cooperación genuina

Herman Van de Velde



Esta publicación es financiada con recursos de la RLS con fondos del BMZ.




ABACOenRed (www.abacoenred.com) es el contexto institucional que, gracias al financiamiento de la RLS, hace posible esta publicación.

ABACOenRed, como espacio educativo virtual, al poner a la disposición del público este libro cumple su MISIÓN que literalmente dice:

“Aportar a la construcción colectiva de escenarios educativos propios, basados en una Cooperación Genuina, fortaleciendo actitudes cooperativas y confianza en actoras/es y autoras/es nuestroamericanas/os.”

Impreso

<i>Impreso</i>	Impresiones ISNAYA, Estelí, Nicaragua
<i>Telefax</i>	+(505) 2713 2469
<i>Diseño</i>	Luis Hernández y René Gauch
<i>Fotografías</i>	Archivos ABACOenRed
<i>Ejemplares</i>	1000
<i>Primera edición</i>	Octubre, 2014
	ABACOenRed / Herman Van de Velde

Una explicación

Este documento lleva en su encabezado la figura del Che, sin embargo su cara, que es expresión de esperanza y sueños, desafíos y retos ... sólo aparece por la mitad. Se trata de una opción consciente, queriendo decir que el Che, con su ejemplo y sus ideas, nos indica un camino, pero la otra mitad nos corresponde completarla: el futuro, los ideales del Che para que se hagan realidad, necesitan de nuestro compromiso, de nuestra militancia, de nuestra cooperación genuina.

Estás invitada/o.

¿Seguimos juntas/os construyendo este camino?

Herman Van de Velde
Coordinador ABACOnRed
www.abacoenred.com
herman@abacoenred.com



Dedicado a

A maestras y maestros, docentes, educadoras y educadores, facilitadoras y facilitadores de procesos, promotoras y promotores, trabajadoras y trabajadores sociales, madres y padres de familia, niñas y niños, adolescentes, jóvenes, estudiantes, autoridades educativas,...

A todas las personas relacionadas, por sus aportes sustantivos dentro de la Comunidad Educativa "ABACOenRed".

Invitando a que construyamos juntas/os esta educación que anhelamos, escenarios educativos donde nos invitan a cooperar genuinamente siempre, nunca a competir.

GRACIAS

Maribel, Carla y Naida, trabajadoras de ABACOenRed, por ser parte esencial de este libro, de esta invitación a nuestra América Latina y el mundo ... gracias por sus reflexiones, su participación en diálogos y encuentros de profundidad sobre diferentes temas relacionados.

Maribel y Carla, gracias por sus revisiones y correcciones. Gracias "Rosa Luxemburg Stiftung" por el financiamiento solidario de esta edición.

Índice

Introducción	9
1 Las Ciencias Pedagógicas y la Filosofía de la Educación	13
2 Ser: una pedagogía concienciadora de poder compartido	17
2.1 ¿ Por qué este referente pedagógico?	19
2.2 El valor educativo de las relaciones sociales	23
2.3 Procesos de facilitación de construcción colectiva, desarrollo (auto-)evaluación de oportunidades de aprendizajes integrales: un reto metodológico, también para la Educación Escolar	28
2.4 El PODER y sus diferentes expresiones	31
2.5 El DEBER como valores impulsores propios de “ser”	35
2.6 El QUERER, la voluntad de(l) SER	36
3 La cooperación y su “esencia” educativa	39
3.1 Cooperación como estrategia educativa	42
3.2 Cooperación como expresión de una economía solidaria	48
3.3 Cooperación como un proceso para establecer relaciones constructivas de apoyo mutuo	53
3.4 La cooperación y la educación avanzada	70
4 Procesos de construcción colectiva de oportunidades de aprendizajes	77
5 La “actitud” como referente del proceso y el producto del aprender	93
6 Cooperación genuina: un sueño a concretar que implica Educación Popular Alternativa	109
6.1 ¿Por qué hablar de Educación Popular “Alternativa”?	111
6.2 ¿Cooperación genuina: un sueño a concretar?	123
7 Invitación a construir Escenarios educativos, basados en “Cooperación genuina”	129
Conclusión	136
Bibliografía	143

SOMOS porque SOMOS

Soy porque Tú eres

Poeta

Sentidor/a y Pensador/a

Pintador/a

Cantor/a

Dibujador/a

Soy porque Tú eres

Vivo y Nazco

Respeto

Disfruto

Comparto

Coopero

Soy porque Tú eres

Expreso y Río

Agarro (manos)

Escribo

Miro

Escucho

Soy porque Tú eres

Somos porque Somos

"PerSociales"

Herman Van de Velde, 1/4/2014

Introducción

El libro que tienes en tus manos, estimada amiga lectora o estimado amigo lector, es una invitación. Te invitamos a que nos dispongamos, con acciones concretas, a construir juntas/os escenarios educativos, basados en cooperación genuina.

¿Por qué esta invitación? Porque como ABACOnRed nos sentimos comprometidas/os a aportar, a contribuir significativamente a una educación pública gratuita de alta calidad. Nuestra misión, como institución, plantea: ***“Aportar a la construcción colectiva de escenarios educativos, basados en una cooperación genuina, fortaleciendo actitudes cooperativas y confianza en actoras/es y autoras/es nuestroamericanas/os.”***

Este libro ha sido posible por el aporte solidario de la Rosa Luxemburg Stiftung – México y constituye un esfuerzo importante en el cumplimiento de nuestra misión como ABACOnRed.

Queremos contribuir al diálogo constructivo respecto a un referente pedagógico-metodológico necesario y posible para una cooperación en el área de una Educación Popular Alternativa.

Hacemos una invitación a que construyamos escenarios educativos, cuyos valores sean coherentes con el tipo de sociedad que pretendemos. Apuntamos a una sociedad solidaria, donde rige la justicia social y la equidad, entonces trabajemos también una educación que sea coherente con estos valores: una educación solidaria, caracterizada por justicia social y equidad, incluyente y de responsabilidad compartida, transparente, respetuosa, con identidad “PerSocial” y ecológica, ...



Procuramos fundamentar nuestra posición político-ideológica, partiendo de una referencia breve a la relación entre **las ciencias pedagógicas y la filosofía de la educación**.

Es importante abordar este tema (capítulo 1) porque nos hace recordar las palabras sabias del gran maestro P. Freire cuando expresa que como educadoras/es, sustancialmente somos políticas/os y adjetivamente pedagogas/os.

Al concretar la relación entre la filosofía de la educación y las ciencias pedagógicas, a partir de nuestro contexto particular, profundizamos y presentamos (capítulo 2) el **Referente Pedagógico propio de ABACOenRed**. Es una expresión dinámica de experiencias teórico-prácticas relacionadas y construidas colectivamente. Lo nombramos: **"SER: una pedagogía concienciadora de poder compartido. Caminos hacia un bienSER"**. Este Referente Pedagógico alternativo constituye nuestra visión pedagógica que ha permitido la identificación de la esencia educativa de todo acto de cooperación genuina.

En un tercer capítulo fundamentamos esta esencia educativa desde un análisis en tres contextos: educación, economía solidaria y relaciones constructivas de apoyo mutuo en general. La educación y la cooperación no están desligadas. **Toda cooperación genuina, en esencia es de carácter educativo** y toda acción educativa de carácter popular alternativo implica cooperación entre personas. Este referente pedagógico se concretiza en el desarrollo de procesos de aprendizaje, para los cuales, en el cuarto capítulo, "dibujamos" **un referente metodológico, llamado "P-COA_acem_c"**. Esta abreviación significa: **"P**rocesos de **C**onstrucción Colectiva de **O**portunidades de **A**prendizajes, incluyentes de una **actitud emprendedora cooperativa de calidad creciente."**

A su vez, el referente metodológico retoma esencias de las diferentes teorías de aprendizaje, no aislándolas sino integrándolas en un nuevo paradigma: **Paradigma Integrador del Aprender y su Facilitación (PIAF)**.

Como el nombre mismo de nuestro Referente Metodológico lo sugiere, establecemos una relación directa, estrecha y necesaria entre el aprendizaje (tanto como proceso que como producto) y la "actitud". En el quinto capítulo ampliamos al respecto y fundamentamos **nuestra concepción de la "actitud"**, también como expresión directa de lo aprendido, además de ser un insumo importante para todo proceso de aprendizaje.

Para continuar esta reflexión pedagógico-metodológica, en el sexto capítulo retomamos las ideas anteriores para dimensionarlas dentro de un contexto de "Educación Popular Alternativa" como práctica pedagógica liberadora. Fundamentamos que **la cooperación genuina es un sueño a concretar que implica Educación Popular Alternativa**.

No quisimos ponerle punto (provisional) al libro (ni a la reflexión) sin antes plantear una invitación a construir juntas/os **escenarios de Educación Popular Alternativa, en la cual nuestros aprendizajes se basan en Actitudes Cooperativas – AbC (Aprendizaje basado en Cooperación genuina)**.

Para concluir el libro, estimular, promover y disponerse al diálogo y el encuentro constructivo compartimos 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.



Definitivamente, estamos invitadas/os a concretar el sueño del que hablamos, entre todas y todos, ***construyendo en nuestro diario quehacer escenarios educativos, basados en cooperación genuina.***



Ernesto Che Guevara
(1928-1967)

012

"De su pensamiento pedagógico"

Es en el trabajo grupal donde se desarrolla el colectivismo y, al mismo tiempo, surgen condiciones propias para el desarrollo de las correspondientes fuerzas, capacidades y cualidades morales de la persona.

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 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

Este libro se ubica en el área de las Ciencias Pedagógicas, en su conjunto. Por consiguiente corresponde más la primera definición, ya que la segunda se restringe a lo que es la "educación escolar/institucionalizada" o al menos la más relacionada a ella.

Hacemos referencia a la educación, tanto como proceso, y como producto de un conjunto de influencias, de configuración o de desarrollo del ser humano. Estas influencias pueden ser sistemáticamente (conscientemente) organizadas o no, sistemáticamente (conscientemente) controladas o no. Independientemente si es así o no, toda 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 constructiva ² y el desarrollo humano y comunitario sostenible, tal como también la preservación de la identidad cultural del pueblo.

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.

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".

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)

Al asumir este paradigma psicológico, particularmente con la referencia a la esencia del ser humano, su “educabilidad” y el para qué de 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 libro, coincidimos con lo que plantean Chávez, Suárez y Permuy (2003, 33) al respecto: “La educación tiene que preparar al hombre – a la persona – 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 – de la persona – 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 personal 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 cooperativa, 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 SER: una pedagogía concienciadora de poder compartido

El referente pedagógico que a continuación compartimos, se caracteriza por querer fomentar una concepción humanista de “SER”, a través de la implementación creativa de una Pedagogía diferente, una *Pedagogía Concienciadora* que permita SER, que permita a la persona, participar constructiva y creativamente en la transformación de su entorno y de sí misma en búsqueda del bienSER. Este bienSER, por su propia esencia es, y solo es, de carácter histórico-sociocultural; además – y se menciona consciente y expresamente – incluye, integra el bienestar personal y social. Dejamos claro que, más bien, alcanzar un bienestar personal y social es condición indispensable para poder referir a un bien**SER**.

*Justamente, en la participación consciente (interacción dialéctica) desde estos procesos de construcción, creación y transformación está el PODER de 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).*

Se trata de 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 de SER”, como una expresión más de una pedagogía crítica, plantea que todo SER, en construcción, en camino, – característica esencial – 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.

2.1 ¿Por qué este referente pedagógico?

Existen muchas inquietudes, en América Latina y el mundo, alrededor de la calidad de los procesos educativos. *¿La escuela, en verdad educa, facilita aprendizajes ...? ¿O más bien dificulta, obstaculiza el aprender ...? ¿Solo 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. Con este capítulo pretendemos 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 Popular Alternativa.

La pregunta que le planteamos anteriormente respecto a la escuela, también es válida para nosotras/os: Y las/os educadoras/es (en su sentido más amplio), ¿qué aprendizajes facilitamos? ¿O más bien dificultamos u obstaculizamos procesos de aprendizaje? ¿Qué hacer para SER, verdaderamente, "facilitadora/es" del y en el aprender juntas/os?

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, en maquinaria funcionando automáticamente, donde el pensar, el sentir, el disfrutar, el compromiso, la voluntad, el vivir, el ser pasan a otro plano hasta que ... tal vez algún día ...; Esta misma situación también se



presenta en los espacios especialmente creados con una función educativa en nuestra sociedad (*escuelas, universidades, cursos, ...*). Sólo un ejemplo: no importa tu persona, tienes que responder a la misma evaluación como todas/os tus compañeras/os, como que fueras sólo una/o más, sin importar tus particularidades.

Todo bajo el pretexto de la objetividad. La objetividad y la verdad van mano a mano y no se dejan agarrar. Siempre será tu verdad, y la mía, también la suya ... riquísimas para compartir y seguir construyendo oportunidades de aprender, intercambiando nuestras experiencias, escuchando misiones, respetando opiniones y decisiones, integrando visiones, coordinando compromisos, cooperando genuinamente.

Contrario a esta realidad denigrante, desarrollamos una concepción humanista de SER, a través de este Referente Pedagógico llamado ***“SER: una Pedagogía Concienciadora de poder compartido. Caminos hacia el 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 de 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).*

“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 “creada” física, psi-

cológica y socialmente para llegar a SER diferente, único, a SER su existencia (vivir su ser, vivir su vida) junto con las y los demás, su construcción, y culminar con SER, seguir siendo materia y seguir integrándose a un SER más extenso, menos personal, no personal, sino universal – material y socio-cultural, ...

“SER” es EXISTIR como persona, dignamente miembro de una **“Sociedad NO Anónima”**, permanentemente en construcción colectiva en búsqueda del perfeccionamiento de “bienSER” social y con capacidad de DECIDIR. La decisión es la expresión máxima de 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 escolarizada, (casi) siempre partimos de un mismo objetivo para todas y todos, utilizamos un mismo documento, presentamos los mismos ejercicios para todas/os, aplicamos 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, evaluamos de la misma manera a todas/os, entonces, este resultado no es objetivo ya que no se toma en cuenta lo singular 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”, porque lo subjetivo es parte esencial de la realidad que vivimos.



Fundamentalmente pretendemos hacer una propuesta de una pedagogía diferente, de una pedagogía basada en relaciones humanas de mutuo respeto, de “crecimiento” consciente “PerSocial”, de “desarrollo humano concienical” y de “desarrollo comunitario concienical” – mutuamente condicionados – de “ser”.

Las/os seres humanos somos personas cambiantes y nuestras relaciones interpersonales son fundamentalmente relaciones educativas. La interacción entre las personas nos permite experimentar ([ex]periri: persistir, seguir, insistir – experire: hundir[se], meterse de lleno – fracasar), y por consiguiente concienciar, es decir “ser consciente de nuestro poder como persona, como colectivo, como sectores clave de desarrollo social”+9. El futuro está en nuestras manos, en el presente está nuestro poder para construir en conjunto ese futuro.

La educación escolarizada, 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 escolarizada más bien viene a ser el complemento dentro de todo el contexto socio-educativo?**

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 ³. También se concretiza en todo un contexto histórico sociocultural de inter-relaciones personales.

³ Ver también capítulo 5 de este libro.

2.2 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 “SER”, al tener a la persona, al colectivo, en el centro, entonces hablamos de una “Pedagogía Concienciadora” donde el papel fundamental de la persona que está al frente 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**⁴.

No es tarea, ni de la escuela, ni del o de la maestro/a, OFRECER, sino más bien su tarea consiste en crear y construir juntas/os, hacer más fácil (facilitar) la construcción, la creación por cada una de las personas participando en el proceso, por el grupo como conjunto de personas, interactuando. *¿Cuántas veces no ocurre lo*

⁴ Ver también capítulo 4 de este libro.



contrario? ¿Cuántas veces hacemos las cosas más difíciles, como pedagogos, como educadora/es, como maestras/os, en vez de hacerlas más fáciles? ¿Cuántas veces más bien complicamos las cosas en vez de facilitarlas? ¿Cuántas veces actuamos más como dificultadoras/es, en vez de como facilitadoras/es? Las respuestas a estas preguntas indican directamente el valor educativo de las relaciones establecidas entre, por ejemplo estudiantes y maestras/os, “educadoras/es” y “educandos”, entre profesoras/es, entre estudiantes, entre SERes.

Desde este punto de vista, recién expuesto, debemos 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 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 expresión fundamental de la interrelación e interacción 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 producto de ..., 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 a (el) ser único que nos permite relacionarnos con las/os demás y lo demás como tal. Este ser único, igual se expresa, se proyecta, integralmente, hacia fuera (transformando), hacia dentro (transformando también, creciendo, ...) en sus **actitudes** ante las demás personas, frente a lo demás, ante sí misma/o, ...

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. **conductual:** 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 libro. Por el momento, partimos de los tres componentes, ampliamente reconocidos por la Psicología. Más adelante, en el capítulo mencionado, haremos una crítica al respecto y describiremos al menos 15 dimensiones de toda actitud. Aquí nos limitamos a mencionarlas: sus (del ser) PENSARES, sus SENTIRES, sus ACTUARES (lo cognitivo, lo afectivo y lo conductual),

y también lo psico-motor, lo ético, lo volitivo, lo político-ideológico, lo social, lo económico, lo bioenergético, lo cívico, lo cultural, lo lúdico-artístico, lo estético, lo biológico, ...

No cabe duda, que nunca habrá, ni debe 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 libro.



2.3 Procesos de facilitación de construcción colectiva, desarrollo y (auto-)evaluación de oportunidades de aprendizajes integrales ⁵: 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 institucionales y tradicionales de la llamada “educación”. En este sentido, “la facilitación” como proceso educativo es una propuesta seria que apunta a transformar el sistema educativo institucionalizado-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, integrantes de una actitud emprendedora cooperativa de calidad creciente***, 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.

⁵ En el capítulo 4 nos referiremos a un Referente Metodológico, llamado “P-COA_acem_c”: Procesos de construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje, integrantes de una actitud emprendedora cooperativa de calidad creciente.

“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 características ⁶ 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
- 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
- ...

⁶ Basado en “Aspectos básicos de la facilitación”, CEDES, 1999.



Para finalizar estas reflexiones, observamos cómo el propio lenguaje humano, su forma de hablar, muchas veces, ya indica una relación de poder. Por ejemplo, seguimos 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”. Seguimos hablando de “a-lumnas/os”, lo que quiere decir: “alguien sin luz” (o, según otras fuentes, viene de “alimentar”), seguimos hablando de “enseñanza”, siempre ubicando al maestro o a la maestra en el centro y nos olvidamos de que lo central debe ser “el aprendizaje”, es decir el o la estudiante, la o el maestra/o, el o la participante en general, donde sea que esté ubicada/o, cualquier que sea su posición, todas/os aprendemos, nadie enseña a nadie.

2.4 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 nos hemos ido construyendo como personas, mujeres y hombres. Es importante identificar dichos poderes.

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

- **El trabajo:** puede ser un colectivo que trabaja 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 solamente un(a) maestra/o sobre sus estudiantes, sino también el o la (supuesta/o) especialista sobre (supuestas/os) no especialistas, el o la campesina/o experimentada/o sobre el o la trabajador(a) en la ciudad, etc. Dicen que la información es poder, que saber es poder ... 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”. 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”, porque sí, cuando se comparte – de verdad – se hace **“poderosa”**.
- **Los afectos:** los chantajes afectivos determinan relaciones de poder NO compartido: “si no hacés esto, no te quiero”, sin embargo, también si se comparte el poder del afecto, este afecto se convierte en un disfrute mutuo y se vuelve hasta **todo poderoso**.

Al fin de cuenta, el poder para que pueda ser “disfrutado”, para que sea de verdad “poderoso”, definitivamente debe ser compartido, bilateral, multilateral ... *una pedagogía concienciadora trata (de “darle tratamiento”), entre otras cosas al y del “poder compartido”*. El o la facilitadora que comparte poder con su gente, el o la “educadora” que comparte poder con las y los “educandos”, el o la maestra 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 (integrando lo afectivo, lo cognitivo, lo conductual, lo ético, lo político-ideológico, lo económico, lo biológico, lo social, lo lúdico-artístico, lo histórico-cultural, lo volitivo, lo estético, lo psico-motor, lo bio-energético, lo cívico, ...) para participar en el mundo con el sentido de caminar juntas/os (y por lo mismo tiene que

ser compartido) hacia mejores opciones colectivas de (calidad de) vida con plena participación como SERes vivos, SERes humanos.

A continuación presentamos diferentes concepciones sobre “el poder”, para determinar una o unas, que consideremos válidas para 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 ser poder. No es “disfrutable”, no es “poderoso”, 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 personales. Es un verdadero poder compartido, que es a la vez muy “disfrutable” y “poderoso”. Es el poder de “poder soñar juntas/os”, de construir colectivamente escenarios nuevos, de compartir autoría.

Poder DESDE DENTRO o Poder DEL INTERIOR

Este poder representa la habilidad para resistir el poder “sobre” de otras personas mediante el rechazo a las demandas indeseadas. Significa construir poder desde nosotras/os mismas/os. 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 regalado, sí es construido junto CON otras/os, 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.

2.5 El DEBER como valores impulsores propios de “ser”

Los “valores impulsores propios de ser”, como DEBERes, no impuestos por un sistema dañino y lleno de anti-valores ambiguos, sino como deberes inherentes a SER como figura social, no pueden ser negados en los procesos de facilitación de construcción, desarrollo y (auto) evaluación de oportunidades de aprendizaje, integrantes de actitudes cooperativas emprendedoras de calidad creciente.

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 a 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 a ser, podemos identificar:

- Confianza profunda en ser y en los seres
- Auto-estima
- Empatía – comprensión
- Autenticidad
- Paciencia
- Optimismo
- Realismo
- Solidaridad
- ...



2.6 EL QUERER, la voluntad de(I) SER

SER implica ser queriendo, buscando nacer, buscando vivir – sobre-vivir o súper-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 SER. Es la expresión de la voluntad de SER, la voluntad a vivir, vivir dignamente, la búsqueda hacia mejorar, hacia avanzar. Es este estímulo interno inherente a SER, al menos hasta que lo anulen – desgraciadamente muchas veces dentro del mismo contexto de una educación escolarizada. Cuando ya no queremos, la cosa va mal, cuando hay falta de voluntad algo nos pasó, hay que revisar ... es un indicador, una llamada de atención hacia 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 SER, se desarrollan de forma coherente: a veces debo, pero no puedo; a veces quiero, pero no debo; ... Hay factores sociales que nos limitan (costumbres, concepciones, pre- y post-juicios, normas, leyes, etc.). De allí que siempre experimentamos una lucha interna, lo que nos motiva, lo que nos lleva a QUERER, lo que nos fundamenta y garantiza la VOLUNTAD para una búsqueda permanente hacia una más adecuada – para mí – interacción entre mi poder, mi deber, mi querer ... lo que me permite CRECER como SER.

Al mismo tiempo este SER lo expresamos (salida) a través de las diferentes dimensiones que integran toda actitud, en un contexto histórico socio-cultural particular. También en esta expresión multi- e inter-dimensional (en el capítulo 5 se describen 16) que carac-

teriza nuestra ACTITUD hacia la vida, habrá tensiones basadas por el tipo de interrelación que se establece.

La vida consiste en una búsqueda permanente de armonía, de coherencia entre los componentes de entrada (poder, deber y querer) y entre las dimensiones de toda actitud, como salida; un proceso de búsqueda que se retroalimenta en la valoración objetiva – “la mayor objetividad está en la subjetividad”⁷ – 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 contexto de mi (nuestra) sociedad NO anónima.

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

Hemos planteado un referente pedagógico para una Educación Popular Alternativa, sin embargo sigue la inquietud: ¿cómo se caracteriza, cómo lo hacemos? En el siguiente capítulo presentamos una aproximación profundizando en el fenómeno de la “cooperación” y su “esencia” educativa.

⁷ Expresión que implica que para llegar a la objetividad hay que integrar la subjetividad, no tratar de excluirla.



***“Solamente la experienciación y la concienciación,
como procesos de participación social
nos permiten actuar sobre nuestra realidad con el debido
respeto al medio ambiente y a los derechos.”***

3 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”**⁸. Es en este sentido que pretendemos, en este capítulo, identificar y aportar características esenciales de esta “cooperación genuina”, en el contexto que sea.

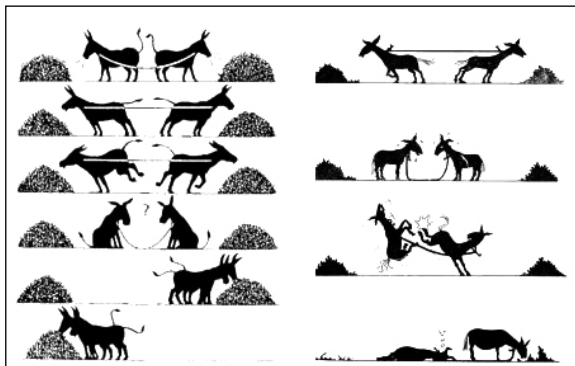


Imagen retomada de:

<http://www.cuantarazon.com/747533/cooperacion>

⁸ Expresión que implica que para llegar a la objetividad hay que integrar la subjetividad, no tratar de excluirla.



Analizando literalmente la palabra “co-operación”, entonces hacemos 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**”⁹.

Al referirse a la “cooperación” hacemos énfasis en la intención de desarrollar un trabajo conjunto entre partes, tal que todas las involucradas se fortalezcan. Botello¹⁰ (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, 16 componentes, tal como ya mencionamos anteriormente, (Van de Velde, 2013): 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)¹¹.

⁹ Ver Capítulos 5 y 7 de este libro.

¹⁰ Profesor Universitario (Universidad Rómulo Gallegos-Guarico Venezuela) con más 20 años dedicado al estudio sistemático del movimiento cooperativo venezolano.

¹¹ Ver Capítulo 5 y 7 de este libro para ampliar respecto al concepto de “actitud” desde el enfoque de ABACOenRed.

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.

- **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.
- **En tercer lugar**, la cooperación como un proceso para lograr 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 que presentan mayores niveles de vulnerabilidad en 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.





3.1 Cooperación como estrategia educativa

La cooperación como estrategia educativa 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 cooperación.

Ebbens¹² y otros (2005 – 2) indican que el aprendizaje cooperativo se basa en las siguientes palabras clave¹³:

- 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.
- 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.

¹² Investigador y docente universitario de Holanda con varios libros sobre “aprendizaje cooperativo”, “aprendizaje activo”, “aprendizaje efectivo” y otros temas relacionados.

¹³ 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.

- 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 solamente 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"¹⁴ 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 "sabio", como el/la maestro/a.

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 Joan¹⁵ (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 "desequilibrio" (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.

¹⁴ http://www.ice.urv.es/modulos/modulos/metodolo/apr_coop.html

¹⁵ 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).

En el libro "El aprendizaje cooperativo", editado en España en 1999, bajo la coordinación de Nicolás Úriz ¹⁶ (1999, 14), se plantea la interrogante si el aprendizaje cooperativo es una herramienta metodológica de la cual el/la facilitador/a del proceso de aprendizaje 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 depender de la voluntad de el/la facilitador/a, 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 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.*

¹⁶ Nicolás Úriz; Director del Centro de Apoyo al Profesorado de Pamplona, Navarra – España.



Lo anterior se puede y se debe ampliar, al no solamente referirse a la construcción de conocimientos, sino a la construcción de (oportunidades de) aprendizajes, donde el conflicto no solamente 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 proceso y 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 – maestras/os, 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 (responsabilidad compartida).
- ...

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.



3.2 Cooperación como expresión de una economía solidaria

La definición de “economía solidaria” no es tan sencilla, ya que su significado depende de autor/a a autor/a 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 VOLENS ¹⁷ se plantea que *“Economía solidaria tiene cierta 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, ...

¹⁷ Programa 2008 – 2010.

Es importante indagar por el origen del cooperativismo. El Uruguayo Martí ¹⁸ (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 Cooperativa 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” (Plaul ¹⁹, 2008). En el año 1923, la Alianza Cooperativa Internacional instituyó el día internacional del Cooperativismo (1er sábado de Julio).

¹⁸ Es Profesor de Historia. Realizó estudios de postgrado 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.

¹⁹ 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 día de hoy, el mercado capitalista no proporciona soluciones a la subsistencia y desarrollo de los sectores populares. A raíz de lo mismo, 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 extrañar que organizaciones de cooperación 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 esta maximización de beneficios puede tener muy diversas expresiones y significados. En el caso concreto de las cooperativas, 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 empresa²⁰.

Luis Razeto (citado en Martí, 2003, 3) afirma acertadamente que el cooperativismo, no solamente es un modo distinto de hacer eco-

²⁰ Basado en Martí, 2003, 3 – 4.

nomía 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 solamente hace referencia a la dimensión económica sino que se basa en valores éticos y es de una orientación profundamente humanista: *“El cooperativismo es 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”²¹ 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 cooperativismo, entre los cuales se destacan: *solidaridad, responsabilidad, participación ciudadana, ayuda mutua, equidad e igualdad, compromiso comunitario, ...*

²¹ El Nacional del 29 de noviembre del 2008.

<http://www.elnacional.com.do/semana/2008/11/29/769/Apuntes-sobre-cooperativismo>



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 3.1 de este mismo capítulo)

Después de haber planteado, brevemente, los contextos del aprendizaje cooperativo y del movimiento cooperativo, abordaremos el contexto de la cooperación como un proceso para lograr 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 presentan mayores niveles de vulnerabilidad en esta misma área, o donde unos tienen más “recursos” (económicos, técnicos, humanos, ...) y otros menos; y viceversa.



3.3 Cooperación como un proceso para establecer relaciones constructivas de apoyo mutuo

En este inciso hacemos referencia a la cooperación como un proceso de establecer (establecimiento de?) **relaciones constructivas de apoyo mutuo** entre personas o representantes de organizaciones; o entre 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 presentan mayores niveles de vulnerabilidad en esta misma área, donde unos tienen más “recursos” (económicos, técnicos, humanos, ...) y otros menos; y viceversa.

El término más común aquí es “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 pretendemos profundizar más explícitamente en cuanto a la cooperación internacional, hacemos 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 incluimos una referencia a sus aportes.



Solarte Lindo²² (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 el territorio no únicamente 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.

²² Sociólogo colombiano, también director de “Pacifistas sin Fronteras”, Bogotá – Colombia.

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

1. Se trata de una **intensa tarea pedagógica** que atraviesa la institucionalidad y permita acercarla al ciudadano y ciudadana. Antes que campañas de orientación se necesita establecer procesos que transformen la visión de una sociedad de individuos por una de ciudadanas/os, que promuevan lógicas de integración por encima de las de sustitución.
2. Implica una incorporación decidida en el y la ciudadano/a 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 **socia/o**. Podría decirse que en la cooperación, como socias/os, 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 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 siendo partícipe 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, es indispensable, para una Cooperación Local de calidad, el desarrollo de unas relaciones constructivas entre las/os actoras/es de la comunidad. Se trata de un conjunto de re-



laciones 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 solo de aplicar la ciencia y transformar el mundo sino también de disfrutarlo.”

La misma Dra. Añorga y 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 solo 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, mencionamos, 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 misiones ²³ contribuyen a la construcción de una sociedad plural más participativa, democrática y solidaria, manifestándose

²³ En la siguiente dirección se puede encontrar más explicación sobre diferentes misiones en Venezuela: <http://www.nodo50.org/plataformabolivariana/ConoceLaRevolucion/MisionesBolivarianas.htm> (última consulta: 30/8/2014).



como agente clave del desarrollo endógeno. No se trata de desarrollo autárquico, por el contrario significa utilizar para los propios propósitos y 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. 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 concep-*

to 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 actoras/es 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 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. Aquí se trata de la ejecución de un proyecto presupuestado, sin que haya necesariamente una responsabilidad compartida y un convenio por medio.

Los acuerdos de cooperación pueden verse reflejados en convenios formales o no.



A continuación profundizamos en lo que nombramos como “cooperación internacional”.

Cooperación internacional

Al hablar de “cooperación internacional”, 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 o 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 libro, enfocar particularmente el valor educativo de la cooperación, en este caso, “internacional”. Sin embargo, para poder distinguir bien el mismo es necesario identificar diferentes 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. Gómez ²⁴ (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

²⁴ 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 (tantos 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 Nuestramérica de hoy (2014) 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 en cada país. Se condiciona la (supuesta) cooperación al cumplimiento de condiciones impuestas por quién ofrece los recursos. Aquí, en realidad, no se trata de cooperación, sino de políticas de creación de alianzas estratégicas para el país donante, a través de regalías.

Si la cooperación implica un trabajar juntas/os donde se construye una relación en la cual todas las partes involucradas crecen, entonces se debe 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.



Sin embargo, a pesar de lo anterior, 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 socias/os
- 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, en el contexto nuestroamericano, 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 Torres ²⁵ (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 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.”*

²⁵ 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).

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 (co-operación). 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 coopera-



ción 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. Solamente 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 están librando algunos países de Nuestramérica (Ecuador, Argentina, ...) en contra del 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 guardan 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 amoriguar – 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 de muchos países de Nuestramérica, donde Estados Unidos u otros países “donantes”, condicionan “su cooperación” (en realidad se trata de una ayuda) a políticas que deben responder a sus propios intereses.



También es necesario valorar siempre los efectos secundarios de la supuesta cooperación internacional. En este sentido se retoman aquí 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 despilfarrero 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 solo pueden ser quienes 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)

Mensaje de ABACoEnRed: www.facebook.com/ABACoEnRed

Calidad Educativa

... desde un enfoque de
Cooperación Genuina, implica:

“Su esencia como Educación Alternativa Popular, porque es un compromiso,... Se expresa en la Participación, Comunicación, Experienciación, Concienciación, Integración, Transformación, Sistematización... Es una opción político-ideológica.”



Expresiones de Calidad Educativa,
esenciada por Cooperación Genuina (5)



3.4 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 considerar 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 actores/es relacionadas/os en función de un proyecto político-ideológico (participación ciudadana y compromiso comunitario)
- la identificación de una **coincidencia en intereses**, sobre la base de valores éticos

- el **respeto** profundo por el aporte de cada uno de las/os actoras/es involucradas/os
- 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 las/os actoras/es involucradas/os, 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, señala seis características como 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 ²⁶)

²⁶ Se entiende por “contextura” la disposición – organización, con enfoque sistémico, para la integración socio-política.

Estos 5 pilares se entrelazan a través de ambientes de **CONFIANZA** y de capacidad de **(AUTO-)CRÍTICA** constructiva.

La integración de estos cinco pilares y sus ambientes 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 una Educación Avanzada, la Dra. Añorga (2001, 22) señala como objetivo terminal: *“lograr un hombre – persona – 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 – persona – 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. Retomamos 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 genuina”, los indicadores que sirven como base orientadora para la organización de la Educación Avanzada son: la necesidad y la calidad.

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 personales. Esto mismo es una característica “esencial” de toda 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, en un ambiente de **confianza** y ejerciendo su **capacidad de (auto-) crítica constructiva**.

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 un referente metodológico, el cual sugiere cómo retomar estos elementos en los “procesos de construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje, integrantes de actitudes cooperativas emprendedoras de calidad creciente”.



En diciembre del 2008, se realizó en Cuba la III Cumbre Cuba-CARICOM. Ya hicimos una referencia a este evento al inicio de este capítulo, sin embargo por estar tan relacionado con la temática que abordamos aquí, cerramos el mismo con una copia de una noticia retomada de ARGENPRESS ²⁷:

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.

²⁷ <http://www.argenpress.info/2008/12/la-caricom-cuba-y-la-integracin.html>
(última consulta: 30/8/2014).

4 Procesos de construcción colectiva de oportunidades de aprendizajes

Desde el inicio de este libro 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 capítulo es un insumo más para poder lograrlo. La “pedagogía de SER” (Capítulo 2), como base filosófica, y la “esencia educativa” de todo acto de cooperación genuina (Capítulo 3) sustentan este Referente Metodológico.

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.

Planteamos un Referente Pedagógico (SER – enfoque filosófico teórico), asumimos un compromiso (cooperación genuina como acción educativa), relacionamos un Referente Metodológico (orientado hacia nuestras prácticas educativas), una dinámica dialéctica inter-activa, en permanente desarrollo.

Se trata de una tarea, de un reto, de un desafío en todas las sociedades, sin embargo con particularidades muy definidas en el contexto centro- y latinoamericano donde la educación históricamente ha sido abandonada por los gobiernos de turno, a excepción de los períodos de gobiernos progresistas en determinados países. 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.***²⁸ *Esta idea de Martí expresa claramente el carácter dialéctico de la educación, al considerarla tanto determinada por su época, como también determinante en relación con el ser humano, la sociedad y sus progresos.* (Chávez, Suárez y Permuy, 2003, 55)

El **referente metodológico**, que a continuación describimos, lo hemos identificado como “P-COA_acem_c”, refiriéndonos a **P**rocesos de **C**onstrucción colectiva de **O**portunidades de **A**prendizajes, integrantes de una actitud emprendedora cooperativa de calidad creciente.

²⁸ Retomado de: Chávez, Suárez y Permuy (2003, 52).

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 facilitadores/as de procesos. Un enfoque donde la o el facilitador, al cumplirlo, planifica su labor – si fuese posible en conjunto con las/os demás participantes – orientándolo en un proceso de construcción colectiva de oportunidades de aprendizaje. No es tan así que “enseñanza” y “aprendizaje” son procesos complementarios. El concepto de “proceso de enseñanza – aprendizaje” implica sutilmente siempre que alguien enseña y otra persona aprende, es decir: divide, no junta. Por lo mismo, con este nuevo enfoque, radical, desde, en y hacia el aprender, nos juntamos bajo el llamado de una “responsabilidad compartida”, el reto de una “cooperación genuina”, donde un/a facilitador/a aprende junto a sus estudiantes, donde en colectivo se construye, conscientemente, la nueva oportunidad para aprender.

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 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., T 2, p. 216) ²⁹, 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*

²⁹ Retomado de Chávez, Suárez y Permuy (2003, 60).



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 una, 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_c”, como referente metodológico, permanentemente en construcción.

Todo aprendizaje se gesta **proceso social**³⁰. Y todo proceso parte de una situación inicial, lleva su tiempo, se visualiza de antemano, imagina un punto de llegada, pasa por etapas, es gradual, lleva aciertos y desaciertos 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 ... Independientemente del carácter también muy personal del aprender, este proceso, en esencia, relaciona personas, es social.

Todo Proceso de APRENDIZAJE implica una **Construcción**. Chávez, Suárez y Permuy (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

³⁰ Al respecto Martín Baró (1983) plantea que los *procesos sociales son mecanismos de interacción. Les concierne el cambio, el desarrollo y los aspectos dinámicos de las relaciones sociales. Para que se produzca este proceso de interacción, señala cuatro elementos esenciales: el sujeto, las/os otras/os, una acción concreta y un sistema o red de significación propio de una sociedad o de un grupo social.*

esto se trata, de una investigación científica educativa compartida entre facilitadoras/es y estudiantes para que, en conjunto, y bajo la facilitación consciente y sistemática del facilitador/a, 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 fundamentalmente 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 llegada”, 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 sola o solo, por cuenta propia.

Son indispensables las fuentes de datos (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_c” está constituido por:



- **Transparencia metodológica**, lo que significa que el cómo hacemos, cómo trabajamos junto con otras personas, al mismo tiempo de ser metodología también es contenido en el aprender. Para que sea contenido, debemos tratarlo también como tal, es decir: transparentarla (explicar por qué hacemos las cosas tal cómo lo hacemos).
- **Un profundo respeto por las personas y sus aportes**, lo que también implica el disfrute de la diversidad. Todas las personas, sin excepción alguna, tienen ideas para aportar, tienen experiencias para compartir, tienen inquietudes y dudas que sirven a las y los demás, promoviendo siempre la reflexión crítica constructiva. Todo aporte, bienintencionado, vale ... y vale mucho. Para identificar el valor es importante saber ejercer el arte de escuchar y la habilidad de interpretar, desde el contexto propio de quien aporta.
- **La exigencia productiva**, la exigencia que tiene un propósito que se orienta a construir aprendizajes. Es lo contrario de “exigir por exigir”. Esto significa que, cuando nos preguntan por el porqué de una tarea, que somos capaces de explicar su importancia. Así nunca nos tocará una respuesta del tipo “porque sí”.
- **La flexibilidad exigente**. Es importante ser flexible, ya que cada contexto personal debe considerarse. Al mismo tiempo, esta flexibilidad no debe implicar menor nivel de exigencia, sino puede expresarse en considerar tiempos, asuntos formales, ... no debe significar un cambio de la esencia en cuanto a lo que pretendemos lograr.
- **La exigencia flexible**. El complemento de lo anterior. Hay que ser exigente, en primer lugar con una/o misma/o, después también con las y los demás. Debe ser una exigencia razonada, una exigencia realista, aplicada con la debida flexibilidad, tomando en cuenta contextos singulares.

- **Una equidad oportuna.** Nos referimos a equidad, y no a “igualdad”, ya que merecemos tratos diferenciados, porque somos personas diferentes. Sin embargo, este trato diferenciado debe darse bajo el principio de “una equidad oportuna”. Una equidad oportuna no es una equidad por principio sino por derecho, por derecho humano, valorado, considerado y aplicado en un contexto singular.
- **Intereses compartidos.** Para construir, en conjunto, un escenario educativo que apunta a un aprendizaje consciente y significativo, debemos compartir intereses. No necesariamente tienen que ser iguales, sin embargo tendrán elementos en común. Para visualizar lo común, es indispensable compartir intereses.
- **Seriedad: sistematicidad y coherencia.** La sistematicidad y la coherencia en nuestro trabajo metodológico le imprimen seriedad, una característica esencial para ir construyendo un ambiente de confianza plena en el colectivo.
- **Responsabilidad compartida.** Al construir juntas/os una nueva oportunidad de aprendizaje, cada quien debe asumir su responsabilidad en el colectivo. Debe asumirla justamente como colectivo, como equipo.

Además de estos principios, identificamos, a nivel de esta concepción metodológica **7 ejes transversales**: la **participación constructiva** de todas/os las/os actoras/es involucradas/os; la **comunicación** (diálogo horizontal y negociación en igualdad de condiciones), garantizando el compartir e intercambiar, el aprender mutuamente, el aprender cooperativamente; la **experienciación** (desarrollar y vivir una experiencia y aprender de ella, como proceso compartido) y la concienciación (construcción de la propia conciencia). También la **integración** (nos necesitamos, debemos cooperar genuinamente para lograr los propósitos planteados



y acordados, debemos enlazarnos, enredarnos), la **sistematización** para aprender de nuestras experiencias (¿por qué hicimos lo que hicimos?) y la **transformación** (el alcance de nuestro actuar educativo, la transformación en SER, como UNIDAD inseparable, personal y comunitario). Estos ejes no se presentan de una forma lineal en el tiempo sino se entrecruzan de manera permanente.

Los **valores** en que se basa el Referente Metodológico 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 se dejará escapar.

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

Este “aprendizaje compartido” implica, entre otras, 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. Este cambio de actitud (integral) se va construyendo poco a poco, es un proceso largo.
- Mientras que su proceso es eminentemente COLECTIVO, su impacto es esencialmente PERSONAL. Este impacto se va dando (parcialmente) también durante el proceso y puede visualizarse en algunas de las dimensiones que integran toda actitud. En la medida que la actitud va cambiando de manera integral, también habrá diferencias en cada una de las dimensiones de la actitud. (ver Capítulo 5)
- 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 basada en este Referente Metodológico “P-COA_acem_c”: hacer más fácil el aprendizaje, no encasillarlo, ni limitarlo ...



Los posibles momentos metodológicos de los procesos de construcción de oportunidades de aprendizaje, basados en el referente metodológico P-COA_acem_c, son los siguientes:

- Identificación de situaciones problemáticas o sueños (ideación): surge la idea, analizando e interpretando críticamente lo que está sucediendo, surge inconformidad y al mismo tiempo la visualización de cómo podría ser, una idea inicial.
- Contextualización y priorización: un análisis más profundo del contexto, validación de la idea inicial, al profundizar en ella y visualizar sus diferentes posibles componentes.
- Orientación hacia una posible solución del problema o hacia un posible acercamiento al sueño (objetivos y resultados esperados).
- Invitación (motivación, colectivización): visualización de actores clave involucrados, identificación de posibles co-autoras/es, el compartir de la idea inicial y su análisis crítico.
- Concepción metodológica (planificación y organización): coherencia y sistematicidad. En colectivo ir diseñando una alternativa seria, coherente.
- Construcción de Procesos de intercambio Productivo (PiP) (verificación, crítica compartida): los intercambios se intensifican en cada encuentro del colectivo, también se amplían hacia otras personas o contextos, con el objetivo de validar, verificar, sustentar, etc.
- 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 (construcción del proyecto).

- Acción – reflexión – acción / experienciación – concienciación/ práctica – teorización (ejecución, aplicación, desarrollo, ...).
- Formulación (darle forma): “palabra-ción”, verbalización, expresión, externalización de lo “experienciado”, de lo nuevo construido.
- Proyección – comunicación: compartir lo vivido, proceso y producto.
- Profundización, transformación, conversión en más bienESTAR, más bienSER, mayor conciencia crítica/concienciación.
- Identificación de nuevas situaciones problemáticas, nuevos sueños a construir ... 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 las diferentes dimensiones que componen toda actitud. En el capítulo 5 se ampliará más sobre las dimensiones relacionadas con el fenómeno de “actitud”.

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_c, se expresa en **actitudes emprendedoras cooperativas 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 calcularlos
- 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 se basa en la cooperación genuina. Nos necesitamos. Ningún emprendimiento se logra con una acción solitaria. Para todo emprendimiento debemos trabajar juntas/os, debemos cooperar genuinamente, si pretendemos que sea un emprendimiento incluyente y de calidad creciente.

Una actitud emprendedora cooperativa de CALIDAD CRECIENTE 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” la implementación “exitosa” del Referente Metodológico “P-COA_acem_c” (sería contradictorio a la propia esencia del P-COA_acem_c), sí se pueden identificar técnicas facilitadoras.

A continuación, solo un intento para concretar este referente metodológico, indicando una serie de 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** 1), intercambio y profundización en **pequeños equipos** 2) y socialización, sin querer unificar, en **plenaria** 3), 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). El trabajo en grupo debe ir más allá que socializar. El aporte de cada quien debe provocar la reflexión y convertirse en un insumo para producir ideas nuevas.
- Promoción activa y positiva de asumir y compartir responsabilidades. La responsabilidad compartida es esencial, cada persona debe sentirse parte y debe ser valorada como tal. El aporte de todas las personas, sin excepción es importante y valioso. Debemos confiar en el grupo y en las personas que lo constituyen, lo que se expresa en respeto profundo por cada aporte, independientemente si estoy de acuerdo o no.
- Negociación y diálogo – relaciones crecimiento cualitativo compartido. Todas/os crecemos, todas/os avanzamos.



- Promoción de un pensamiento lateral. Fomento de la creatividad en vez de pretender que se repita lo ya dicho. El pensamiento lateral o divergente es justamente la capacidad de visualizar diferentes alternativas, de construir nuevas alternativas para enfrentar una determinada situación, para ir construyendo caminos para acercarnos a nuestros sueños.
- Experienciación de la implementación oportuna de búsqueda de consenso y de la decisión por mayoría. Los acuerdos no siempre ocurren de la misma manera. Es importante experimentar diferentes modalidades para llegar a una decisión, aunque, en la medida de lo posible, el consenso es lo ideal.
- Preguntas generadoras de "cuestionamientos". No seríamos las/os primeras/os para referirnos a una pedagogía de la pregunta (Sócrates, P. Freire). Saber preguntar lo debido en el momento adecuado es un arte que provoca la reflexión crítica, que provoca el avanzar hacia lo más profundo y lo más amplio.
- Impacto (provocación). En ocasiones, es interesante presentar un ejemplo extremo para analizarlo críticamente y compararlo con otros contextos. Una provocación bien planteada, puede significar el impulso hacia nuevas construcciones, también en otros contextos.
- Provocación de experiencia de "calidad". Todas las personas nos sentimos bien al lograr con la debida calidad lo que nos hemos propuesto. Como facilitador/a de un proceso de aprendizaje, debo garantizar, debo provocar que todas las personas involucradas tengan esta experiencia de haber realizado un objetivo con la debida calidad. Para lograr esto, es indispensable una atención diferenciada, tomando en cuenta el contexto de cada una de las personas.

- Ensayo personal. Constituye una oportunidad para ordenar y expresar sus ideas, compartiéndolas entre colegas. Todo ensayo es punto de partida para un posible debate constructivo.
- Informe de proceso (personal). El informe de proceso tiene un carácter muy personal. El autor o la autora va describiendo cómo ha vivido el proceso de aprendizaje paso a paso. Hace un análisis respecto a cuáles fueron los factores que incidieron positiva o negativamente en su aprender y cuáles fueron las consecuencias de esta incidencia. También enfatiza en su propio rol durante el proceso de aprendizaje para finalizar con unas conclusiones muy personales sobre lo vivido y la proyección futura en situaciones similares.
- 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”, porque la subjetividad es parte esencial de toda realidad que estudiamos.
- Conversación. Tenemos que aprender a conversar. Esencial en este proceso de conversación es ejercer nuestra capacidad de escucha. Aprender a escuchar para comprender lo que dice la otra persona, no para ver cuál va a ser nuestra respuesta a lo que plantea.
- Referencia a fuentes de datos (primarias o secundarias). Es fundamental acostumbrarse, siempre, a hacer las debidas referencias, reconocer la autoría de determinada idea.
- H_cccc: Hipótesis Crítica, Creativa, Compartida y Constructiva (propositiva). Nuestra vida está llena de hipótesis, de suposiciones. Todas tienen fundamentación (no siempre científica). Es importante crear conciencia respecto a las hipótesis que nos guían, tal que deben ser críticas, creativas, compartidas y constructivas.



- Trabajo en RED (principio de intereses compartidos). "Solo o sola, no puedo." Nos necesitamos, tal que debemos integrar redes que nos permitan agilizar la cooperación genuina. Es interesante aprender a construir redes, con diferentes propósitos, empezando a nivel micro ...
- ...

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.

Mensaje de ABACOenRed: www.facebook.com/ABACOenRed

Calidad Educativa

*... desde un enfoque de
Cooperación Genuina, implica:*

"Su esencia como Educación Alternativa Popular, porque es un compromiso,... Se expresa en la Participación, Comunicación, Experienciación, Concienciación, Integración, Transformación, Sistematización... Es una opción político-ideológica."



*Expresiones de Calidad Educativa,
esenciada por Cooperación Genuina (5)*

5 La “actitud” como referente del proceso y el producto del aprender

No cabe duda que las actitudes son muy importantes 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 (1993, 58) 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 datos, para ordenarlos, seleccionarlos y poder valorarlos adecuadamente. 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 inciden **en el desarrollo de procesos 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 de quien aprende 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 Wlodkowski ³¹ en su libro “Psicología Educativa”, para ubicar la motivación en el ciclo de aprendizaje (ver más abajo). 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”.

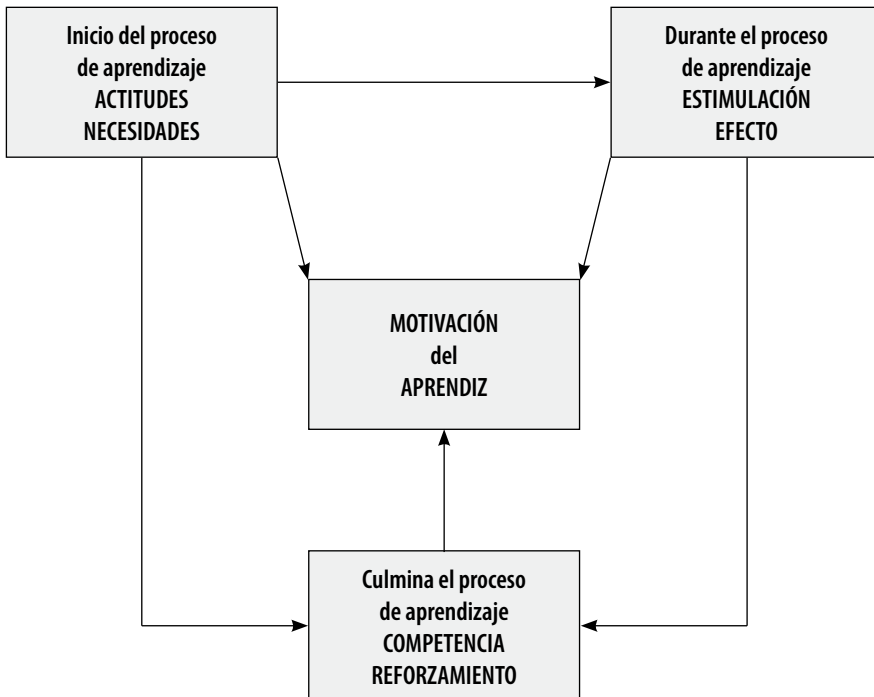


Gráfico # 1: La motivación en el ciclo del aprendizaje, según Wlodkowski.

³¹ Dr. Raymond Wlodkowski, PhD, Licensed psychologist, Independent scholar and national consultant in adult education. Professor Emeritus, Regis University.

En el contexto de este libro, es importante considerar que estas actitudes no solo 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.

Profundizar sobre el hecho que las actitudes están íntimamente relacionadas con las “necesidades humanas”, llevaría a abarcar aspectos fuera del ámbito del presente capítulo. 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 la 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.³²

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, dimensiones) a tomar en cuenta para el trabajo orientado a un “cambio de actitud” (aprendizaje significativo). En un capítulo anterior ya hicimos referencia a los tres componentes que, tradicionalmente, se identifican de toda actitud: cognitivo, afectivo y conductual. En esta oportunidad compartimos una reflexión crítica al respecto. Esta se fundamenta en la acumulación de experiencias pedagógicas. Sería bueno y necesario promover la continuidad en esta investigación científica para terminar de “constatar” y de “validar” lo expresado a continuación.

³² <http://www.geocities.com/psicoresumenes/public/Actitud.htm>

Cambio de actitud y aprendizajes significativos

En la historia de la psicología del aprendizaje pasamos necesariamente por las diferentes corrientes de la misma psicología, como ciencia. Más particularmente, de cara al “aprendizaje y su facilitación” se debe indicar la importancia de cada una de ellas. Seguidamente hacemos 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 al día de hoy, en América Latina 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 solo 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 (dimensiones) fundamentales de toda actitud.



Realmente, la actitud de una persona hacia determinado fenómeno se refleja en, entre otros componentes o dimensiones, su (intención de) conducta hacia sí misma/o, 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 “real” que caracteriza 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 (sensorio-motor, 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.”*³³ *“En pedagogía, el constructivismo es una corriente de la didáctica que para sus postulados didácticos supone una teoría del **conocimiento** constructivista.”*³⁴

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

³³ <http://www.definicion.org/origen-del-constructivismo>

³⁴ <http://es.wikipedia.org/wiki/Constructivismo>



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 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, concluimos: **“el efecto del afecto: el sabor hecho saber ..., un saber encaminado hacia un bienSER.”**

He aquí, hasta el momento, más bien tres componentes (dimensiones) 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, otras dimensiones a destacar en toda actitud, como producto de un proceso de aprendizaje:

Una dimensión **político-ideológica**: 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 una **dimensión económica**, la cual refleja la relación de las personas con los medios de producción. Esta dimensión está, por supuesto, íntimamente relacionada con la dimensión político-ideológica.

Considerando la importancia de la interrelación de toda persona, en todo momento de construcción de oportunidades de aprendizaje, es decir en todo momento de su vida, con y en su ambiente, con y en su contexto, necesariamente se identifica una cuarta dimensión: lo ético. En este sentido, se trata de visualizar aquel aspecto de toda actitud que expresa valores y 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, una dimensión ética. La **dimensión ética** amplía el significado a las dimensiones político-ideológica y económica. 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 socias/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 libro)

La **dimensión histórico-cultural** en toda actitud es la que permite una mayor comprensión de su razón de ser. Esta dimensión 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 oportunidades para aprender colectivamente.

Una dimensión muy relacionada con las anteriores, sin embargo a diferenciar por su valor propio en toda actitud, es la **dimensión cívica**. Indica la relación de fondo que la persona establece con el estado y abarca su posición ciudadana. Integra su sentido de responsabilidad social.

No podemos obviar una **dimensión estética**: 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 las otras personas 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 logramos integrar esta dimensión? ¿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?

La **dimensión bio-energética**, el estado de nuestro cuerpo, nuestra salud. Esta dimensión 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 una dimensión de su actitud. Solamente debemos imaginar aquel niño o aquella niña que llega enfermo/a a la escuela, o llega sin desayunar, ¿cuál podrá 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, de la capacidad de decidir. En este caso se trata de la **dimensión volitiva** de toda actitud. Al trabajar la voluntad, como característica personal, se contribuye a la definición y la perfílación de la actitud. El ejercicio de la elección consciente y el deseo es algo importante e inherente a SER. Por consiguiente, esta dimensión volitiva se debe interpretar en relación a toda la problemática motivacional y la intencionalidad del quehacer humano, que es mucho más amplio que solo 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 las demás dimensiones está la fuerza, la voluntad de trascender y diseñar nuevas estrategias.

También es importante identificar el conjunto de hábitos, capacidades, habilidades, aptitudes y destrezas necesarias para el ejercicio con calidad de una determinada tarea. Además, este proceso de identificación debe hacerse muy participativamente entre socios/os relacionadas/os. Refiriendo a este conjunto de hábitos, capacidades, habilidades, aptitudes y destrezas, en vez de hablar de “competencias”, preferimos indicarlo como la dimensión psicomotora, una dimensión 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 debemos confundir la **dimensión psico-motora** con la conductual. Se trata de dos fenómenos muy relacionados, igual como se relacionan también con las demás dimensiones identificadas, sin embargo, con un potencial de incidencia diferenciado.

La **dimensión lúdico-artístico-creativa**. Todas las personas, sin excepción, tenemos 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 otra dimensión más a trabajar en todo tipo de formación. Si se quiere alcanzar una actitud emprendedora cooperativa de calidad, tal como lo expresa el referente metodológico "P-COA_acem_c", entonces el desarrollo en profundidad de esta dimensión es fundamental. No existe una actitud emprendedora cooperativa de calidad, sin su dimensión lúdico-artístico-creativa. Esta dimensión se relaciona directamente con la capacidad humana de expresarse creativamente en diferentes modalidades.

Las personas, los seres no somos islas, sino nos interrelacionamos permanentemente en nuestro contexto, en nuestro ambiente, tanto social como material. Constituye este hecho otra dimensión fundamental de toda actitud. Es la **dimensión social** (inter-relacional), la que hace referencia al "estado de salud" de nuestras relaciones tanto en lo material como en lo social. La calidad de vida relacionada con esta dimensión es parte integrante de toda actitud.

También es necesario identificar una **dimensión biológica**. Esta dimensión refleja, dentro de toda actitud, nuestra relación con la naturaleza (medio ambiente). Como ser vivo, como ser biológico, por supuesto, esta dimensión también incide en las demás dimen-

siones. Y mientras que la dimensión bio-energética indica la salud interna (tanto físico como mental), la dimensión biológica indica la salud externa (la relación con (el resto de) la naturaleza).

Por supuesto, todo lo anterior es una “esquemmatización”, 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 logramos, en una determinada situación,
“descomponer” la actitud e identificar,
tanto sus dimensiones fuertes, como las débiles,
entonces estaríamos visualizando pistas por dónde
entrar para lograr un aprendizaje
(cambio de actitud) de mayor calidad.***

Además de la “fuerza” de cada dimensión inter-relacionada de una actitud, también es necesario valorar su “orientación”. Determinada dimensión, 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 otras dimensiones?) podemos 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, necesitamos de "coherencia" entre las diferentes dimensiones. Al encontrarnos con contradicciones internas, la reacción espontánea, consciente o no, consiste en ir construyendo un nuevo equilibrio, haciendo activamente adecuaciones en las dimensiones afectadas. 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, la dimensión "clave" por donde incidir no sea la dimensión cognitiva, sino podría ser la afectiva, 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 una de las dimensiones mencionadas anteriormente.

Otro ejemplo es que en la medida que el estado logre trabajar las dimensiones histórico-cultural y cívica y así fortalecer el sentido de identidad y de ciudadanía, posiblemente, también se está fortaleciendo las dimensiones político-ideológica, ética, 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 las diferentes dimensiones 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 dimensiones 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**.

Se trata de un gran reto para la educación: construir una metodología y procedimientos de (auto)diagnóstico basado en el sistema de una cantidad de dimensiones 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 cooperativas de calidad.

Al cumplir con lo expuesto hasta el momento, claramente estamos apuntando a una “Educación Popular Alternativa”. En el siguiente capítulo fundamentamos cómo la cooperación genuina constituye un sueño a concretar que implica Educación Popular Alternativa.



6 Cooperación genuina: un sueño a concretar que implica Educación Popular Alternativa

En este capítulo compartimos un sueño ... un sueño que podemos concretar: la construcción de escenarios caracterizados por una "Educación Popular Alternativa basada en Actitudes Cooperativas". Fundamentamos que los sistemas educativos, al responder a las necesidades esencialmente humanas, deben basarse en la cooperación genuina entre sus actoras/es y autoras/es.

Argumentamos en un primer punto por qué hablar y referirnos a una Educación Popular Alternativa, finalizando este apartado con una propuesta de definición de su concepto.

Posteriormente nos dedicamos a profundizar en la relación estrecha, esencial y necesaria entre una cooperación genuina, como sueño a concretar, y esta misma Educación Popular Alternativa. Esto implica describir lo que entendemos por cooperación genuina y después aplicarlo en dos ámbitos específicos. Un primer ámbito consiste en el proceso de aprendizaje en sí, y otro más amplio, a nivel del quehacer educativo de una comunidad educativa particular.

Concluimos el capítulo sin finalizar ... ya que el sueño sigue siendo sueño hasta que lo concretemos en cada uno de nuestros contextos educativos particulares ... Estás invitada/o.



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, priorizaba la educación en ese entonces. 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 (2007). 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 (2014), también en Nicaragua los retos que nos plantea una educación de calidad, siguen siendo grandes retos, un proceso a largo plazo y una responsabilidad compartida.

6.1 ¿Por qué hablar de Educación Popular “Alternativa”?

Maribel Ochoa, trabajadora de ABACOnRed, expresa: *Educación Popular es un compromiso de vida. Constituye un proceso político pedagógico, social, cultural, en construcción permanente. Se caracteriza por su sentido colectivo y participativo, integral y genuino, creador y transformador. Se basa en una actitud cooperativa donde cada quien aporta desde sus realidades y espacios diversos en que sigue experimentando. Su búsqueda esencial está vinculada a la transformación social, al cambio social, al establecimiento de relaciones justas y equitativas entre mujeres, hombres y (su) medio ambiente. Recuperar la capacidad de sorprendernos, de cuestionar las prácticas, de transformar las ideas para vivir mejor, encontrar sentido a las experiencias, proyectándolo en la construcción de una nueva sociedad.*

Las diferencias “esenciales”, entre una educación tradicional y la Educación Popular, se ubican en lo metodológico y al mismo tiempo en lo “propositivo”. En la Educación Popular, las características metodológicas están definidas “desde lo popular”: carácter transformador y sentido colectivo, partiendo de las vivencias, del entorno, de las necesidades profundas surgidas de los anhelos y temores de cada persona/comunidad y correspondiendo a esas necesidades/aspiraciones expresadas y sentidas; haciendo uso de la reflexión crítica, el intercambio de experiencias, posibilitando el ejercicio de la creatividad como motor para los aprendizajes, fomentando la participación organizada, el debate y el diálogo, la negociación y los compromisos, donde cada opinión, cada voz, tiene importancia. Se procura una confrontación constructiva permanente con la realidad y práctica de cada participante. La Educación Popular es interactiva, dialógica, democrática, intercultural, respetuosa con todas las personas, promotora del derecho a ser de cada quien. (Ochoa M., 2014)



Por lo anterior proyectamos el concepto de “Educación Popular” como referencia para todos los contextos educativos, ya sea a nivel primaria o universidad, institucionalizada o no, la educación entre amistades y en el hogar ...

En todas estas circunstancias, nuestra educación debe caracterizarse por ser una “educación popular”.

Ahora, la siguiente pregunta: ¿Y por qué, además de Popular, también Alternativa?

Implícitamente, el uso del término “alternativo” indica el reconocimiento a otra(s) educación(es), que no son calificadas como “alternativas” (ni populares). A partir de allí surge la pregunta: **¿qué hace que una formación se considere “alternativa”?**

El **adjetivo** “alternativo”, en sí, no implica calidad alguna, ya que solo indica “un camino diferente”, una “posibilidad diferente”. Al contrario, el adjetivo “popular” sí constituye un criterio de calidad.

Como **sustantivo**, “alternativo” indica también una opción entre dos o más cosas. Al evaluar con preguntas de opción múltiple, se definen varias alternativas, entre las cuales la o el estudiante debe identificar la que corresponde a la respuesta correcta.

Sin embargo, en nuestro lenguaje común, al referirse a una “educación **alternativa**”, nos referimos también a cualidades, ya que pretendemos indicar una educación “diferente y mejor”, basada en nuestros propios sueños, intereses y aspiraciones, como pueblo.

Dentro de una concepción tradicional de la educación, se suele explicitar con mucho énfasis que la educación es uno de los (o el) medios más adecuados para “avanzar” en la vida, para mejorar la calidad de vida personal, familiar y de la comunidad ... hasta tal punto que nos referimos a **“educar o formar para la vida”**. Como pedagogo, como estudiante, como aprendiz, como facilitador, ... permítame calificar esta concepción como “sencilla”, ya que, aunque el futuro a construir es importante, sin embargo imposible sin partir del “hoy”. Queremos decir que la educación, para que apunte a un futuro, debe partir de la vivencia, de un aprendizaje significativo del momento, de los momentos, del proceso. Indiscutiblemente, la educación apunta (y debe apuntar) a un producto, a un objetivo con sus resultados esperados, para los cuales definimos indicadores cuantitativos y cualitativos, tal que se nos permita valorar su nivel de alcance.

Sin embargo, este “producto” no se puede alcanzar sin construir un proceso de calidad. Y en este proceso de calidad, en la vivencia social de este proceso consiste el “fin en sí” de la educación.

En este sentido, no se trata de una “educación **para la vida**”, como que el momento propio de la educación no sería vida también. Entonces debemos referirnos más bien a una “Educación **desde y en la vida**”. ¿No es así?

La calidad de la educación no solo puede, ni debe valorarse en función del producto, sino apunta también al proceso, a las características del proceso, a la vivencia de la experiencia, a la experienciación y la concienciación (construcción de su propia conciencia personal y colectiva), a la posibilidad y la capacidad de tomar decisiones, incluso sobre el nivel de aprovechamiento personal de las oportunidades que se van construyendo colectivamente.



Por supuesto, el proceso y el producto están muy ligados, están íntimamente interrelacionados, igual como lo están el futuro y el presente. Sin embargo, el presente no tiene sentido únicamente porque lleva a un futuro, sino tiene un valor en sí. Igual ocurre, o más bien “debe ocurrir” con todo proceso educativo. Su valor no está solamente en el producto a alcanzar, sino también en el proceso a vivir, a compartir, a construir ...

Lo “alternativo” de la educación consiste justamente en darle su lugar correspondiente al pasado, al presente y al futuro, al proceso y al producto imaginado (resultado esperado).

¿Qué quiere decir esto?

Una educación alternativa es la que facilita “procesos de construcción conjunta de oportunidades de aprendizajes, integrantes de actitudes emprendedoras cooperativas de calidad creciente”. (Ver capítulo 4)

Es novedosa por su carácter integral, sistémico, holístico. Integra diferentes tipos de educación, según los requerimientos del contexto: por encuentro, a distancia, virtual (e-learning, b-learning, m-learning), “outdoor-training”, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas, entrenamiento, acompañamiento personalizado, aprender investigando, aprendizaje basado en sueños, etc.

La educación alternativa se expresa a través de características generadoras de los procesos que implica. Estas características se reflejan en la misma creatividad de los calificativos usados, como: educación hacia un desarrollo humano pleno concienical, educación para el desarrollo (intercambio entre sur y norte, convirtiendo el sur en el

norte, y el norte en el sur), educación sin fronteras, educación solidaria y educación co-operativa (como “alternativas” ante la educación “por competencia” que apunta a productos y no a procesos), educación desde la equidad (y no “para”), educación incluyente (cero expulsión, del tipo que sea), educación popular, ...

Una educación alternativa no está condicionada por su contexto físico (escuela, campo abierto, ...), ni por su forma de organización, sino por sus principios metodológicos que la rigen durante la facilitación de los procesos de construcción conjunta de los aprendizajes:

- educación contextualizada
- transparencia metodológica
- equidad solidaria, justa y oportuna
- exigencia productiva
- flexibilidad exigente
- educación incluyente
- inter-disciplinariedad (integralidad, enfoque holístico)
- criticidad constructiva
- análisis lógico propositivo
- pensamiento lateral/divergente
- auto-disciplina consciente, desde un compromiso personal-colectivo
- responsabilidades compartidas en todo el desarrollo del proceso de aprendizaje
- aprender haciendo
- aprender jugando
- investigación – acción participativa (IAP)
- interculturalidad
- respeto a y disfrute de la diversidad
- cooperación genuina
- ...



Una educación alternativa se caracteriza por considerar e implementar con calidad, los SIETE EJES que “esencian” todo nuestro quehacer educativo y que ya describimos en el capítulo 4: la **participación**, la **comunicación**, la **experienciación**, la **sistematización** y la **concienciación**. También la **integración** y la **transformación**.

Los **valores** fundamentales que caracterizan esta educación popular alternativa, también ya los mencionamos en el capítulo 4, aunque no está demás mencionarlos nuevamente: la confianza, la empatía, una disposición (propia e invitada), el respeto mutuo profundo, el poder compartido, la exigencia flexible y productiva, una flexibilidad exigente, la responsabilidad compartida y la persistencia responsable.

Definitivamente, una educación popular alternativa es la que, además de apuntar a un producto de calidad, considera en su práctica que “vivir el aprender es SER”. Es la que se ubica dentro del marco de una “Pedagogía concienciadora de poder compartido”, tal como la que describimos en el capítulo 2 de este libro.

En la vivencia de una educación popular “alternativa” no habrá lugar para la “intervención”, ni pedagógica, ni psicológica, ni de cualquier otro índole, sino habrá lugar para procesos de acompañamiento mutuo, de **COOPERACIÓN GENUINA**, de **compartir**, de **aprender juntas y juntos** ... de **intercambiar** ... de trabajar y **aprender juntas/os** ...

Para continuar esta reflexión, más allá de estas ideas, expresadas a través de unas pocas palabras en estas páginas, quiero volver a la inquietud inicial:

¿La educación (alternativa) es un medio o un fin en sí?

Diría, se trata de una pregunta que apunta a una visión excluyente: una cosa o la otra. Sin embargo, la respuesta necesita de una visión INCLUYENTE, ya que es tanto un medio importante como un fin en sí, es tanto un proceso (medio) que pretende un producto (fin), como un proceso de valor intrínseco (fin en sí).

Definitivamente, educación, para ser calificada de popular y alternativa, asume la educación conscientemente y de manera transparente, como medio y también como fin en sí.

Un factor decisivo entonces, dentro de una educación popular alternativa, es la **participación** como proceso, como contenido, como metodología, como principio, como valor, ... *El valor, por lo tanto, de lo alternativo que pretendemos, es que las personas asumamos nuestros procesos educativos, como responsabilidad compartida, nos expresemos, tengamos palabra en lo que queremos aprender.*

Dejo a la consideración de la lectora o lector esta aproximación a lo que puede ser "Educación Popular 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 cooperativo 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, 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.

Son muchos los componentes de esta aproximación conceptual que requieren de mayor explicación:

- a) “con insumos originales y creativos”.** Efectivamente, la educación popular 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) una escuela de secundaria que desarrolla sus procesos de aprendizaje, de manera generalizada, en una metodología de investigación. ¿Solo con esto, esta experiencia merece ser calificada como “educación alternativa”? Por supuesto que no, ya que además de estos insumos originales y creativos, debe cumplirse también, en gran medida y al menos en esencia, los demás aspectos mencionados en la aproximación conceptual.
- 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 todas las dimensiones de una actitud (ver capítulo 5) 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 popular 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 todas las dimensiones identificadas en el capítulo anterior.
- e) **“basados en una cooperación genuina”**. Las características esenciales de toda cooperación genuina, tal como las identificamos en el capítulo tres de este libro constituyen insumos fundamentales para la construcción de metodologías acordes con la concepción de una educación popular alternativa. Además visualizamos, en el mismo capítulo tres, los cinco pilares fundamentales de toda cooperación genuina que se entrelazan en un ambiente de confianza y de capacidad autocrítica constructiva. 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 cooperativo de calidad creciente”**. Se trata aquí de la característica “esencial” de la actitud que se pretende: una actitud emprendedora cooperativa de calidad creciente. En el capítulo 4 se planteó al respecto: el aprendizaje significativo, en el sentido del P-COA_acem_c, se expresa en **actitudes emprendedoras cooperativas 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 COOPERATIVA. Y esto



implica un trabajo CONSCIENTE, ORIENTADO, CREATIVO, VALORADO críticamente, IDENTIFICADO (con identidad), con una VOLUNTAD de SUPERACIÓN PERMANENTE (educación avanzada) (“creciente”).

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. Solo 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 Popular 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 nuestros países latinoamericanos han nacido, desde hace varias décadas, experiencias educativas de carácter popular alternativo. No nos referimos 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 libro. Más bien apuntamos a iniciativas escolares, para-escolares, extra-escolares y hasta no-escolares,

para desarrollar realmente procesos de educación popular alternativa: respondiendo a nuevas **necesidades o espacios no cubiertos**, respondiendo **a concepciones y metodologías nuevas**, donde el aprendizaje constante, conjunto, dinámico, creativo y creador, transformador y consciente es el eje central.

Estas experiencias educativas dan cabida a la inclusión de personas, tradicionalmente excluidas. Procesos de educación popular alternativa (unos más sistemáticos y otros más eventuales, unos más rigurosos y efectivos que otros, con diferentes niveles de calidad) son demandados desde el nivel local y comunitario. Mejoramos el impacto al estrechar los lazos y la **interacción con el entorno comunitario** local y nacional. Desde la relación estrecha desde, en y hacia 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 popular 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**: cooperación y solidaridad en vez de competencias; equidad y justicia social. Estos valores no solo 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.

Una docente de un proyecto de educación popular alternativa en Ciudad Quetzal – Guatemala expresa: *“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.”*³⁵

³⁵ María Elena Velásquez, (Leny) _ EPRODEP: Estudios y Proyectos de Educación Popular. (2010)

6.2 ¿Cooperación genuina: un sueño a concretar?

Este sueño a concretar se expresa en diferentes niveles: (a) a un nivel del desarrollo de los **procesos de aprendizaje**, ya sea escolarizados o no, y (b) a nivel de cada comunidad educativa que funciona como un sistema educativo particular en cada contexto (escenario).

a) *En cuanto a los procesos de aprendizaje*

Desde el contexto de ABACOnRed, proponemos un Paradigma Integrador del Aprender y su Facilitación (PIAF), integrando los aportes sustanciales de las diferentes corrientes de la psicología en cuanto al “aprender”. Y este paradigma encuentra su aplicación en el Referente Metodológico que compartimos en el capítulo 4 de este libro: **“Procesos de Construcción Colectiva de Oportunidades de Aprendizaje, integrantes de una actitud emprendedora cooperativa de Calidad Creciente”**, abreviado: “P-COA_acem_c”.

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-socio-cultural que sustenta el desarrollo humano personal-comunitario.

Desde experiencias pedagógicas compartidas, tanto a nivel de trabajo comunitario, como en la educación escolar (secundaria, escuelas normales, universidad, postgrados), particularmente en América Latina, y con insumos de la pedagogía y la psicología del aprendizaje, hemos ido construyendo, de manera participativa e incluyente, este referente metodológico para el trabajo educativo en general. Al hablar de un “referente metodológico” nos refe-



rimos a un conjunto organizado de pautas metodológicas sustentadas en principios pedagógicos y didácticos que responden a un “paradigma integrador del aprendizaje y su facilitación” (PIAF), tal como indicamos anteriormente.

Si bien esta experiencia acumulada, de varios años, contribuye a fortalecer esta visión-en-construcción, es evidente que necesitamos seguir profundizando, teorizando y experimentando, de una manera sistemática.

Hasta aquí la reflexión sobre el sueño a concretar a nivel de procesos de aprendizaje, ya sea en contextos escolarizados o no. Le recordamos al lector o a lectora que en el capítulo 4 profundizamos sobre este aspecto.

También nos planteamos el sueño de la cooperación genuina más allá del proceso de aprendizaje en sí, es decir: a nivel de la Comunidad Educativa, considerándola como un Sistema Educativo, que se concreta en diferentes escenarios educativos.

b) *En cuanto a los procesos de aprendizaje*

¿Y por qué no se puede implementar una política de diseños curriculares y de convivencia comunitaria, basándonos en actitudes cooperativas en diferentes espacios de la vida: personal, laboral, profesional, familiar, comunitario, institucional, cultural, natural, ... ? Toda actitud implica y está constituida por un sistema de dimensiones, tal como indicamos anteriormente. Dándole seguimiento a cada una de estas dimensiones, podemos dar una verdadera orientación a una nueva política educativa, basada en “Actitudes Cooperativas”. Al identificar estas “Actitudes Cooperativas” debemos partir del

hecho que las personas son en esencia “constructos socio-histórico-culturales”, quienes, partiendo de sus 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 COOPERACIÓN. Estas actitudes básicas cooperativas (lo mínimo que se puede esperar en cada nivel educativo) deben comprenderse y expresarse desde un enfoque holístico, desde una integralidad, constituida por una inter-acción permanente de las diferentes dimensiones.

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

Para el establecimiento y el desarrollo de estas Políticas educativas basadas en Actitudes Cooperativas, debemos diseñar todo un proceso, el cual podría integrarse entre otros, con los siguientes elementos:

- **SENSIBILIZACIÓN** generalizada: Trabajo (proceso) de construcción de conciencia, partiendo de experiencias educativas propias, analizando críticamente y convencernos de la necesidad de cooperar en vez de competir ... Esto puede ser un paso donde se trabaja con muchas personas involucradas en procesos educativos (representantes de diferentes comunidades educativas de un municipio, de una región).



- A nivel de **CADA COMUNIDAD EDUCATIVA**: Al haber una sensibilidad positiva a nivel general ya existe un ambiente que nos permite ir trabajando en cada comunidad educativa particular. Este trabajo puede implicar los siguientes aspectos a visualizar desde unas REFLEXIONES PROFUNDAS COLECTIVAS:

1. **Preparación** de las condiciones

- Promover conciencia, decisión y compromiso político, en diferentes niveles, relacionados con el quehacer educativo en una comunidad educativa.
- Reunión previa con educadoras/es y otras personas representativas de los diferentes sectores directamente involucrados (¿sobre el contenido de este mismo libro?).
- ...

2. **Taller inicial**, con el objetivo de caracterizar el punto de partida (breve diagnóstico participativo), involucrando a representantes de todos los sectores relacionados (dirección, ministerio de educación, sindicato, docentes, estudiantes, madres y padres, líderes y lideresas comunitarias/os, ...). Pretendemos también ir despertando y construyendo desde nuestra realidad, nuestra conciencia respecto a la esencia humana de la actitud cooperativa. En este proceso practiquemos el **ARTE** de escuchar ... para lograr que desarrollemos la **HABILIDAD** de interpretar, en este caso nuestro propio contexto (visible o no).

3. **Segundo taller** con las mismas personas para PLANIFICAR un proceso masivo de concienciación a nivel de toda la comunidad educativa. Paralelamente iniciar un proceso de formación en temáticas relacionadas a: facilitación de procesos, educación popular, aprendizaje cooperativo, sistematización, diagnóstico participativo comunitario, planificación estratégica participativa comunitaria, sistemas de evaluación – monitoreo – segui-

miento – evaluación, indicadores cualitativos, etc. ... (a nivel de cursos y/o diplomados).

4. En ambos talleres, mencionados anteriormente, sería oportuno garantizar lugar y espacio para compartir sueños: ¿cómo queremos que sea este espacio educativo, esta comunidad educativa, con todos sus componentes integrantes? **Ejercitemos nuestra VOLUNTAD de compartir ...**
5. A nivel de un equipo de trabajo, especialmente constituido, sería importante **analizar comparativamente nuestros sueños** (socializado de todos los sueños) en relación al perfil oficial integrado en las políticas educativas de la nación (estoy seguro que no habrá mucha contradicción) y si fuese necesaria completemos ... Desde este análisis podrá resultar la visualización de acciones concretas que apuntan a un camino para ir realizando los sueños expresados ...
6. **Construir una estrategia** realista para ir haciendo camino hacia lograr nuestros sueños, en etapas, pasitos, con seguridad y compromiso de todas y todos ... Demostremos nuestra **DECISIÓN de compromiso ...** la responsabilidad compartida y el poder compartido ... Un proceso de planificación estratégica participativa comunitaria (comunidad educativa).
7. Desde el Plan Estratégico Educativo Comunitario, construir un **Plan Operativo ...** con metas muy concretas y pasos seguros...
8. Al echar a andar nuestro plan construyamos también una **VISIÓN de integración ...** conciencia sobre el hecho de la necesidad de trabajar juntas/os, coordinadamente, compartir esas responsabilidades ...
9. Definamos **mecanismos de seguimiento y acompañamiento** para que vayamos construyendo con seguridad ... entre todas/os cooperando.



10. Integremos en ese plan, **actividades de evaluación** de reflexión crítica sobre el camino recorrido y si es necesario ajustemos ... y sigamos adelante ...
11. **Proyectar la Visión de integración** construida como un principio, un valor que guía de manera permanente nuestro actuar.
...

Hasta aquí estas ideas que al ejecutarlas nos pueden encaminar a la Construcción Conjunta de Escenarios Educativos basados en Actitudes Cooperativas ... No se trata de ser meras/os consumidoras/es de una propuesta metodológica elaboradas/o por otras personas, sino de participar activamente en la construcción de ésta, tomando en cuenta el contexto al cual va dirigida.

Hasta aquí nuestro aporte, como ABACOenRed (www.abacoenred.com), en cuanto a la necesidad de reconocer a la Cooperación Genuina como un Sueño a concretar para una Educación Popular Alternativa ... Sigamos "divulgando" estas ideas, para que, en nuestras prácticas educativas vayamos actuando de manera coherente y consecuente, entre todas y todos, con responsabilidad compartida, con poder compartido.

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 Popular Alternativa". Esto es lo que se hace en el siguiente capítulo, particularmente enfocando la diferencia entre aprendizajes basados en una actitud cooperativa en comparación con un aprendizaje basado en competencias.

7 Invitación a construir escenarios educativos, basados en “Cooperación Genuina”

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 solo refleja 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 significados ³⁶:

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.

³⁶ Basado en: <http://www.wordreference.com/definicion/competencia>



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 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 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 todas estas dimensiones mencionadas 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 popular 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 solo 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. 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 solo 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?

Al hablar de las competencias, 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"?

Aquí presentamos 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 % o 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 contexto 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 3 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.***

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

¿Él que compite, 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 anteriormente, 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"?



Antes de finalizar este capítulo (no el debate), presentamos todavía un ejemplo para ilustrar que las **competencias** no llevan a una interacción 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 Cooperativa, a **CONSTRUIR** conjuntamente desde espacios y contextos educativos alternativos. Alternativos, porque ya no apuntan a la competencia, sino a una actitud basada en la cooperación, a una convivencia social positiva de calidad.*

¿Acaso usted estaría dispuesta/o a cooperar con alguien que no confía en su persona? Sin embargo, una educación basada en "competencias", en esencia, se basa en la des-confianza ya que califica y DEScalifica entre competentes y no-competentes.

Ya planteamos la pregunta anteriormente: ¿Y por qué no se puede implementar **una política educativa de diseños curriculares basada en actitudes cooperativas en diferentes espacios de la vida:** personal, laboral, profesional, familiar, comunitario, institucional, cultural, natural, ...?

¿Por qué no podemos implementar una política educativa donde se promueve “radicalmente” (desde la raíz) la cooperación genuina, en sus diferentes niveles y contextos:

1. Los **procesos de aprendizaje**, ya sea en escenarios escolarizados, institucionalizados o no, implementando diferentes técnicas, dinámicas, juegos cooperativos. También, convirtiendo, por ejemplo las olimpiadas en las diferentes áreas como grandes oportunidades para la cooperación en vez del competir.
2. El **diseño curricular**, integrando el cooperativismo como una temática a abordar, desde los diferentes puntos de vista y de manera transversal, no solamente como contenido, sino también en lo metodológico.
3. Los **escenarios educativos**, caracterizándolos en su esencia con una expresión cultural, en la cual la cooperación genuina sea la que predomina.

Y es en este sentido que decidimos editar el presente libro, como un insumo, un aporte y soporte para quienes se deciden por una cultura de cooperación genuina, partiendo desde la construcción colectiva de escenarios educativos, proyectando valores y apuntando a una sociedad cooperativa, una sociedad que se caracteriza por la solidaridad, justicia social y equidad. Ojalá 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 “Cooperación Genuina”, ya que toda expresión de la misma es, en esencia, un acto educativo.



Sugerencias concretas respecto al “cómo”, lo abordamos en el capítulo 6 ... Ahora la palabra es de cada quien, en cada contexto particular. ¿Estamos listas/os? Recordemos que cada pasito es importante ... Un primer paso puede ser cambiar mi relación con una o más personas con quien trabajo: construir una relación cooperativa y abolir definitivamente todo tipo de “competir” en el contexto compartido. ¡Qué grande sería! ¡Adelante!

Mensaje de ABACOenRed: www.facebook.com/ABACOenRed



Aprendizajes
Basados en
Actitudes
Cooperativas
Agencias Cooperativas en Fronteras

ABACOenRed

Pilares de Cooperación Genuina

1. Arte de escuchar
(Apertura)
2. Habilidad de interpretar
(Lectura)
3. Voluntad de compartir
(Ternura)
4. Disposición al compromiso
(Postura)
5. Visión de integración
(Contextura)

Cinco pilares entrelazados por un ambiente de
CONFIANZA y CAPACIDAD (AUTO)CRÍTICA constructiva

**Calidad
Educativa**

*Expresiones de
Calidad Educativa,
esenciada por
Cooperación Genuina*

*Construcción colectiva
de NUESTROS escenarios
educativos basados en
COOPERACIÓN GENUINA*

Conclusión

Más que una conclusión – ya que no se concluye este diálogo – pretendemos aportar insumos para que se profundice en la temática, tanto en lo teórico como en lo práctico. Se trata aquí de **plantear observaciones e interrogantes** pendientes a resolver.

En cuanto a las observaciones:

1. La **problemática educativa** en nuestros países latinoamericanos 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. Esto permite 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, que nos permite desarrollar nuestra conciencia crítica, profundizar nuestra creatividad, llegar a convertirnos en protagonistas (au-



toras/es) del momento histórico que vivimos, 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, entrelazados por CONFIANZA y capacidad AUTOCRÍTICA constructiva:
 - a) El arte de escuchar (apertura)
 - b) La habilidad de interpretar (lectura)
 - c) La voluntad de compartir (ternura)
 - d) La decisión de compromiso (postura)
 - e) 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 que las personas aporten y transformen socialmente con más eficiencia y calidad, y que en lo personal 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 de SER (pedagogía concienciadora de poder compartido) se propone fomentar una concepción humanista de SER, a través de la implementación creativa de una Pedagogía diferente, una **Pedagogía Concienciadora** que permita SER, que facilita 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 cooperativa de calidad creciente. Este referente metodológico debe sustentarse en un **Paradigma Integrador del Aprender** y su **Facilitación** (PIAF).
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 dimensiones fuertes como débiles, entonces se estaría visualizando pistas por dónde entrar para lograr un aprendizaje (cambio de actitud) de mayor calidad.



9. **Educación Popular 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 diálogo la propuesta pedagógico-metodológica de **“Construcción colectiva de escenarios educativos, basados en cooperación genuina”**, como alternativa a la planteada educación basada en competencias.

Este encuentro debe continuarse y profundizarse. Compartimos algunos interrogantes o sugerencias que podrían integrarse al mismo:

1. **Desde la realidad concreta latinoamericana**, surgen al menos estos dos conjuntos de inquietudes:
 - a) ¿Qué impacto tienen y tendrán las nuevas políticas educativas de los gobiernos progresistas? ¿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 y a nivel de América Latina?

¿Cómo lograr la aplicación de nuestros propios criterios de calidad, sin depender de criterios impuestos desde contextos totalmente diferentes a nuestras realidades?

- b) ¿Qué nivel de cooperación sería útil, oportuno y deseable entre nuestros países latinoamericanos? La integración en la CELAC³⁷, a nivel de la educación, ALBA-educación, ... ¿Qué consecuencias tendrá? ¿Qué oportunidades se visualizan? ¿Qué cooperación se podrá establecer y fortalecer?

2. ***Desde un enfoque más teórico:***

- a) ¿Cómo profundizar en la relación entre la pedagogía de 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_c y su sustento, el paradigma integrador del aprender y su facilitación (PIAF).
- d) Es necesario profundizar en la tesis que la actitud, con todo su conjunto sistémico de dimensiones, es un referente del proceso y el producto del aprender. Esto implica valorar cada una de las dimensiones e ir identificando sus consecuencias prácticas de cara a los procesos de diseño y construcción curricular en los diferentes niveles educativos.

³⁷ CELAC: Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños.



- e) Y tal vez de último, es importante plantear la necesidad de profundizar, sustentar y validar esta propuesta pedagógico-metodológica ***“Construcción colectiva de escenarios educativos, basados en cooperación genuina”***, como alternativa a la planteada educación basada en competencias.

El reto está planteado ...

	Ernesto Che Guevara (1928-1967)	017
"De su pensamiento pedagógico"		
"La sociedad en su conjunto debe convertirse en una gran escuela."		
<small>FUENTE: Tanco, Mario L. (2007). Del pensamiento pedagógico de Ernesto Che Guevara. Ed. Capatín San Luis, Cuba.</small>		



Bibliografía

- Aldana Mendoza C. (2004), *Ternura y Postura: la educación para la paz*. Colección Cultura de Paz – FLACSO / UNESCO, Guatemala, 192 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.
- Ayales I. y otras/os (1991), *Haciendo camino al andar: guía metodológica para la acción comunitaria*. OEF – internacional, Washington D. C., 243 pp.
- Botello González M. A. (2004), *El Movimiento Cooperativo*.
En:<http://www.monografias.com/trabajos21/movimiento-cooperativo/movimiento-cooperativo.shtml>
- Caballero Mondragón C. Y. (2014), *Construcción colectiva de una actitud cooperativa en escenarios educativos virtuales*. (tesis de maestría sin publicar) ABACOenRed – FAREM-Estelí, Estelí, 135 pp.
- 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 TROPISSEC*. TROPISSEC, 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*
En: 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)
- 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, UadER, 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 loé, 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>

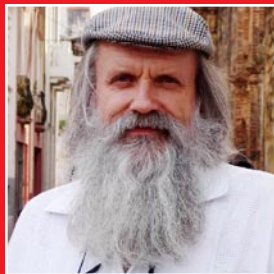


- Paul R. L. (2008), *El movimiento cooperativo como alternativa a la injusticia*. Comisión de Asociados del Banco CREDICOOP, Remedios de Escalada – Argentina. Encontrado en: <http://filial066credicoop.blogspot.com/2008/12/el-movimiento-cooperativo-como.html>
- Posas M. (2001 – 3), *El educador, educadora 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?article 42>, 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.feyalegría.org/default.asp?caso=10&idrev=29&idsec=3005&idedi=29>, 173 pp.

- Tudesco J. C. (2002), *Los pilares de la educación del futuro*. IIFE-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. (2013), *Cooperación genuina: un sueño a concretar que implica Educación Alternativa*. ABACOnRed, Estelí – Nicaragua, 23 pp.
- Van de Velde H. (2013), *Reto para la educación en Nicaragua 2013: construir calidad educativa, basada en cooperación genuina*. ABACOnRed, Estelí – Nicaragua, 22 pp.
- Van de Velde H. (2014), *DOCENCIA HOY, ¿lo estamos haciendo bien?* ABACOnRed, Estelí – Nicaragua, 3 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.



Herman Van de Velde (herman@abacoenred.com)
Dr.C. en Ciencias Pedagógicas, IPLAC, La Habana - Cuba
Máster en Metodología de Investigación Educativa,
UAB, Barcelona – España
Especialista en Desarrollo Local, CIF-OIT, Turín – Italia
Especialista en Metodología de Investigación Científica,
UNAN-Managua, Nicaragua
Docente UNAN-Managua
Coordinador ABACOenRed (www.abacoenred.com)

El libro, que tienes en tus manos, estimada amiga lectora o estimado amigo lector, es una invitación. Te invitamos a que nos dispongamos, con pasos reales, a construir juntas/os escenarios educativos, basados en cooperación genuina. ¿Por qué esta invitación? Porque como ABACOenRed nos sentimos comprometidas/os a aportar, a contribuir significativamente a una educación pública gratuita de alta calidad. Nuestra misión, como institución, plantea:

“Aportar a la construcción colectiva de escenarios educativos, basados en una cooperación genuina, fortaleciendo actitudes cooperativas y confianza en actoras/es y autoras/es nuestroamericanas/os.”

Este libro constituye un esfuerzo importante, como ABACOenRed, en el cumplimiento de nuestra misión. Pretendemos contribuir al debate constructivo respecto a un referente pedagógico-metodológico necesario y posible para una cooperación en el área de una Educación Popular Alternativa. Hacemos un llamado a que construyamos escenarios educativos, cuyos valores sean coherentes con el tipo de sociedad que pretendemos. Apuntamos a una sociedad solidaria, donde rige la justicia social y la equidad. Entonces, trabajemos también una educación que sea coherente con estos valores: una educación solidaria, caracterizada por justicia social y equidad, incluyente y de responsabilidad compartida, transparente, respetuosa, con identidad “PerSocial” y ecológica, ...



Esta publicación es financiada con recursos de la RLS con fondos del BMZ.