



Las Competencias Socioemocionales

como instrumento transformador para el desarrollo humano integral



***Las Competencias Socioemocionales como
instrumento transformador para el
desarrollo humano integral***

*Marco conceptual y propuesta operativa para la
implementación en las políticas y proyectos del CISP*

Junio 2023

Editor

*Comité Internacional para el Desarrollo de los Pueblos
(CISP)*

© CISP, junio 2023

ISBN: 978-88-99592-10-3

Organización responsable de la elaboración del informe

*Comité Internacional para el Desarrollo de los Pueblos
(CISP)*

Autores del documento

Paolo Raciti

*Investigador del Instituto Nacional para el Análisis de las
Políticas Públicas (INAPP) de Italia y asesor de proyecto
del Comité Internacional para el Desarrollo de los
Pueblos (CISP)*

Paloma Vivaldi Vera

*Investigadora del Instituto Nacional para el Análisis de las
Políticas Públicas (INAPP) de Italia y asesora de proyecto
del Comité Internacional para el Desarrollo de los
Pueblos (CISP)*

Tabla de Contenido

Presentación.....	04
1. ¿Por qué invertir en Competencias Socioemocionales? De componente técnico a eje estratégico de las políticas y programas para la inclusión.....	07
2. Las CSE bajo el enfoque del marco teórico del Desarrollo a Escala Humana.....	13
3. Consecuencias de la interpretación de las CSE radicada en el marco teórico del DEH.....	24
4. Las CSE en el marco del Capability Approach: del espacio de los satisfactores al espacio de las capabilities.....	28
5. CSE, capabilities, factores de conversión y endowments.....	37
<i>Conclusiones: conexión conceptual de las CSE según el CA y según el DEH y justificación de la asunción de las CSE como componente de las políticas y programas implementados por el CISP.....</i>	<i>39</i>
6. CSE, competencias ciudadanas y competencias comunitarias: distinciones y coincidencias entre ciudad y comunidad.....	43
7. El fortalecimiento de las CSE en la perspectiva de la pedagogía crítica.....	56
8. Las competencias priorizadas.....	65
9. Definiciones de los constructos priorizados.....	68
9.1. Competencias fundantes.....	68
<i>Autoestima.....</i>	<i>68</i>
<i>Empatía.....</i>	<i>68</i>
<i>Resiliencia.....</i>	<i>69</i>
<i>Comunicación.....</i>	<i>69</i>
<i>Regulación emocional.....</i>	<i>70</i>
9.2. Competencias integradoras.....	71
<i>Trabajo en equipo.....</i>	<i>71</i>
<i>Manejo del conflicto.....</i>	<i>72</i>
<i>Toma de decisiones.....</i>	<i>73</i>
<i>Liderazgo.....</i>	<i>74</i>
Referencias.....	76

Presentación

“Derechos, hechos, personas” es un lema que el CISP ha adoptado hace muchos años para representar su misión. Es una síntesis que se sacó en ocasión de los 25 años de existencia del CISP y ahora que ya estamos a los 40, sigue representando de manera muy adecuada lo que el CISP ha hecho y sigue haciendo en más de 35 países del mundo.

El CISP opera en muchos sectores, desde la agricultura, la atención humanitaria, la mejora de la educación, la seguridad alimentaria, la protección del medio ambiente y la mitigación de desastres, entre otros. Pero siempre la atención ha sido dedicada a las personas y comunidades más excluidas y marginales, a los que realmente tienen la necesidad de apoyo y acompañamiento, muchas veces por no contar con otras opciones. En este sentido, la atención del CISP es para rescatar los derechos de la gente, pero de manera muy efectiva y pragmática, con hechos concretos.

Igualmente, el CISP siempre ha considerado su actuación en el marco de las políticas públicas que se promueven y actúan a nivel territorial. Operar en el marco de las políticas y promover -desde la experiencia- la mejora de las políticas. Esto con una finalidad clara y una postura transparente: los protagonistas del desarrollo son las personas y la responsabilidad primaria permanece en las instituciones y entidades del propio país. La cooperación internacional al desarrollo no puede suplantar la función y el protagonismo del Estado, de las instituciones ni de las comunidades locales.

Es por esto por lo que hemos realizado esta publicación: por un lado, para recoger la reflexión que ha acompañado el recorrido de muchos años de actuaciones y, por el otro, para buscar sistematizar de manera clara un planteamiento estratégico, que pueda tomarse como referencia para la actuación del CISP en el futuro.

El CISP ha encontrado en las Competencias Socioemocionales (CSE), un ámbito de referencia privilegiado para generar cambios coherentes con el desarrollo humano. Para lograr una transformación profunda que realmente permita conyugar los derechos fundamentales de las personas con las oportunidades de mejora de su condición material, social y de bienestar. Las propuestas que se desarrollan en este ensayo permiten, desde un planteamiento conceptual muy claro, llegar a una dimensión operativa en los territorios, para que los derechos realmente se conviertan en hechos para las personas.

La propuesta que este documento presenta es que se debe arrancar desde las personas y desde las comunidades, revertiendo completamente la dinámica relacional basada en un enfoque “desde arriba” y que no pone en discusión las relaciones de poder. Solo unas personas y comunidades más empoderadas pueden promover cambios substanciales en la situación de vida de su gente. Trabajar con y en las CSE, permite abordar de manera concreta y efectiva esta dimensión, construyendo capacidades de agencia adecuadas a la complejidad de cada contexto.

Reconocer el “derecho de agencia” de cada individuo, es el primer paso para ir construyendo los espacios habilitantes para aprovechar las oportunidades que el contexto territorial pueda ofrecer.

En particular, esto es importante si focalizamos nuestra atención en los procesos de corto plazo y en el marco de los contextos que son típicos de los proyectos que el CISP ejecuta. Nuestra responsabilidad es generar los “espacios socioculturales” para que la participación y el empoderamiento de las personas sean realmente la base del cambio que el proyecto quiere promover.

Queremos agradecer a los colegas Paolo Raciti y Paloma Vivaldi por este importante aporte, que será la base para todos los proyectos del CISP y para los demás colegas y expertos que todos los días están en terreno, y que con su trabajo y dedicación buscan convertir los derechos en hechos para las personas.



Evento para la evaluación y fortalecimiento de las CSE - Workshop MESACTS

1. ¿Por qué invertir en Competencias Socioemocionales? *De componente técnico a eje estratégico de las políticas y programas para la inclusión*

Existen contundentes evidencias a nivel internacional que muestran cómo las competencias socioemocionales (de ahora en adelante CSE) son un factor clave para el éxito de las políticas públicas dirigidas a la inclusión social de la población vulnerable y en general al desarrollo inclusivo y equitativo de la sociedad. En particular, dichas evidencias destacan la relación entre un adecuado desarrollo de las CSE individuales y mejores niveles de aprendizaje; trayectorias académicas, personales y laborales más exitosas; menor riesgo de desempleo. Además, hacen hincapié en cómo el mismo mercado laboral señala a las CSE como componente fundamental para la empleabilidad.

En esta perspectiva, además de muchos artículos específicos en la literatura sobre el tema, en los últimos años han tenido un fuerte impacto los estudios de algunas Organizaciones Internacionales que están al frente de la producción de informaciones y conocimientos a nivel regional: entre otros, se destacan BID (*Bassi, Busso, Urzúa, Vargas, 2012*), Banco Mundial (*Guerra, Modecki, Cunningham, 2014; Cunningham, Acosta, Muller, 2016*), OCDE (*2015*) y CAF (*Marchioni, 2016; CAF, 2016*).

Estos análisis abordan el tema de la relevancia de las CSE desde el punto de vista de los efectos que este componente tiene con respecto a los hallazgos relacionados con distintos ámbitos socioeconómicos: la educación, el empleo, la cohesión social, el proceso productivo. Se trata de evidencias contundentes, capaces de orientar las políticas públicas hacia la implementación de acciones dirigidas al fortalecimiento de las CSE, sobre todo en población vulnerable.

Sin embargo, a pesar de la relevancia de estos análisis, cabe resaltar que esta lectura se basa en argumentaciones que podemos sin duda definir de tipo funcionalista. Lo que se quiere destacar es que desde este punto de vista las CSE no logran adquirir una relevancia en sí, sino en función de la eficacia de un determinado sector, evidenciándose cómo la presencia de altos niveles de CSE, por ejemplo:

- Hace posible que los jóvenes logren mejores resultados en el proceso de aprendizaje y con ello la educación es reconocida como eficaz;
- Permite que las personas logren mantener y reforzar su posición laboral para que el sistema laboral sea reconocido como eficaz;

- Se hacen necesaria para responder al sistema productivo del siglo XXI, que requiere obligatoriamente, flexibilidad y adaptabilidad permanente, además de capacidad de actuar en organizaciones complejas y matriciales;
- Responde al requerimiento de las personas, frente a las contradicciones que caracterizan las sociedades latinoamericanas, para que sepan superarlas aprendiendo a manejar conflictos y reaccionando de manera resiliente.

En fin, ¿por qué las CSE? La respuesta funcionalista responde en primera instancia "porque sirven para algo", no porque tengan un valor en sí mismas.

Creemos que este abordaje funcionalista, aunque consiga sin duda generar un conjunto de argumentaciones empíricamente válidas, todavía no logra generar argumentaciones igualmente válidas desde el punto de vista epistemológico, y en coherencia con la finalidad originaria de las políticas públicas: el bienestar de los individuos y de las comunidades.

Dicho de otra manera, si la centralidad de las políticas públicas es la persona, entendida en su globalidad de necesidades, deseos y aspiraciones, antes que la eficacia de los sectores, es decir, antes de descubrir que las CSE "sirven para algo", es necesario aclarar qué valor tienen por sí mismas en el proceso de desarrollo humano, en el cual se expresa la vida de los individuos y de las comunidades, siendo esta la finalidad última de las políticas públicas en una sociedad democrática, equitativa e inclusiva (*Rawls, 1971*).

En el marco de la reflexión rawlsiana, entendemos el Desarrollo Humano como un proceso de ampliación de las opciones efectivas que tienen las personas para acceder a los medios que den respuesta a sus necesidades básicas y a la realización de sus aspiraciones, orientados por "el principio de diferencia" que establece que las desigualdades sociales y económicas deben redundar en el mayor beneficio de los miembros menos aventajados de la sociedad. La implementación de este proceso es responsabilidad de las políticas públicas del Estado, llamadas a ampliar equitativamente las condiciones materiales e inmateriales para que dicho proceso sea efectivo y coherente con "el principio de igualdad", que afirma que toda persona debe tener derecho al más amplio sistema de libertades posible, pero siendo compatible con un sistema similar de libertades para todos.

En esta perspectiva, los constructos socioemocionales deben ser reconocidos como ontológicamente pertenecientes a la condición humana en la medida en que garantizan la expresión y la gestión de deseos y aspiraciones en el espacio de las relaciones interhumanas y con el medio ambiente. Estos mismos constructos son

consustancialmente activos en la acción del ser humano que apunta a su desarrollo integral.

En este sentido, la acción de las políticas públicas dirigidas a la ampliación de las opciones efectivas de Desarrollo Humano y las acciones del ser humano, individual y colectivamente entendida, que busca su desarrollo integral, encuentran en las CSE un factor determinante para la orientación de las primeras y la expresión de las segundas.

Dicho de otra manera: sin CSE no existe desarrollo humano integral; sin atención a la CSE no existen políticas públicas que puedan efectivamente apuntar a ampliar los espacios de libertad según principios de justicia. Sin la presencia de un ser humano capaz de expresar su agencia¹, los espacios de desarrollo y libertad serían sólo formales y no sustanciales. Por otra parte, la agencia de un ser humano es efectiva sólo en presencia de adecuados niveles de CSE. Así, agencia, CSE, libertades y desarrollo humano integral se vinculan en una relación sistémica que en su globalidad es el origen y la justificación de las políticas públicas en todas sus expresiones.

A raíz de estas consideraciones, las CSE no pueden ser entendidas prioritariamente en función de la eficacia de los sectores en los cuales se articula la vida social, sino como consustanciales a la misma acción del ser humano en búsqueda de su desarrollo integral y a la misma libertad de actuar para llevar el tipo de vida que prefiera según sus aspiraciones. Por lo tanto, no garantizar el fortalecimiento de dichas competencias supondría menoscabar significativamente, antes que la eficacia de los sectores, la posibilidad de agencia de las personas, que representa la justificación y el fin de la existencia de las políticas públicas en una sociedad equitativa.

Por estas razones no asumimos en primera instancia lo que hemos definido como un abordaje funcionalista de las CSE sino, por lo contrario, las consideramos antes que todo como componentes fundamentales en la perspectiva del desarrollo humano integral.

Adicionalmente, es oportuno considerar la vinculación recíproca entre empoderamiento de las personas y desarrollo humano. Como se afirma en el Informe sobre Desarrollo Humano 2019 en su tercer mensaje clave,

"Las desigualdades del desarrollo humano se pueden acumular a lo largo de toda la vida y con frecuencia se agravan debido a profundos desequilibrios de poder" (p. 4).

Estos desequilibrios de poder son consecuencia de las injusticias que afectan de manera contundente las sociedades latinoamericanas y redundan en la calidad de vida de las personas socavando directamente su capacidad de agencia. Es importante detenernos en el significado de este concepto.

1. En la página 10 se desarrolla el concepto de agencia.

Podemos definir la agencia como la libertad de decidir, y el poder de actuar y ser efectivo que una persona tiene. Dicho de otra manera, la libertad y el poder de una persona de decidir y actuar sobre la base de lo que valora y tiene motivos para valorar (Crocker y Robeyns, 2009)

A partir de esta conceptualización, es posible diferenciar entre adquisiciones y libertad en el espacio de la agencia y del bienestar, según lo resaltado por Crocker y Robeyns (2009, p. 62) (tabla 1):

Tabla 1. Bienestar y Agencia

	Bienestar	Agencia
Adquisiciones	Adquisiciones en el espacio del bienestar	Adquisiciones en el espacio de la agencia
Libertad	Libertad en el espacio del bienestar	Libertad en el espacio de la agencia

Según Crocker por adquisiciones en el espacio de la agencia se entiende la decisión y la acción del individuo basada en lo que el individuo tiene razones para valorar; en cambio la libertad en el espacio de la agencia es entendida como la libertad del individuo de decidir y su poder de operar y ser eficaz.² Este primer nivel de aplicación del concepto de agencia³ establece una distinción esencial entre dos aspectos.

El primer aspecto, que se pudiera definir en cuanto constitutivo de la dinámica de agencia – o, en otras palabras, pre-condicional – muestra la posesión de la libertad de elegir y la adquisición del poder de actuar con eficacia. Al respecto, es oportuno tener en consideración que el poder de actuar con eficacia es diferente del solo poder de actuar, porque incluye también en sí mismo la tenencia de las competencias necesarias para expresar niveles suficientes de eficacia en relación con los objetivos perseguidos: actuar no es automáticamente “actuar de forma eficaz”, entonces se puede poseer el poder de actuar, pero no las competencias necesarias para actuar de forma eficaz.

El segundo aspecto expresado por la definición de Crocker puede definirse de forma operativa en la medida en que revela el acto de la decisión (ponderada de manera más amplia en relación con la coherencia obligatoria con el sistema de valores del individuo y no solo al inmediato bienestar esperado consecuentemente a la evaluación de las opciones disponibles) y la acción que se realiza.

2. “A person’s agency achievement is her deciding and acting on the basis of what she values and has reason to value, whether or not that action is personally advantageous. A person’s agency freedom is the freedom to decide and the power to act and be effective.” (D. A. Crocker e I. Robeyns, 2009, p. 75)

3. El autor propone una ulterior articulación entre agencia “de los otros” (es decir aquel nivel de agency desarrollado totalmente por otros a beneficios de los objetivos del sujeto, que todavía queda inactivo), agencia indirecta (papel secundario del sujeto en el desarrollo del plan de acción) y agencia directa. (D. A. Crocker e I. Robeyns, 2009, p. 78)

Todavía en este espacio operativo de la agencia, junto con las posiciones concienciales del individuo definidas por la decisión de actuar ("he decidido entre varias opciones con respecto a la cuestión A") y por la acción eficaz ("actúo, de forma coherente a la decisión tomada, para la consecución del objetivo X"), es oportuno considerar también la orientación a actuar ("he decidido entre varias opciones con respecto a la cuestión A, estoy predispuesto a actuar coherentemente con esta decisión, pero no he tomado aún la decisión de actuar").

Así definido, el grado de agencia del individuo es expresión del grado efectivo de empoderamiento que se tiene sobre la propia vida, en la medida en que entendemos el empoderamiento individual como un proceso a través del cual las personas adquieren competencia sobre sus propias vidas, a fin de cambiar su entorno y mejorar la equidad y la calidad de las mismas (Wallerstein, 2006). Dicho proceso debe poder contar con la activación de componentes subjetivos relativos a la imagen de sí mismo, al conocimiento del propio mundo emocional, a la valoración de la propia experiencia existencial. En esta línea vienen destacándose, por ejemplo, la relevancia de constructos socioemocionales como la autoestima, la regulación de las emociones, la resiliencia, la empatía, entre otros.

Como es evidente, la vinculación del desarrollo humano con el empoderamiento de los individuos, en términos de agencia efectiva, permite hacer hincapié en la centralidad que asume el fortalecimiento de las CSE como fundamento de la misma acción de política pública, antes de observar y valorar los efectos que las mismas tienen en las distintas políticas sectoriales.

En esta perspectiva, más que ser consideradas como un componente técnico interno en programas sectoriales, las CSE toman relevancia axiológica y existencial con relación a la posibilidad de expresión de las libertades humanas y del potencial de cada vida humana; y, en este sentido, adquieren relevancia como política pública.

En consonancia con esta interpretación y valoración, enmarcamos la implementación de las CSE bajo el enfoque del Desarrollo a Escala Humana (DEH).



2. Las CSE bajo el enfoque del marco teórico del Desarrollo a Escala Humana (DEH).

El Desarrollo a Escala Humana (DEH), propuesto por Manfred Max-Neef en colaboración con Antonio Elizalde y Martín Hopenhayn (1986), enfoca la interpretación del desarrollo humano según la categoría de las necesidades humanas fundamentales.

La literatura relativa al tema de las necesidades humanas es amplia y, a lo largo de más de un siglo de investigación, abarca ámbitos temáticos distintos, de la psicología a la filosofía, y a la sociología. Sin llegar a Rousseau y a su Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres (2014), recordamos, entre otros, las reflexiones de Abraham Maslow, con su conocida propuesta de jerarquización de las necesidades humanas (1991); de Doyal y Gough (1991)⁴, de Ryff y Keyes (1995), de Ryan y Deci (2000)⁵, de McClland (1985)⁶ y de Ágnes Heller (1973, 1974, 1977).

El DEH asume como propia la perspectiva de la universalidad de las necesidades humanas básicas y su consecuente transversalidad a las culturas. En esta línea, las argumentaciones de Max-Neef se acercan mucho a las reflexiones de Ágnes Heller y, por esta razón, es oportuno recordar, a grandes rasgos, el planteamiento de la filósofa.

Heller describe el concepto de necesidad en términos de deseo consciente o aspiración dirigida hacia un objeto y motivador de la acción. En este sentido Heller sigue, por un lado, confirmando la fuerza determinante de las estructuras sociales y productivas del contexto y, consecuentemente, representando la necesidad como un producto social, un fenómeno que se objetiva socialmente dependiendo del contexto en el cual el individuo vive. Sin embargo, al mismo tiempo Heller recupera el rol de la subjetividad, reconociendo que cada necesidad es personal, referida a la persona en su individualidad: desear y aspirar son acciones y orientaciones esencialmente humanas; solo las personas desean conscientemente algo y aspiran a poseer algo.

4. En la interpretación del desarrollo humano, los autores rechazan los enfoques subjetivistas y relativistas argumentando en favor de necesidades universales y del derecho a su satisfacción. Bajo este enfoque, Doyal y Gough proponen un sistema de indicadores sociales con miras a la evaluación de los sistemas económicos en función de la satisfacción de las necesidades de sus ciudadanos.

5. Las reflexiones de Ryff y Keyes y Ryan y Deci se enmarcan en el marco del reconocimiento de necesidades humanas universales y de la relación entre su satisfacción y el bienestar de los individuos y de las comunidades en las cuales ellos viven. En particular, ellos afirman la existencia de necesidades psicológicas (las relaciones sociales cercanas, el dominio, la autonomía, etc.) que están fuertemente vinculadas a las condiciones de existencia de los humanos y, por lo tanto, su satisfacción permite garantizar altos niveles de bienestar subjetivo.

6. El autor propone una teoría de las necesidades adquiridas en la cual las necesidades específicas de un individuo se adquieren con el tiempo y se desarrollan a lo largo de las experiencias de la vida. McClland clasifica dichas necesidades según las categorías de logros, afiliación y poder. Según el autor, la motivación y la efectividad de una persona en su experiencia de vida están influenciadas por estas tres necesidades.

En esta perspectiva Heller identifica dos categorías de necesidad: las necesidades existenciales y las necesidades propiamente humanas. La primera categoría identifica las necesidades primarias desde el punto de vista ontológico y vinculadas al instinto de autoconservación: nutrición, sexualidad, relaciones sociales, actividad. La segunda categoría identifica todas las necesidades no vinculadas al instinto de autoconservación y que la persona puede valorar desde el punto de vista cualitativo: el descanso (más allá de lo necesario para la recuperación de la fuerza laboral), la actividad cultural, el juego de adultos, la introspección, la amistad, el amor, la autorrealización, la actividad moral.⁷

A la par de estas categorías, Heller identifica otras dos: las necesidades humanas alienantes y las necesidades humanas radicales. Las primeras son definidas por objetos cuantitativos como la necesidad de dinero, poder y posesión, y por una fuerza de acumulación infinita estas necesidades pueden ser insaciables; no existe un punto en el cual el ser humano diga "no necesito de más dinero, poder o posesión". En cambio, las necesidades radicales pertenecen a la raíz más íntima del ser humano y se valoran por su profundidad más que por su amplitud. Esta caracterización de las necesidades coincide con las anteriormente definidas como propiamente humanas, atribuyendo a la subjetividad una presión hacia la radicalidad que la filósofa identifica como el motor del cambio y de las transformaciones sociales, más allá de las fuerzas determinísticas destacadas por las distintas formas del historicismo.

En la línea de esta reflexión, el DEH identifica en la autodependencia y sus articulaciones con el entorno social, productivo y político, de manera orgánica, los pilares fundamentales que lo sustentan. Dicho de otra manera, no es la referencia a la cuantificación monetaria o a las características de los procesos productivos y dinámicas de consumo que definen el perfil del desarrollo, sino la cualidad de la respuesta a las necesidades humanas necesarias a que cada ser humano pueda expresar su autodependencia y su capacidad de agencia. Asimismo, el rol protagónico de las personas es afirmado como condición clave del desarrollo:

"Un desarrollo orientado hacia la satisfacción de las necesidades humanas no puede, por definición, estructurarse desde arriba hacia abajo. No puede imponerse por ley ni por decreto. Sólo puede emanar directamente de las acciones. Aspiraciones y conciencia creativa y crítica de los propios actores sociales que, de ser tradicionalmente objetos de desarrollo, pasan a asumir su rol protagónico de sujetos. (Max-Neef, Elizalde, Hopenhayn, 2010, p. 30)".

⁷ Ya podemos reconocer en este listado el perfil de los que nosotros hoy estamos acostumbrados a definir en términos de constructos socioemocionales.

En este sentido el DEH se enfoca en las personas y no en los objetos (y en su cuantificación), asumiendo la calidad de vida de las personas como referencia para la valoración del proceso de desarrollo.

Por lo que se refiere a las necesidades humanas, el DEH aborda el concepto en función del desarrollo, afirmando la intención de poner en claro una "teoría de las necesidades para el desarrollo". En esta afirmación podemos reconocer un punto de cruce con el énfasis puesto por Ágnes Heller en el potencial transformador de la subjetividad en la medida en que afirme su derecho a la satisfacción de sus necesidades radicales.

Desde el punto de vista de la conceptualización de las necesidades humanas, el DEH destaca sobre todo su carácter multidimensional y sistémico:

"La persona es un ser de necesidades múltiples e interdependientes. Por ello las necesidades humanas deben entenderse como un sistema en que las mismas se interrelacionan e interactúan.

Simultaneidades, complementariedades y compensaciones (trade-offs) son características de la dinámica del proceso de satisfacción de las necesidades. (Max-Neef, Elizalde, Hopenhayn, 1986, p. 26)".

Por esta razón ellas pueden ser taxonómicamente desarticuladas según distintos criterios. En este sentido el DEH introduce una diferenciación entre necesidades humanas fundamentales y satisfactores de las mismas. Si es claro el primer concepto, es oportuno que se aclare el sentido del concepto de satisfactores. A este respecto el DEH define como tales todos los componentes histórica y culturalmente determinados que permiten la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales. También los satisfactores podrían ser entendidos como necesidades. Por ejemplo, considerando el trabajo podríamos afirmar que "las personas necesitan de trabajo". Sin embargo, es esta ambigüedad la que obstaculiza el reconocimiento de la dimensión radical de las necesidades desde el punto de vista de la condición humana. Así, el DEH nos ayuda a entender que el trabajo no es una "necesidad primaria", sino funcional a la satisfacción de otras necesidades que reconocemos como fundamentales para la plena realización de nuestra condición humana.

Afirmar esta diferenciación es importante tanto desde una mirada tanto epistemológica como metodológica. Desde la epistemológica, porque nos ayuda a orientar nuestro esfuerzo de comprensión e interpretación efectiva de las necesidades humanas que deberían orientar el desarrollo; desde la metodológica, porque nos ayuda a guiar el qué/cómo hacer, evitando trampas asistencialistas y dando relevancia al esfuerzo de empoderamiento de las personas y de las comunidades.

Coherente con este abordaje, el DEH articula las necesidades humanas fundamentales diferenciándolas según categorías existenciales y categorías axiológicas:

- Las categorías existenciales incluyen las necesidades de ser, tener, hacer y estar;
- Las categorías axiológicas incluyen las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad.

A cada una de estas necesidades corresponden satisfactores, es decir, componentes que sirven a la satisfacción de las mismas, generando una matriz de necesidades y satisfactores.

Si nos detenemos en la lectura de la siguiente matriz, es posible reconocer un punto relevante de conexión con otro enfoque interpretativo del desarrollo humano: el Capability Approach.⁸ A este respecto, de manera introductoria se señalan dos coincidencias, porque más adelante se profundizará en este punto.

La primera se refiere a la interpretación misma de las necesidades humanas fundamentales, las cuales, en la medida en que son interpretadas como arraigadas en la posibilidad de expresión existencial de la condición humana y de su agencia transformadora, tienden a relacionarse con el significado del concepto de capability, definido por Amartya Sen como una representación de la libertad sustancial de la persona, y vinculada, por Martha Nussbaum, en términos de componentes transculturales y fundantes, a la posibilidad que la vida se manifieste existencialmente como vida humana. La segunda se refiere al concepto de satisfactores, el cual remite a los conceptos de endowments y factores de conversión, utilizados en el Capability Approach para definir los factores individuales o sociales que intervienen en el proceso de transformación de los recursos del individuo para la adquisición y expresión de sus capabilities. Analizaremos estas coincidencias en el capítulo siguiente.

A seguir se muestra la matriz propuesta en Max-Neef, Elizalde, Hopenhayn, 2010:

8. Mientras que el funcionamiento es un "conseguiamiento", un estado efectivo de ser y hacer, la capability se entiende como una capacidad efectiva de conseguir y precisamente en este sentido como una posibilidad real (potencial) de lograr un vector de funcionamientos. A la luz de estas características que asume el término inglés capability, consideramos no correcta y reduccionista la elección generalizada de traducirlo con el término español de "capacidad", que además en inglés encuentra una correspondencia directa en el término capacity. En consecuencia, asumimos la intraducibilidad del término capability en la medida en que aceptamos su significado como "noción de libertad" y su característica de potencialidad en el espacio de la agencia. Desde esta perspectiva, capability y capacity cubren en inglés espacios semánticos distintos y el término ability se absorbe en el espacio semántico de la cap-ability. Esto no sucede en español (y en general en los idiomas neolatinos) donde, debido a la ausencia de un término correspondiente al inglés capability, el término "habilidad" queda encerrado en el espacio semántico que describe un cierto grado de destreza en la ejecución de un vector específico de funcionamientos, perdiendo la conexión con la dimensión de la libertad entendida como potencialidad efectiva para acceder a un determinado funcionamiento (capability).

Tabla 2. Matriz de necesidades y satisfactores

(*) (**)	Ser	Tener	Hacer	Estar
Subsistencia	(1) Salud física y mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad,	(2) Alimentación, abrigo, trabajo,	(3) Alimentar, procrear, descansar, trabajar.	(4) Entorno vital, entorno social,
Protección	(5) Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad,	(6) Sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo,	(7) Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender,	(8) Entorno vital, entorno social, morada,
Afecto	(9) Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensualidad, humor.	(10) Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines,	(11) Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar,	(12) Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro, comuniones, familia,
Entendimiento	(13) Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad,	(14) Literatura, maestros, método, políticas educacionales, políticas comunicacionales,	(15) Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar,	(16) Ámbitos de interacción formativa: escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comuniones, familia,
Participación	(17) Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor,	(18) Derechos, responsabilidades, obligaciones, atribuciones, trabajo,	(19) Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar,	(20) Ámbitos de interacción formativa: partidos, asociaciones, Iglesias, comunidades, vecindarios, familias,
Ocio	(21) Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad, sensualidad,	(22) Juegos, espectáculos, fiestas, calma,	(23) Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar,	(24) Privacidad, intimidad, espacios, de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes,
Creación	(25) Pasión, voluntad, intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía, inventiva, curiosidad,	(26) Habilidades, destrezas, método, trabajo,	(27) Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar,	(28) Ámbitos de producción y retroalimentación: talleres, ateneos, audiencias, espacios de expresión, libertad temporal,
Identidad	(29) Pertenencia, coherencia, diferenciación, autoestima, asertividad,	(30) Símbolos, lenguaje, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo,	(31) Comprometerse, integrarse, confrontarse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer,	(32) Socio-ritmos, entornos de la cotidianidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas,
Libertad	(33) Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia,	(34) Igualdad de derechos,	(35) Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar,	(36) Plasticidad espacio-temporal,

(*) necesidades según categorías axiológicas
 (**) necesidades según categorías existenciales.

Volviendo al DEH, es útil para nuestra reflexión recordar la aclaración que Max-Neef y otros autores hacen respecto a los satisfactores: estos, pueden tener diferentes características y no siempre son funcionales a la consolidación del proceso de desarrollo. En particular, identifican cinco tipos de satisfactores:

- a. violadores o destructores;
- b. pseudo-satisfactores;
- c. satisfactores inhibidores;
- d. satisfactores singulares;
- e. satisfactores sinérgicos.

En el marco de nuestro esfuerzo de justificación de las CSE bajo el enfoque del desarrollo humano integral es pertinente reportar las definiciones de satisfactores singulares y satisfactores sinérgicos⁹: Los satisfactores singulares son aquellos que apuntan a la satisfacción de una sola necesidad, siendo neutros respecto a la satisfacción de otras necesidades. [...]

“Los satisfactores sinérgicos son aquellos que por la forma en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades. (Max-Neef, Elizalde & Hopenhayn, 2010, p. 27 y 28)”.

Esta diferenciación es para nosotros muy relevante porque, recordando la característica sistémica de las relaciones entre los constructos socioemocionales, permite reconocer e interpretar las CSE en cuanto satisfactores sinérgicos de las necesidades humanas. Además, Max-Neef y sus colegas destacan que el principal atributo de los satisfactores sinérgicos “es el de ser contrahegemónicos en el sentido de que revierten racionalidades dominantes tales como las de competencia y coacción” (Max-Neef, Elizalde & Hopenhayn, 2010, p. 28). Se trata de una afirmación contundente que respalda el fortalecimiento de las CSE entendido como acción de empoderamiento individual y colectivo a través del ejercicio del pensamiento crítico.

Retomando el análisis de la matriz de necesidades y satisfactores propuestas por el DEH, su articulación permite reinterpretar las CSE en función axiológica y existencial en cuanto satisfactores estratégicos de las necesidades humanas fundamentales. En esta perspectiva, asumimos como referencia la matriz propuesta por el DEH.

⁹. Invitamos a la lectura de las publicaciones de los autores para los detalles: Max-Neef, Elizalde & Hopenhayn, 1986 y 2010; Max-Neef, 1993.

De este modo, confirmamos todas las necesidades según categorías axiológicas y articulamos taxonómicamente las CSE como satisfactores sinérgicos, en función de las categorías Ser y Hacer, entre las necesidades según categorías existenciales. Respecto a las categorías de Tener y Hacer ratificamos todos los satisfactores propuestos por Max-Neef y colegas.

La tabla 3 muestra la matriz de necesidades y satisfactores reinterpretada en función de la puesta en evidencia de la característica de satisfactores estratégicos de las CSE para el desarrollo humano integral.

Esta articulación taxonómica permite asegurar tres hallazgos teóricos, todos relevantes para nuestro esfuerzo de reposicionamiento teórico de las CSE:

- a. La relevancia de las CSE no se fundamenta en argumentaciones funcionalistas, sino axiológicas y existenciales;
- b. La confirmación de los satisfactores propuestos por Max-Neef y sus colegas con respecto a las categorías existenciales de Tener y Estar permite evitar la trampa de reducir las CSE a la esfera exclusivamente íntima y psicológica, y enfatizar la relación de las mismas con las condiciones y oportunidades del contexto socio-económico-político;
- c. Se libera la acción dirigida al fortalecimiento de las CSE del riesgo de ser interpretada como reparativa – es decir, con la intención de reparar algo que no está funcionando como debería ser– dando relevancia a su finalidad de empoderamiento.

Tabla 3. Articulación taxonómica de las CSE según la matriz de necesidades y satisfactores

Necesidades según categorías axiológicas	Necesidades según categorías existenciales			
	Ser	Tener	Hacer	Estar
Subsistencia	(1) Adaptabilidad, resiliencia, regulación emocional.	(2) Alimentación, abrigo, trabajo.	(3) Planeación, manejo del estrés, "coping".	(4) Entorno vital, entorno social.
Protección	(5) Regulación emocional, resiliencia.	(6) Sistemas de seguros, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo.	(7) Manejo del estrés, "coping".	(8) Entorno vital, entorno social, morada.
Afecto	(9) Autoestima, empatía, regulación emocional, comunicación.	(10) Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines.	(11) Confianza, comunicación asertiva.	(12) Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro.
Entendimiento	(13) Empatía, autoestima, comunicación.	(14) Literatura, maestros, método, políticas educacionales, políticas comunicacionales.	(15) Comunicación asertiva.	(16) Ámbitos de interacción formativa: escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia.
Participación	(17) Autoestima, adaptabilidad, resiliencia, empatía, regulación emocional, comunicación.	(18) Derechos, responsabilidades, obligaciones, atribuciones, trabajo.	(19) Trabajo en equipo, manejo de conflictos, negociación, comunicación asertiva, iniciativa, "coping".	(20) Ámbitos de interacción participativa: partidos, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familias.
Ocio	(21) Pensamiento creativo, regulación emocional, fantasía (como dimensión empática).	(22) Juegos, espectáculos, fiestas, calma.	(23) Creatividad.	(24) Privacidad, intimidad, espacios, de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes.
Creación	(25) Optimismo, autoestima.	(26) Habilidades, destrezas, método, trabajo.	(27) Planeación, creatividad, iniciativa, liderazgo.	(28) Ámbitos de producción y retroalimentación: talleres, ateneos, audiencias, espacios de expresión, libertad temporal.
Identidad	(29) Autoestima, regulación emocional, comunicación, empatía, resiliencia, pensamiento crítico.	(30) Símbolos, lenguaje, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo.	(31) Comunicación asertiva, creatividad, "coping".	(32) Socio-ritmos, entornos de la cotidianidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas.
Libertad	(33) Autoestima, empatía, regulación emocional, pensamiento crítico, comunicación.	(34) Igualdad de derechos.	(35) Toma de decisiones, evaluación de competencias, iniciativa, manejo de conflictos, liderazgo.	(36) Platicidad espacio-temporal.

Fuente: Elaboración propia a partir de Max-Neef, Elizalde, Hopenhayn, 2010.

Este ejercicio taxonómico permite introducir una diferenciación adicional, que será importante en el momento de abordar los conceptos de competencias ciudadanas y competencias comunitarias (capítulo 5).

Si nos detenemos en la lectura de la articulación taxonómica de las CSE según la matriz de necesidades y satisfactores, podemos reconocer una diferencia entre las CSE posicionadas bajo la categoría existencial del Ser y las que han sido posicionadas bajo la categoría existencial del Hacer:

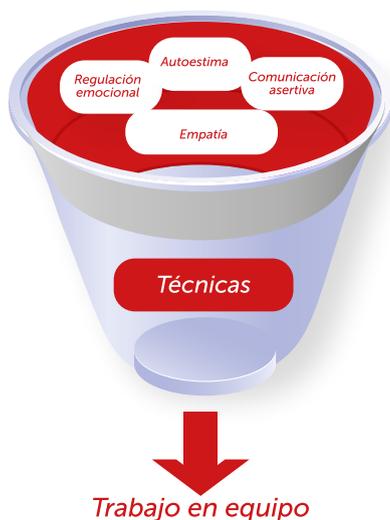
- a. Las CSE articuladas bajo la categoría existencial del Ser podemos definir las como competencias fundantes en la medida en que constituyen la base para que sea posible la interacción emocional entre el individuo y el mundo;
- b. Las CSE articuladas bajo la categoría existencial del Hacer podemos definir las como competencias integradoras, en la medida en que se expresan a través de la interacción entre competencias fundantes específicas.

Más en detalle:

- a. Definimos como fundantes las CSE referidas a constructos emocionales enraizados en la misma posibilidad de existencia de la relación del individuo con el mundo. Si borramos, por ejemplo, constructos como la autoestima, la empatía o la resiliencia estaríamos menoscabando la posibilidad misma de pensar en la experiencia existencial del ser humano;
- b. Llamamos integradoras las CSE que integran el funcionamiento de distintos constructos y de habilidades técnicas puntuales en función de un espacio de acción y expresión específico, definidos por la tipología de los actores, por las reglas de relacionamiento, por los estilos de comunicación, por las expectativas de resultado, por los sistemas de valores.

Figura 1. El Trabajo en Equipo como competencia integradora

Se observa en la figura 1, un ejemplo de la articulación de la competencia Trabajo en Equipo.



Fuente: Elaboración propia

Como es evidente, la competencia del trabajo en equipo resulta de la interacción entre constructos fundantes (autoestima, empatía y regulación emocional), una competencia integradora como la comunicación asertiva y la adquisición de habilidades técnicas específicas, relativas a la gestión de dinámicas de grupo. De esto se desprende que, si renunciamos al concepto de trabajo en equipo, podemos seguir pensando el constructo de la autoestima o de la empatía; en cambio, si renunciamos a los constructos de autoestima o empatía estaríamos menoscabando la posibilidad de modular el concepto de trabajo en equipo.

La ventaja de esta diferenciación taxonómica hace posible orientar con mayor eficacia el ejercicio de priorización, necesario para garantizar un adecuado nivel de viabilidad al fortalecimiento de las CSE, de manera coherente con las características de cada política pública.



3. Implicaciones de la interpretación de las CSE en el marco teórico del DEH.

La interpretación de las CSE que hemos venido desarrollando o en los capítulos anteriores, dentro del marco teórico del DEH, y considerándolas como satisfactores sinérgicos de necesidades humanas axiológicas y existenciales, nos lleva a formular algunas conclusiones relevantes en cuanto que permite, entre lo más destacado, lo siguiente:

- a. Liberar a las CSE de las limitaciones propias de una lógica de programa y, en cambio, fortalecer su concepción como lógica de política de Estado.
- b. Enfatizar su valor en términos de eje de política pública más que como herramienta técnica;
- c. Facilitar la identificación de un listado de CSE coherente e independiente de las características específicas de los programas implementados;
- d. Valorar la relación sistémica entre las CSE, instando a su fortalecimiento no sólo a partir de actividades formativas explícitas y directas, si no a lo largo del proceso global de implementación de los programas;
- e. Valorar la acción de evaluación como herramienta para el empoderamiento de las personas y el fomento de su pensamiento crítico.

De estas consideraciones, se desprende que los cambios aportados en fase de concreción a nivel de programa, dependerá de los espacios de acción efectivos que caracterizan cada programa.

Puntualmente, esto corresponderá a:

- Cantidad de competencias que enfocará el programa;
- Caracterización de las actividades consideradas en la propuesta de fortalecimiento;
- Tiempos y modalidades de acompañamiento.

Este último punto, en particular, enfatiza por un lado la relación sistémica entre las CSE y, por el otro, la estructura de las modalidades de acompañamiento. Dicho de otra manera, será oportuno identificar dos niveles de priorización: una priorización de primer nivel, en el cual interesa la dimensión de política pública, y una priorización de segundo nivel, en el cual interesa la dimensión de programa.

Si con la priorización de primer nivel se busca la coherencia con la taxonomía general propuesta en el marco teórico, con la priorización de segundo nivel se busca la adecuación de la priorización de primer nivel a las características del espacio operativo del programa (figura 2).

Figura 2. De la taxonomización general a la priorización de segundo nivel



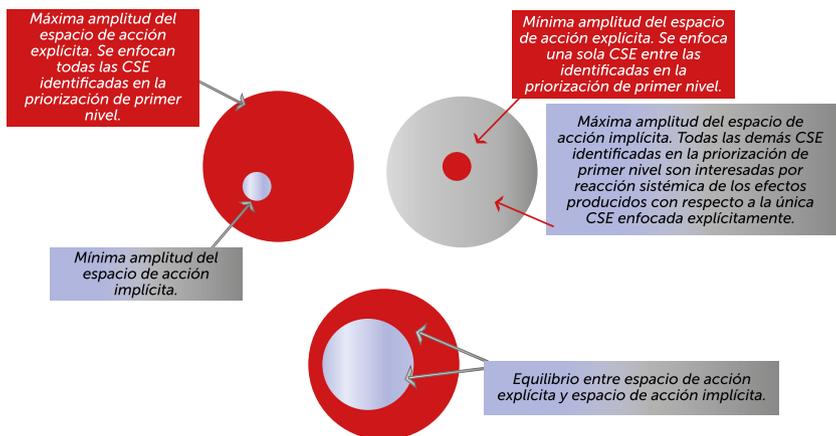
Fuente: Elaboración propia

La relación sistémica que caracteriza la interacción entre las CSE facilita este proceso, permitiendo diferenciar entre la acción explícitamente dirigida al fortalecimiento de una determinada competencia y la acción que implícitamente apunta al mismo resultado. Por ejemplo, interviniendo con una acción que explícitamente pretende la mejora de la autoestima de un sujeto estaremos generando efectos también en su capacidad de resiliencia, aunque no intervenga directamente en este campo. La decisión sobre si voy a enfocar mi acción explícitamente en la autoestima y la resiliencia, o sólo en la autoestima dependerá de las características del programa y de un espacio de acción congruente. Dicho de otra manera, se identificará a nivel de programa, y en fase de priorización de segundo nivel, la amplitud del espacio de acción explícita y el

correspondiente espacio de acción implícito. La figura 3 muestra en gráfica esta dinámica.

Esta conceptualización de la acción dirigida al fortalecimiento de las CSE, en términos globales, facilitará su reconocimiento a lo interno del programa, evitando el riesgo de su interpretación como componente separado dentro de su estructura. Es decir, no será un componente del programa que apunta al fortalecimiento de las CSE, sino la articulación global del mismo, en una dimensión explícita, a través de componentes específicos, y en una dimensión implícita, a través del proceso general de acompañamiento – cuando exista – y de los efectos sistémicos que la mejora de una CSE, perfilada explícitamente, produce en las demás (figura 3).

Figura 3. Relación entre espacio explícito y espacio implícito de acción para el fortalecimiento de las CSE



Fuente: Elaboración propia



El hilo que une **Derechos Hechos Personas** 1983-2023

4. Las CSE en el marco del Capability Approach (CA): del espacio de los satisfactores al espacio de las capabilities.

En el contexto argumentativo del segundo capítulo, dedicado a lectura de las CSE en el marco de los principios del DEH, ya hemos tenido la oportunidad de señalar el relevante punto de contacto del enfoque interpretativo del desarrollo humano abierto por el Capability Approach (CA).¹⁰ En este capítulo intentaremos aclararlo, ofreciendo un espacio teórico que establece la relación entre el DEH, el CA y las CSE.

Iniciamos este ejercicio identificando los puntos de contacto entre DEH y CA, para luego analizar las CSE a la luz de las características que asumen. Identificamos tres puntos:

- a. La libertad y la capacidad de agencia disponible para el individuo;
- b. La dimensión axiológica transcultural;
- c. La proximidad conceptual entre los satisfactores, en el DEH, y los endowments y factores de conversión en el Capability Approach, para definir los factores individuales o sociales intervinientes en el proceso de transformación de los recursos del individuo en la búsqueda de su desarrollo integral (en la perspectiva del DEH) o su bienestar (en la perspectiva del CA).

La Libertad y la Capacidad de Agencia como hemos señalado anteriormente, el DEH interpreta las necesidades humanas fundamentales en términos de posibilidad de expresión existencial de la condición humana y de su agencia transformadora:

"Lo que precisamos es una teoría de las necesidades para el desarrollo. Eso nos plantea la exigencia de construir una taxonomía de necesidades humanas que nos sirva como instrumento de política y de acción. (Max-Neef, Elizalde & Hopenhayn, 1986, p. 40)".

En la argumentación de Max-Neef, Elizalde & Hopenhayn, 1986, las necesidades humanas fundamentales no sólo garantizan el desarrollo integral del individuo, sino también desencadenan su acción transformadora con relación al contexto en cual su existencialidad se manifiesta.

10. Mientras que el funcionamiento es un "conseguimiento", un estado efectivo de ser y hacer, la capability se entiende como una capacidad efectiva de conseguir y precisamente en este sentido como una posibilidad real (potencial) de lograr un vector de funcionamientos. A la luz de estas características que asume el término inglés *capability*, consideramos no correcta y reduccionista la elección generalizada de traducirlo con el término español de "capacidad", que además en inglés encuentra una correspondencia directa en el término *capacity*. En consecuencia, asumimos la intraducibilidad del término *capability* en la medida en que aceptamos su significado como "noción de libertad" y su característica de potencialidad en el espacio de la agencia. Desde esta perspectiva, *capability* y *capacity* cubren en inglés espacios semánticos distintos y el término *ability* se absorbe en el espacio semántico de la *cap-ability*. Esto no sucede en español (y en general en los idiomas neolatinos) donde, debido a la ausencia de un término correspondiente al inglés *capability*, el término "habilidad" queda encerrado en el espacio semántico que describe un cierto grado de destreza en la ejecución de un vector específico de funcionamientos, perdiendo la conexión con la dimensión de la libertad entendida como potencialidad efectiva para acceder a un determinado funcionamiento (*capability*).

Asimismo, aunque a través de otro camino teórico, Amartya Sen (1992) define el concepto de capability en términos de representación de la libertad sustancial de la persona:

"Capability is primarily a reflection of the freedom to achieve valuable functionings. It concentrates directly on freedom as such rather than on the means to achieve freedom, and it identifies the real alternatives we have. In this sense it can be read as a reflection of substantive freedom. In so far as functionings are constitutive of well-being, capability represents a person's freedom to achieve well-being. (A. K. Sen, 1992, p. 49)".

[Las capability son principalmente un reflejo de la libertad de alcanzar funcionamientos valiosos. Ellas se concentran directamente en la libertad como tal, más que en los instrumentos para alcanzarla e identifican las alternativas concretas que tenemos. En este sentido, pueden ser entendidas como una representación de la libertad sustancial. En la medida en que los funcionamientos son parte integrante del bienestar, las capabilities representan la libertad individual para alcanzar el bienestar. (traducción propia)]

Como se puede ver, esta compleja reflexión reúne en un único hilo los conceptos de capability, funcionamientos y libertad; esta última expresada en las dos acepciones: de libertad por sí misma y libertad sustancial. Este análisis permite reconocer la relación aristotélica entre ser en potencia y ser en acto¹¹: la libertad por sí misma puede ser entendida como libertad potencial, todavía no ejercida a través de una decisión consciente entre las opciones disponibles y que sigue siendo posible como estado concreto de ser y hacer (funcionamiento); la libertad sustancial puede ser interpretada como libertad en acción, es decir ejercida y objetivada en la elección que más se ajusta a la escala de valores, necesidades e intereses en que la persona se reconoce.

En este sentido las capabilities son las potencialidades de opciones que un sujeto posee en relación con un sistema finito de estados de ser y hacer (functionings o funcionamientos), y es a este nivel que se concentran inmediatamente en la libertad por sí misma y se prefigura la expresión de la libertad sustancial del individuo. Es como potencialidades que las capabilities reflejan en la libertad del individuo de llevar a cabo un determinado tipo de vida respecto a otro. De acuerdo con cuanto sostienen Longshore, Smith e Seward (2009), nosotros también consideramos que:

"capabilities are causal powers (a "power to") that provide the potential to realize particular functionings (Longshore Smith M. and Seward C., 2009, p. 216).

[las capabilities son poderes causales (el "poder de") que proveen la potencialidad de realizar funcionamientos específicos. (traducción propia)].

En esta perspectiva, la condición de bienestar puede entenderse en

11. En el pensamiento de Aristóteles el ser en potencia define la "materia" del Ser, entendida como potencialidad interna al Ser referida a la "forma" a través de la cual se puede manifestar su esencia: el ser en potencia define la constante posibilidad de cambiar y convertirse en algo distinto. El ser en acto define la potencia activa, el Ser que ya ha asumido su propia "forma": la "materia" que ha tomado su "forma". Sin embargo, en la lógica aristotélica es el ser en acto que es condición del ser en potencia: la potencialidad de "ser diferentemente" existe sólo en un Ser que ya es.

función del nivel de libertad efectiva que el individuo tiene (o ha tenido) de elegir, antes, y llevar a cabo, después, el tipo de vida que está viviendo. Justo en este punto, el bienestar del individuo, observado a través del lente de las capabilities se aproxima al desarrollo humano observado a través de la articulación de las necesidades humanas fundamentales, en la medida en que su satisfacción garantiza la libertad de la persona de actuar para el desarrollo.

En el momento en que se quieran hacer comparaciones en cuanto al nivel de bienestar individual y la eficacia de las políticas públicas orientadas a la promoción del bienestar, considerado dentro de esta perspectiva, se vuelve complejo establecer el espacio en que prevalezca uno respecto al otro. Evidentemente, las capabilities aparecen mayormente vinculadas al núcleo de la libertad sustancial de los individuos, en la medida en que expresa el nivel de potencialidades reales a disposición de la persona para la elección de la vida que realmente quiere llevar a cabo.

Libertad, capabilities, functionings (funcionamientos) y necesidades humanas fundamentales constituyen en este cuadro una red conceptual en que los nudos desempeñan recíprocamente un papel explicativo, dando vida a un espacio de significado dentro del cual uno reenvía al otro: la libertad de un individuo se expresa por el conjunto de capabilities a disposición de su acción deliberativa; las capabilities son tales (es decir, potencialidades reales) en la medida en que reflejan la libertad sustancial del individuo, su efectiva libertad de elección: son notions of freedom (nociones de libertad); los functionings, es decir el conjunto de los funcionamientos, es el espacio de posibles vectores de funcionamiento a disposición de la elección individual orientada a la concretización de la vida que el individuo quiere llevar a cabo; la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales (axiológicas y existenciales) constituye el espacio de condiciones para el surgimiento del espacio de capabilities. Como en un juego de espejos, libertad, agencia, capabilities, funcionamientos y necesidades humanas fundamentales remiten el uno al otro, a través de una compenetración semántica orientada a describir, finalmente, la cantidad de libertad inscrita en las biografías individuales.

Se desprende de estas argumentaciones que, mientras más grande es el conjunto de capabilities relacionadas a los ámbitos del vivir humano y mientras más disponibles estén para que el individuo elija, será mucho más libre de realizar las acciones deliberativas que conlleven a materializar la historia de vida que quiere vivir. Asimismo, tanto mayor es la diferencia de amplitud entre los conjuntos de capabilities disponibles para cada individuo de una comunidad, tanto más podremos afirmar que en aquella comunidad es mayor el nivel de desigualdad entre los individuos en el espacio de la libertad.

En esta dinámica, asume una relevancia fundamental la posibilidad efectiva del individuo de elegir libremente para generar su propio tejido biográfico, para generar la vida que quiere llevar a cabo. Es evidente cómo la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales es condición para desligarse históricamente de este proceso de elección en las biografías individuales.

Respecto al segundo punto de contacto entre DEH y CA, la dimensión axiológica transcultural, es oportuno recordar como el CA representa, de hecho, un marco teórico abierto, que ve en la reflexión de Amartya Sen el punto de despegue y que ha sido alimentado por distintos autores, que en algunos casos han desarrollado su reflexión según perspectivas diferentes a las posiciones de Sen. Por otra parte, el mismo Sen siempre ha rechazado "cerrar" su reflexión definiendo un modelo.

En este espacio de debate se destacan los aportes de Martha Nussbaum que, en particular, ha diferenciado su posición con respecto a la posibilidad de identificar un listado de capabilities que tengan valor transcultural y sea fundante de la posibilidad que la vida se manifieste existencialmente como vida humana.

Respecto a este punto, Sen se posicionó con los argumentos del liberalismo de la objetividad posicional (Sen, 2002, p. 463-483). Este enfoque representa la idea de igualdad de oportunidades en el sentido de la misma capacidad de los individuos de funcionar y, entonces, de la libertad de los individuos de elegir, dentro de un conjunto de funcionamientos, el mejor vector de funcionamientos capaz de permitirles vivir la vida escogida de forma consciente en relación con un determinado contexto: es decir, expresa la libertad total que un individuo posee en la consecución de su propio bienestar (A. K. Sen, 1993; A. K. Sen, 2002). En esta perspectiva, Sen atribuye una importancia central al proceso de definición de la lista de capabilities a considerar. Según Sen, las características del proceso de elección de la lista de capabilities pueden determinar de manera relevante la legitimación política - en particular en el caso de aplicaciones orientadas a la evaluación o al acompañamiento de políticas públicas - y también académica de la lista. Por esta razón, entonces, a través de procesos participativos y deliberativos adecuados, las personas y sus visiones del mundo deben tenerse en cuenta en la elección de las capabilities consideradas fundamentales. En tal sentido, y en la perspectiva indicada por Sen, no es correcto ni construir una lista definitiva de capabilities ni afirmar que el enfoque de Capability exija tal lista.

Al contrario, Nussbaum (2000 y 2011) interpreta como un déficit de la teoría seniana el hecho que no sean indicadas las dimensiones constitutivas de la vida humana y las actividades y los estados de ser que permiten distinguir la vida humana de otras formas de vida.

En este enfoque, se observa un mayor arraigo en la perspectiva aristotélica del ser humano y es entonces en estos mismos caminos aristotélicos¹² que Nussbaum identifica una lista específica de capabilities cuya completa disponibilidad para las personas es condición imprescindible para poder definir como justa una sociedad.¹³

En detalle, Nussbaum (2000 y 2003) hace referencia a los siguientes ámbitos: vida, salud física, integridad física, sentidos-imaginación-pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, interrelación con otras especies y naturaleza, juego, control sobre el propio entorno.

La diferencia entre las dos perspectivas es de carácter sustancial. Como destaca Robeyns (2003), también en el caso en que siguiendo la perspectiva indicada por Sen se llegara a la misma lista de capabilities propuesta por la Nussbaum, todavía la lista tendría un valor diferente en cuanto caracterizada por un proceso participativo y, por el contrario, sería evidente que el proceso por el cual Nussbaum genera su lista podría carecer de la necesaria legitimidad política justo por la falta de una dimensión participativa (Robeyns, 2003).

Sin embargo, en el marco de nuestra reflexión, resalta la coincidencia entre las necesidades humanas fundamentales según categorías axiológicas, identificadas por el DEH, y el listado de capabilities identificadas por Nussbaum. En la tabla 4 se propone un ejercicio de correspondencia entre los dos enfoques.

12. En este sentido, estamos de acuerdo con la interpretación de S. Alkire, quien desde la perspectiva nussbaumiana escribe: "She defines human capabilities as 'what people are actually able to do and to be' and develops an Aristotelian account of the central human capabilities that should form the basis of constitutional guarantees and International comparison of quality of life." (2002, p. 32) [Ella define las capabilities humanas como "lo que las personas realmente pueden hacer y ser" y desarrolla una descripción aristotélica de las capabilities humanas centrales que deberían formar la base de las garantías constitucionales y de la comparación internacional de la calidad de vida.] (traducción nuestra). Por otro lado, el mismo Sen en su estudio sobre la desigualdad evidencia en nota como los fundamentos filosóficos de este enfoque remontan a los escritos de Aristóteles, que comprenden una profunda investigación de «el bien del hombre» en cuanto a la «vida entendida como actividad», remitiendo a tal propósito a los mismos estudios de la Nussbaum (A. K. Sen, 1992, p. 39, nota 3).

13. Ver al respecto Nussbaum, 2000, 2003, 2011.

Tabla 4. Correspondencia entre necesidades según categorías axiológicas del DEH y listado de capabilities según Nussbaum

<i>Necesidades según categorías axiológicas</i>	<i>Capabilities fundamentales para la vida humana según Nussbaum</i>
<i>Subsistencia</i>	Vida; Salud física.
<i>Protección</i>	Integridad física.
<i>Afecto</i>	Afiliación; Emociones.
<i>Entendimiento</i>	Razón práctica; Sentidos-imaginación-pensamiento.
<i>Participación</i>	Afiliación.
<i>Ocio</i>	Interrelación con otras especies y naturaleza; Juego.
<i>Creación</i>	Sentidos-imaginación-pensamiento.
<i>Identidad</i>	Afiliación; Emociones.
<i>Libertad</i>	Control sobre el propio entorno.

Esta correspondencia es relevante a efecto de la justificación prioritaria de las CSE en la perspectiva del desarrollo humano integral frente a las argumentaciones funcionalistas.

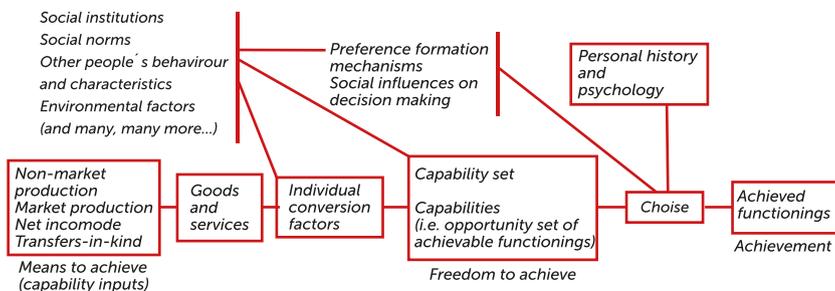
Asimismo, es interesante la articulación del concepto de capability que, en coherencia con este enfoque, propone Nussbaum. Desde su punto de vista no es suficiente reconocer este listado como representativo de un grupo central de capability en la perspectiva del desarrollo humano.

Adicionalmente, es necesario reconocer las especificidades que las capabilities asumen cuando se expresan a nivel innato (*basic capabilities*), en el espacio más interno del individuo, describiendo las características de la persona (*internal capabilities*) o como conjunto coordinado de oportunidades efectivamente disponibles a la persona para el ejercicio de su elección y acción (*combined capabilities*) (Nussbaum, 2011). Esta articulación, a nivel de *internal capabilities* ofrece a nuestra reflexión un punto de entrada para posicionar las CSE en la perspectiva del desarrollo humano integral y del concepto de “libertad sustancial” del individuo y de las comunidades. A este mismo fin, resalta la última correspondencia anteriormente señalada: la proximidad conceptual entre satisfactores, en el DEH, y endowments y factores de conversión, en el Capability Approach, para definir los factores individuales o sociales intervinientes en el proceso de transformación de los recursos del individuo en la búsqueda de su desarrollo integral (en la perspectiva del DEH) o su bienestar (en la perspectiva del CA).

A este respecto, observemos la representación gráfica propuesta por Ingrid Robeyns (Robeyns, 2005, p. 93-117), a través de la cual la autora representa el conjunto de las capabilities de un individuo y el vínculo con su contexto social y personal (figura 4):

Figura 4. Conjunto de las capabilities relacionadas a un individuo y vínculo con el contexto social y personal

Social context:



Fuente: Robeyns, 2005

Como se puede observar en el gráfico propuesto por Robeyns, el espacio de capabilities recoge los funcionamientos efectivamente alcanzables (achievable) para el individuo y expresa su libertad de actuar (freedom to achieve). Sin embargo, al mismo tiempo este espacio resulta influenciado por los elementos del contexto social y por las características individuales que integran la práctica de la elección. Esta esquematización facilita la identificación del concepto de factores de conversión los cuales, como veremos, pueden ser internos o externos al individuo. Es contundente la cercanía de este concepto con el concepto de satisfactores utilizado en el DEH y la relevancia común en la descripción, por un lado, del proceso de adquisición de bienestar, y por el otro, del proceso de desarrollo humano integral. Con el fin de posicionar las CSE en la perspectiva del desarrollo humano integral y de la interpretación en cuanto satisfactores sinérgicos anteriormente explicada, es importante aclarar el concepto de factores de conversión y del correlacionado concepto de endowments.



5. CSE, capabilities, factores de conversión y endowments.

Desde el inicio de su reflexión, Sen no considera los ingresos como un fin sino como un medio para garantizar aquellos funcionamientos a los cuales las personas atribuyen valor para sus vidas (Sen, 1999).

Posteriormente, y ampliando esta perspectiva, Sen une el tema de los medios con el de los derechos introduciendo de manera más amplia el concepto de endowment. En esta perspectiva afirma que la disponibilidad efectiva de derechos depende de varios factores de influencia, entre los cuales la posesión de recursos productivos, como la riqueza, es uno entre otros (Sen, 2000). Al hablar de endowments se hace referencia en primer lugar a recursos individuales como los ingresos, la salud, la educación, el capital social del individuo o endowments genéticos (Sen, 1990).

En cambio, se puede hablar de social endowments cuando se hace referencia a recursos colectivos funcionales al ejercicio de las capabilities individuales y a la adquisición de aquellos funcionamientos que el individuo valora (son social endowments, por ejemplo, las infraestructuras públicas del sistema sanitario o educativo).

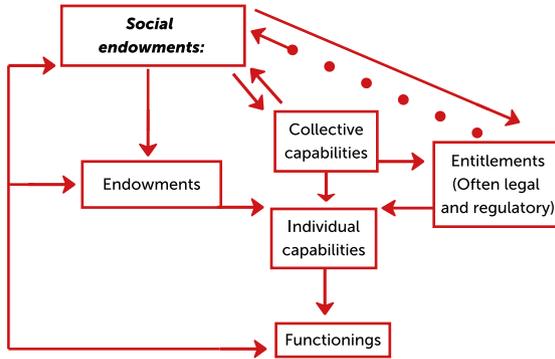
Sobre este punto el debate de la literatura está abierto, sobre todo cuando se reconducen al ámbito del individualismo metodológico las posiciones de Sen que tienden a enfatizar la dimensión individual de las capabilities y a redimensionar el valor de las capabilities colectivas.

Sin embargo, como pone en evidencia Deneulin (2008), aunque manteniendo al individuo como punto focal de su análisis, Sen ha introducido posteriormente en su reflexión una mayor atención al papel de las interacciones sociales en el ejercicio de las capabilities y en la adquisición de funcionamientos (Deneulin, 2008).

Por consiguiente, es posible entonces articular el concepto de endowments distinguiendo entre endowments individuales y sociales, entendidos ambos como recursos disponibles para el individuo en su libertad de adquirir funcionamientos y de actuar en el espacio público a través de la interacción con las características de la estratificación social, las prescripciones culturales, el carácter de factores de conversión activos y el conjunto de capabilities realmente disponibles (Roche, 2009).

Además, si se sigue la reflexión propuesta por Mitlin (2013), los endowments pueden ser identificados en el proceso de adquisición de los funcionamientos, como aparece representado en la figura 5, propuesta por la autora (2013).

Figura 5. Endowments



Fuente: Mitlin (2013)

En este proceso los endowments individuales son incrementados por el mejoramiento de los endowments sociales, obtenidos por su parte gracias a la interacción con las capabilities colectivas (o *socially dependent individual capabilities*, en la perspectiva de Sen). Las mismas capabilities individuales son el resultado de la interacción directa e indirecta con los endowments (individuales y sociales) y con el espacio de los derechos a disposición del individuo (Mitlin, 2013).

La cuestión de los factores de conversión surge en el momento en el cual la atención se pone en el proceso a través del cual el individuo transforma los endowments disponibles en funcionamientos adquiridos.

Ya en "Commodities and Capabilities" Sen reconoce que el proceso de conversión de las dotaciones de recursos disponibles al individuo es directamente influenciado por factores individuales, sociales y ambientales, destacando como los achievements, que incluyen la referencia a comportamientos sociales, son influenciados por el carácter de las convenciones sociales activas en la sociedad en que la persona vive, por la posición que la persona ocupa en la familia y en la sociedad, por la presencia o la ausencia de espacios rituales de relevancia social (matrimonios, fiestas, entierros), por el nivel de aislamiento (distancia física de las casas de amigos y familiares) (Sen, 1987).

Ingrid Robeyns precisa ulteriormente este aspecto proponiendo la distinción entre factores de conversión personales (metabolismo, condición física, sexo, capacidad de lectura, inteligencia), sociales (políticas públicas, normas sociales, prácticas discriminantes, roles de género, jerarquías sociales, relaciones de poder) y ambientales (clima, localidad geográfica) (Robeyns, 2005).

El punto crítico se revela en el momento en que es necesario distinguir entre el espacio que define el concepto de endowments y el que define el concepto de factores de conversión. La misma articulación propuesta por Robeyns (2005) vuelve compleja la identificación de este punto de divergencia entre los dos conceptos: es difícil por ejemplo diferenciar entre los endowments colectivos indicados por Roche (2009) y los factores sociales de conversión indicados por Robeyns. Igualmente Chiappero-Martinetti (2008) define como factores de conversión tanto las características propias del individuo como la edad, el género y la discapacidad (factores internos), como los factores sociales y ambientales en que el individuo vive (factores externos), definiendo ambos como factores que determinan el nivel de capacidad del individuo de transformar los medios en adquisición y considerando las endowments simplemente como medios a disposición del individuo (Chiappero-Martinetti, Salardi 2008).

Esta criticidad interpretativa puede ser analizada según la invitación de Roche (2009) a poner mayor atención en el dinamismo que caracteriza el proceso de construcción del sistema de recursos, endowments, funcionamientos adquiridos y capabilities.

En ese orden de ideas el punto de distinción entre endowments y factores de conversión puede ser identificado a través del grado de agencia que el individuo puede expresar en relación con un determinado recurso. En otras palabras:

- Se puede hablar de endowments cuando la atención está puesta en recursos individuales o sociales donde el individuo puede actuar directamente, y con un amplio margen de autonomía, en relación con la adquisición de los funcionamientos a que se atribuye valor;
- Se puede hablar de factores de conversión cuando la atención se pone en los factores individuales o sociales que poseen una dinámica propia intervinientes en los procesos de transformación de los recursos del individuo, independiente de la voluntad del individuo.

Un ejemplo puede ser aquello del sistema sanitario: la característica del sistema de servicios sanitarios y su cualidad constituyen un endowment social, mientras que la política pública implementada para gobernar y mejorar el sistema de servicios sanitarios es un factor social de conversión.

Conclusiones: conexión conceptual de las CSE según el CA y según el DEH y justificación de la incorporación de las CSE como componente de las políticas y programas implementados por el CISP.

A partir de estas consideraciones podemos identificar un sistema de definiciones que permite orientarnos y reconocer el punto donde anclar las CSE en este sistema conceptual:

a. Capabilities de base, coincidentes con las facultades innatas de una persona que hacen posible su desarrollo y su proceso formativo

b. Capabilities internas, coincidentes con las características de la persona y relevantes para la expresión de sus capabilities coordinadas:

- Rasgos personales
- Competencias intelectuales y emocionales
- Condición de salud y tonicidad del cuerpo
- Aprendizajes internalizados
- Habilidades de percepción y movimiento

c. Capabilities coordinadas, que se refieren directamente a la libertad sustancial de los individuos entendida como:

- Conjunto de oportunidades de elegir y actuar;

● No sólo habilidades internas a la persona, sino libertades y oportunidades generadas por la combinación de habilidades personales y características del contexto político, social y económico (Nussbaum, 2011)

d. Endowments, entendidos como recursos individuales o sociales que el individuo puede actuar, manejar, implementar, modificar, orientar, reducir, fortalecer – directamente, y con un amplio margen de autonomía, en relación con la adquisición de los funcionamientos que le atribuye valor;

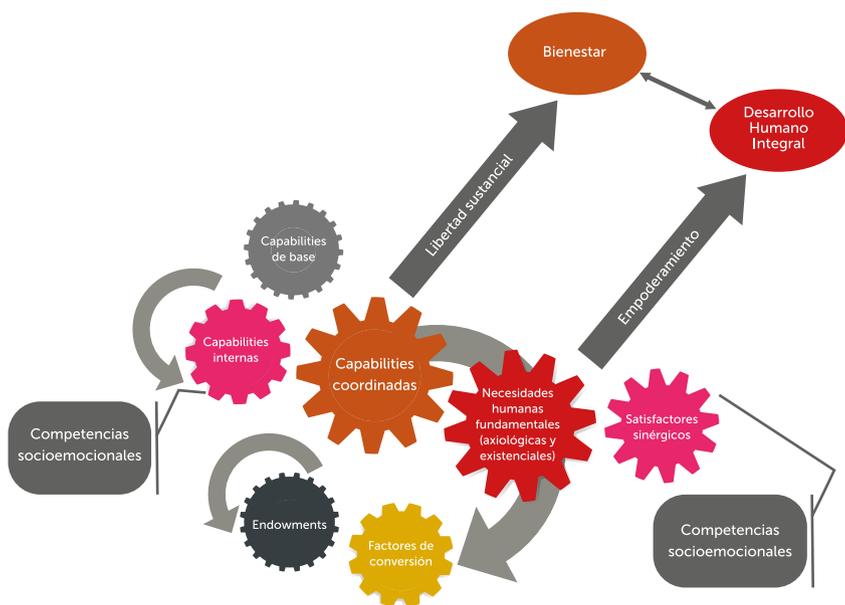
e. Factores de conversión, referidos a los factores individuales o sociales que poseen una dinámica propia interviniente en el proceso de transformación de los recursos del individuo, independientes de la voluntad del individuo

A partir de esta articulación conceptual que anima el espacio teórico del CA, podemos identificar las CSE en el espacio de las capabilities internas. En este sentido, las CSE pueden ser descritas como componentes individuales que facilitan la acción en el universo de oportunidades que hemos definido, a partir de Nussbaum, como capabilities coordinadas.

En esta perspectiva, así como en cuanto a los satisfactores sinérgicos las CSE han sido anteriormente identificadas como condición de satisfacción de las necesidades humanas fundamentales (axiológica y existencialmente categorizadas), y consecuentemente de la posibilidad que ocurra el proceso de desarrollo humano integral, ahora las reconocemos como condición de conformación y aplicación de las capabilities coordinadas y, consecuentemente, de la posibilidad de expresión de la libertad sustancial de la persona.

La figura 6 intenta representar la conexión conceptual de las CSE según el CA y según el DEH. Esta conexión nos parece que, en resumen, justifica la asunción de las CSE como componente estratégico del accionar del CISP, bajo las exigencias del desarrollo humano integral y del empoderamiento de los individuos y de las comunidades.

Figura 6. Representación de la conexión conceptual de las CSE según el CA y según el DEH



Fuente: *Elaboración propia*



El hilo que une **Derechos Hechos Personas** 1983-2023



6. CSE, competencias ciudadanas y competencias comunitarias: distinciones y coincidencias entre ciudad y comunidad

Antes que todo es oportuno aclarar la articulación entre competencias ciudadanas, competencias comunitarias y CSE individuales.

A este respecto, por un lado, es complejo diferenciar entre competencias ciudadanas y competencias comunitarias; por el otro, las CSE individuales consideradas de forma aislada pierden su efectividad existencial. De hecho, las CSE individuales encuentran su efectividad en la perspectiva de las relaciones plurales (interpersonales) y, por lo tanto, deberían considerarse como condición de las competencias ciudadanas y competencias comunitarias, en la medida en que éstas corresponden a la expresión de la agencia individual y colectiva en un espacio público.

El ejercicio de diferenciación conceptual entre competencias ciudadanas y comunitarias puede encontrar un rumbo asumiendo como referencia el punto de vista del actor: las competencias ciudadanas pueden considerar al actor, tanto individual como colectivo; las comunitarias sólo como colectivo, en la medida en que aceptamos el supuesto que la dimensión comunitaria es determinada en gran medida por el factor identitario. Dicho de otra manera:

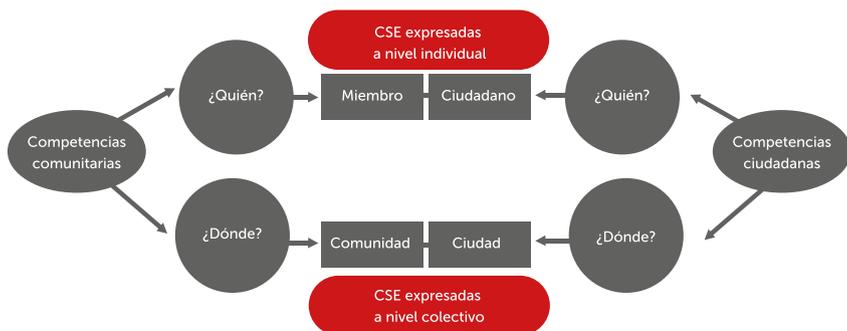
- Podemos definir la ciudad como el espacio histórico de interrelaciones entre ciudadanos que viven un pacto de convivencia y aceptan y transforman los principios que regulan dicha convivencia, actuando individual y colectivamente a través de procesos de alianzas, reconocimiento recíproco, gestión de conflictos y construcción colectiva de significados;
- Podemos definir la comunidad como un espacio colectivo habitado antes que todo por miembros, los cuales se reconocen en matrices identitarias que pueden estar caracterizadas por distintos grados de intensidad, flexibilidad y abertura.

En esta perspectiva, la diferenciación entre competencias ciudadanas ejercidas como actor colectivo, y competencias comunitarias es cuestión de matices. Una diferenciación podría ser reconocida en la "dimensión" del interés colectivo: la "comunidad", entendida como espacio identitario bien definido geográfica y culturalmente; la "ciudad", entendida clásicamente como espacio político de deliberaciones públicas definido por una constitución.

Cuanto más el espacio de la comunidad y de la ciudad tienden a coincidir, tanto más estas competencias se relacionarán con identidades cerradas, segmentación de la sociedad, separación, contraposiciones identitarias.

Mientras más estos dos espacios mantengan la percepción de su diferenciación conceptual, tanto más será posible la permanente transición entre ellos. En este sentido, es importante subrayar la necesidad de una permanente transición de la comunidad a la ciudad, de las competencias comunitarias a las competencias ciudadanas y al revés. Será la efectiva disponibilidad y la calidad de esta transición permanente entre los dos espacios lo que garantizará el equilibrio entre estos dos componentes fundamentales de la vida individual en el espacio público (figura 7).

Figura 7. Transición permanente entre competencias ciudadanas y comunitarias



Fuente: Elaboración propia

Estas consideraciones introductorias, revelan la necesidad de profundizar el concepto de espacio público. Es este concepto el que permite discriminar entre competencias comunitarias y competencias ciudadanas, y entender la relación que éstas tienen con las CSE.

A este objeto, es útil debatir las reflexiones de Hannah Arendt (1993; 1970), centrando inicialmente la atención en los conceptos de apariencia y pluralidad.

El primer concepto describe la tensión del hombre para manifestarse a través de la acción, exponiéndose a la mirada de los demás en un mundo compartido con ellos; el segundo subraya el hecho de que el ser humano siempre aparece en presencia de otros. El Hombre nunca existe solo, sino siempre con los demás. La existencia humana, por lo tanto, nunca se puede plantear como la existencia del Hombre sino sólo como la existencia de los hombres: dicho de otra manera, la existencia humana se expresa no en la singularidad, sino en la pluralidad.

La interconexión de pluralidad y apariencia hace posible articular el principio de autoconsistencia¹⁴ de la persona en el marco de un proceso de identificación del ser humano que se desarrolla en presencia y en compañía de otros en un mundo compartido.

En otras palabras, la autoconsistencia personal se revela y se percibe en el acto de aparecer, de manifestarse, dentro de una red de relaciones posibles gracias a la palabra y la acción a través de las cuales dicho acto se expresa. La autoconsistencia personal aparece en un mundo objetual y relacional que la precede y sobrevivirá. En esta perspectiva, una pedagogía de la ciudadanía es posible si la misma es capaz de comprender al hombre más allá de su individualidad, pero sí en el hecho de ser una persona que se revela como tal sólo en el acto de manifestarse a los demás y en presencia de otros, hablando y actuando.

La pluralidad y la apariencia conllevan a la definición del contexto en el cual se desarrolla el concepto de ciudadanía: ese lugar específico y al mismo tiempo simbólico y antropológico que llamamos ciudad. Lugar específico porque se refiere a ciertos contextos geo-administrativos; lugar simbólico porque es identificado sobre la base de representaciones sociales, tanto es así que en muchas realidades metropolitanas los jóvenes que se trasladan de los suburbios extremos al centro expresan su viaje con la expresión "ir a la ciudad"; lugar antropológico reconocido esencialmente como el espacio histórico en el que se estructuran las relaciones humanas. Podemos definir esta complejidad que llamamos ciudad a través de dos polaridades.

La primera es introducida por los conceptos arendtianos de pluralidad y apariencia, que en su interacción hacen visible lo que Arendt define en términos de espacio público de apariencia. En el, los seres humanos, en primer lugar, aparecen y se revelan – a otros y en presencia de otros – exponiéndose a la mirada y a la escucha de cada uno; en segundo lugar, aparecen y se revelan al mundo mismo, descubierto como un mundo común distinto de los lugares donde uno se retira a vivir la propia dimensión privada. La ciudad pensada como un espacio público de aparición es el lugar donde los hombres se revelan recíprocamente al hablar y actuar.

14. Con autoconsistencia se hace referencia a la característica de independencia del ser humano, de su valor intrínseco e independiente, respecto al proceso que ha determinado su propia identificación. La autoconciencia representa un momento "segundo" respecto al fenómeno del ser (o existir) del ser humano en el mundo de manera autoconsistente: la autoconciencia representa el momento en que el Uno Mismo se autopercibe en cuanto ser existente y llega a la conciencia explícita de sí mismo y de las características que ha asumido en el proceso de identificación. La autoestima representará el momento "tercero", a través del cual el ser humano atribuye valor (positivo o negativo) al concepto que tiene de sí mismo como resultado de la autopercepción consolidada en cuanto autoconciencia.

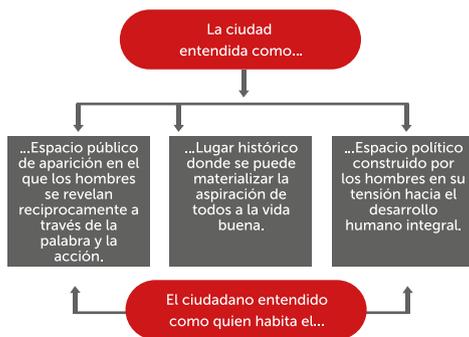
La segunda es la de la polis aristotélica, un lugar donde la condición humana puede manifestarse éticamente en relación con los demás y con el mundo, y es al mismo tiempo el producto de la vida moral del hombre destinada a perseguir la eudaimonia. La ciudad entendida en el sentido de polis es un lugar connotado éticamente, ya que es el lugar histórico en el que toma forma la perspectiva de la buena vida¹⁵, y al mismo tiempo es una esfera política construida por los seres humanos en su tensión hacia su vida cumplida.

Lo diríamos de otra manera, haciendo referencia a las reflexiones de los capítulos anteriores: esfera política construida por los hombres en su tensión hacia el desarrollo humano integral.

Por lo tanto, el contexto en el cual el concepto de ciudadanía se abre al entendimiento y a la acción es la ciudad reconocida como (Raciti, 2004):

- Espacio público de aparición en el que los hombres se revelan a través de la palabra y la acción;
- Lugar histórico en el que la aspiración de todos a la buena vida puede realizarse;
- Espacio político construido por los hombres en su tensión hacia el desarrollo humano integral (figura 8).

Figura 8. Articulación del concepto de ciudad



Fuente: Elaboración propia

15. Con las palabras de Hannah Arendt (1993): "La «vida buena», como Aristóteles califica a la del ciudadano, no era simplemente mejor, más libre de cuidados o más noble que la ordinaria, sino de una calidad diferente por completo. Era «buena» en el grado en que, habiendo dominado las necesidades de la pura vida, liberándose de trabajo y labor, y vencido el innato apremio de todas las criaturas vivas por su propia supervivencia, ya no estaba ligada al proceso biológico vital." ¡Es sorprendente cómo esta posición de Aristóteles sea tan próxima a la articulación del desarrollo humano en necesidades humanas axiológicas y existenciales propuesta por Max-Neef y colegas!

Reconocemos en estos supuestos una coincidencia con la reflexión desarrollada por Enrique Chaux Torres y sus colegas sobre el tema de la educación a la convivencia y a la ciudadanía (2012; Chaux, Ruiz Silva, 2005; Chaux, Lleras, Velásquez, 2004). En particular, Chaux identifica un grupo de nueve constructos articulados en cuatro categorías, como CSE referidas al ejercicio de la ciudadanía, y en esta perspectiva interpretables como competencias ciudadanas¹⁶; como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 5. Competencias ciudadanas según Chaux.

1. <i>Competencias emocionales</i>	a. Manejo de la ira b. Empatía
2. <i>Competencias cognitivas</i>	a. Toma de perspectiva b. Generación creativa de opciones c. Consideración de consecuencias d. Pensamiento crítico
3. <i>Competencias comunicativas</i>	a. Escucha activa b. Comunicación asertiva
4. <i>Competencias integradoras</i> <i>("competencias más amplias y abarcadora que, en la práctica, articulan los conocimientos, las actitudes y las competencias cognitivas, emocionales, o sociales"; Chaux, 2012)</i>	a. Manejo de conflictos

Respecto a este listado, destacamos la total coherencia con la taxonomía propuesta utilizando la matriz de necesidades y satisfactores del DEH y la coincidencia con la diferenciación anteriormente propuesta entre constructos fundantes e integradores. Sin entrar en el análisis de la articulación de este listado¹⁷, a efecto de la reflexión que estamos desarrollando, en coherencia con los temas generadores mencionados anteriormente, la propuesta de Chaux y colegas confirma la manifestación de tres ámbitos de referencia para la formación de la ciudadanía:

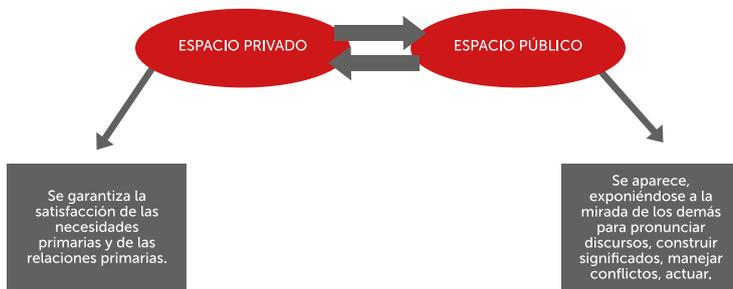
- a. Formación a la palabra;
- b. Formación al poder;
- c. Formación al aparecer.

¹⁶. "las competencias ciudadanas se evidencian en la práctica, en el ejercicio de la ciudadanía [...] Definimos aquí competencias ciudadanas como el conjunto de capacidades y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas – integradas – relacionadas con conocimientos básicos (contenidos, procedimientos, mecanismos) que orientan moral y políticamente nuestra acción ciudadana." (Chaux, Ruiz Silva, 2005, p. 32)

¹⁷. Por ejemplo, podríamos observar que la toma de perspectiva es un componente de la empatía, y que generación creativa de opciones y consideración de consecuencias son componentes del coping.

Estos tres ámbitos generan las transiciones necesarias entre espacio privado y espacio público, dentro de la ciudad entendida como espacio histórico, y las correspondientes consecuencias pedagógicas (figura 10).

Figura 10. Tensión entre espacio privado y espacio público



Fuente: *Elaboración propia*

En detalle, estos ámbitos formativos apuntan a fomentar transiciones en las modalidades y representaciones de los individuos y los grupos con respecto a las relaciones sociales:

- a. La formación a la palabra se refiere a la transición de una palabra ego-centrada, y por lo tanto emocionalmente cerrada, a una palabra dialógica, y por consiguiente, emocionalmente abierta y disponible para ser pronunciada en espacios públicos;
- b. La formación al poder apunta a la transición de la reivindicación a la producción de opiniones y decisiones, del poder entendido como fuerza-potencia al poder entendido como poder de agencia (“poder (de) actuar”);
- c. La formación al aparecer apunta a la transición del exhibirse (entendido como arrogancia) al manifestarse (entendido como “expresar lo que yo soy, pienso y hago”).

Asumiendo este esquema conceptual como referencia, podemos construir una tabla alternativa respecto al esquema propuesto por Chauv, que nos parece más coherente con los principios en los cuales estamos enmarcando la acción de fortalecimiento de las CSE:

Tabla 6. Dimensiones pedagógicas de la formación a la ciudadanía y constructos socioemocionales correspondientes

<i>Dimensiones pedagógicas</i>	<i>Constructos socioemocionales</i>
<i>Formación a la palabra</i>	Comunicación asertiva
<i>Formación al poder</i>	Empatía, Regulación emocional, Resiliencia, Manejo de Conflictos, Negociación, Trabajo en Equipo
<i>Formación al aparecer</i>	Autoconcepto, Autoestima, Empatía, Regulación emocional

Fuente: Elaboración propia

Queda todavía pendiente la respuesta a la exigencia de aclaración respecto a la diferencia entre competencias ciudadanas y comunitarias o, dicho de otra manera, a la diferencia entre el alcance ciudadano y comunitario de las CSE.

Anteriormente hemos destacado la relevancia de las transiciones entre comunidad y ciudad, y de las competencias comunitarias hacia las competencias ciudadanas, señalando que el equilibrio entre estos dos componentes fundamentales de la vida individual en el espacio público se garantizará de acuerdo con la efectividad y la calidad de la disponibilidad de esta transición permanente entre los dos espacios (véase la figura 7).

Cabe ahora destacar algunas diferencias más puntuales entre los conceptos de comunidad y ciudad con el fin de entender si, y en qué medida, las competencias comunitarias y las competencias ciudadanas son cosas distintas.

Como primer paso, intentamos un acercamiento al tema de la comunidad, apuntando a identificar lo que la diferencia de la ciudad entendida como polis.

Lo que define semánticamente el concepto es la dimensión del común, que se puede articular en términos de:

- Posesión común de algo;
- Algo que es común a todos o a muchos;
- Condición que es común a todos o a muchos (por ejemplo, la "comunidad humana" o la "comunidad de los inmigrantes" o las "comunidades de prácticas").

Esta articulación de la dimensión del común responde a distintas exigencias:

- Necesidad individual de seguridad a través de los niveles de protección que la comunidad puede garantizar;
- Percepción de la vulnerabilidad individual frente a una amenaza común: la muerte, enemigos, violencia de la naturaleza, angustia por la falta de respuestas a preguntas existenciales;
- Necesidad de producción de sistemas simbólicos conectivos (construcción de ritos colectivos y sistemas religiosos);
- Supervivencia en un mundo tendencialmente hostil: la cooperación con los demás se convierte en un recurso instrumental;
- Eficacia y valor simbólico de la utilización colectiva de los recursos.

En esta perspectiva, la proximidad geográfica entre los espacios privados de los individuos ("mi hogar") no determina automáticamente el surgimiento de la comunidad. Aunque esta ocupe un espacio territorial definido en términos de proximidad, una pluralidad de hogares se convierte en comunidad en la medida en que las interrelaciones entre las personas generen atención respecto a los puntos apenas mencionados.

Por lo tanto, en este espacio común el "mío" y el "nuestro" tienden a vincularse a través de la identidad comunitaria. En esta dinámica, la generación de la identidad colectiva, producción de códigos identitarios y expresión de comportamientos solidarios (las mingas, por ejemplo) alimentan el espacio de la comunidad. Esto no quiere decir que la comunidad sea "buena" ni que sea "mala"; simplemente se quiere observar lo que la comunidad representa y destacar que muchas veces definimos como comunidad lo que no es, porque, más objetivamente, se trataría de una proximidad de espacios privados agregados de manera formal bajo una etiqueta administrativa (la vereda X). Dicho de otra manera, la comunidad es el éxito dinámico de un proceso histórico de vinculación interpersonal a través de la generación de códigos identitarios y simbólicos.

Respecto al individuo que pertenece a una comunidad, lo definimos miembro. Lo que caracteriza un miembro de una comunidad es que su identidad personal tiende a vincularse e integrarse con la identidad colectiva, reconociéndose en un sistema de códigos identitarios y orientando su acción en el marco de la matriz de comportamientos reconocidos. Por lo tanto, operando una polarización del concepto, podemos articular la relación miembro-comunidad según dos líneas de prevalencia: la prevalencia del nivel individual y la prevalencia del nivel comunitario.

En el caso de la prevalencia del nivel individual, los miembros viven las oportunidades comunitarias de manera funcional a sus objetivos individuales: la comunidad es un medio en función de los objetivos individuales. En cambio, en el segundo caso, la Comunidad como entidad sobre ordenada, el individuo vive de manera funcional al logro de los objetivos colectivos: el individuo es un medio en función de los objetivos de la Comunidad. Se trata, evidentemente, de dos extremos, mientras que la realidad se manifiesta con matices entre estas dos polaridades. Sin embargo, esta polarización es útil a efecto del esfuerzo de identificación de las características propias de las competencias comunitarias. Por lo tanto, como primera conclusión, a este respecto podemos articular el alcance de las CSE a nivel comunitario según dos opciones:

a. Conjunto de constructos socioemocionales que permiten al individuo utilizar las oportunidades de la comunidad (seguridad, recursos, relaciones) para sus finalidades individuales, coherentemente con los códigos y matriz de comportamientos que la caracterizan;

b. Conjunto de constructos socioemocionales que permiten al individuo adaptarse y acompañar la acción sobre ordenada de la Comunidad.

Adicionalmente, no se puede dejar de mencionar también lo que podemos definir como "el lado oscuro" de la comunidad. A continuación, lo describimos por aspectos:

- La comunidad necesita de delimitar su espacio: necesita de confines definidos y evidentes;
- La comunidad es una identidad llena:
- La comunidad necesita diferenciar entre quien es miembro y quien no lo es; se convierte en un espacio privado colectivo;
- La comunidad necesita educar en la diferenciación respecto a otras comunidades para fortalecer la identidad colectiva;
- La diferenciación entre comunidades puede generar conflictos, hasta llegar a la aniquilación del Otro Diferente;
- La misma pertenencia común que debería circunscribir a la comunidad, reduciendo el espacio propio y resaltando la dimensión común, en realidad solo cambia la perspectiva de lo propio hacia el todo de la comunidad: pertenezco (a una comunidad) porque soy dueño de lo que es común con otros (un territorio, una cultura, una identidad étnica, un interés ...); por otro lado, quien no posee lo que yo poseo no pertenece a mi comunidad, es un extraño para la comunidad.

Estas características que viven en lo que hemos llamado “lado oscuro” de la comunidad las mencionamos porque son relevantes para entender cómo, en cierta medida, existe la posibilidad que el ejercicio de las CSE, en el espacio de la ciudadanía y en el espacio de la membresía comunitaria, entre en conflicto.

En un sentido opuesto, la comunidad podría definirse no alrededor de una “propiedad común”, señalando quien es parte de esta propiedad y quien no lo es, sino por una “deuda común” (com-munus: el munus es una deuda vinculante hacia alguien). En este caso, el munus es el elemento que constituye la comunidad: somos comunidad porque compartimos una deuda, un vacío, la necesidad de esperar al Otro (Esposito, 1998). En esta perspectiva la identidad comunitaria es abierta, tiene sus confines abiertos, disponible a la acogida de todos los que se reconocen en esta condición de deudores.

Asimismo, no sanciona la pertenencia, sino que abre interdependencias o espacios de fallas mutuas que permiten vincular y ejercer la responsabilidad recíproca. La comunidad se convierte en un espacio de vinculación recíproca alrededor de un munus común, de la común necesidad del Otro-diferente-de-Nosotros para poder pensar el futuro: finalmente, la comunidad se manifiesta como espacio público. Así, la membresía comunitaria se expresa en términos de ciudadanía, que no se cierra y no se contrapone en el círculo de opuestas afiliaciones, sino que se abre al vínculo con el otro que se manifiesta en su ser público y en su ser “carenciado”. Ciudadanía que supera el paradigma de lo extraño y ser extranjero, a través del descubrimiento del munus colocado entre nosotros.

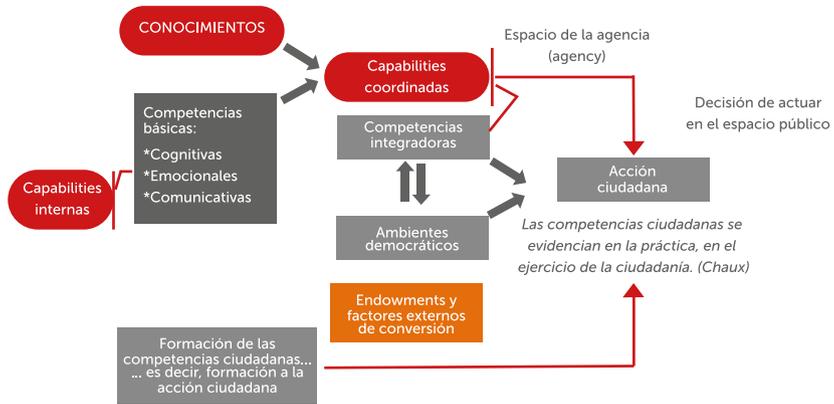
En esta dinámica, la comunidad tiende hacia la ciudadanía y la ciudadanía tiende hacia la comunidad, como hemos destacado en la apertura del capítulo. Comunidad y ciudadanía se retroalimentan recíprocamente como conceptos que habitan el mismo espacio existencial. Por ende, las competencias ciudadanas y las competencias comunitarias tienden a coincidir.

Más aún, podemos afirmar que el alcance comunitario de las CSE se refiere a competencias específicas como parte de las capabilities colectivas y organizativas que permiten a los miembros de una comunidad (y no sólo a sus líderes) trabajar de forma colaborativa, establecer planes de desarrollo local y gestionarlos colectivamente, formar alianzas y coaliciones, proponer e implementar agendas colectivas, concertar y deliberar en espacios públicos, acceder a recursos públicos y privados e influir en políticas públicas. En este sentido podemos afirmar que la expresión de las CSE en el contexto comunitario es esencial para participar en la vida pública y lograr mejores niveles de gobernabilidad. En este punto, que llamamos espacio público, competencias comunitarias y ciudadanas se entrelazan, permitiendo la expresión de la agencia individual y

colectiva.

A este respecto, la figura 11, retomando y complementando una gráfica propuesta por Chaux (2005), muestra cómo las CSE se pueden convertir en competencias ciudadanas y comunitarias en la medida en que se abra el espacio de la agencia individual y colectiva, y se oriente hacia la decisión de dejar el espacio privado (el espacio íntimo del individuo y el espacio identitario cerrado de la comunidad) y entrar en el espacio público. En este espacio, las CSE serán los componentes que permitirán el ejercicio de la palabra, del poder y del manifestarse en los términos descritos anteriormente (véase la tabla 6).

Figura 11. De las CSE a las competencias ciudadanas



Fuente: Reelaboración propia con base en Chaux (2005)



7. El fortalecimiento de las CSE en la perspectiva de la pedagogía crítica.

En el primer capítulo hemos argumentado respecto a la interpretación de las CSE como satisfactores estratégicos de las necesidades humanas fundamentales (axiológicas y existenciales) para el desarrollo humano integral. Asimismo, hemos argumentado respecto a la relación fundante que las mismas tienen con la agencia del individuo, definido en cuanto expresión del efectivo grado de empoderamiento que él tiene sobre la propia vida. Esto, entendiendo el empoderamiento individual como un proceso a través del cual las personas adquieren competencia sobre sus propias vidas, a fin de cambiar su entorno, y mejorar la equidad y la calidad de vida.

Desde este punto de vista, el fortalecimiento de las CSE toma una relevancia pedagógica en la medida en que es reconocido como objetivo interno de los procesos de cambio y de transformación. En esta perspectiva, el enfoque de la pedagogía crítica ayuda a posicionar y orientar las acciones educativas y formativas.

Respecto al concepto de cambio en los procesos educativos y formativos, y en el campo de la pedagogía crítica, resulta de gran interés el análisis pedagógico de Schwartz¹⁸ (1994).

La práctica educativa de Schwartz, inicialmente llevada a cabo en un contexto de crisis ocupacional en el sector minero, destaca cómo la formación puede ser un real acelerador de cambio en la medida en que el fortalecimiento de las competencias no sólo profesionales, sino globales de la persona permiten, en una perspectiva transformadora, redefinir la organización del trabajo y el dominio de las tecnologías para una mejor calidad de la experiencia laboral individual y colectiva. En este contexto, la práctica schwartziana se articula a partir de cuatro preguntas clave, que podemos asumir como referencia también en los procesos de fortalecimiento de las CSE:

- ¿Ustedes quieren capacitarse?
- ¿Por qué?
- ¿Para qué?
- ¿En qué condiciones?

18. Francés, ingeniero, profesor y director en la *École des Mines de Nancy*. Desde el 1960 es director del Centro Universitario de impulso a la Cooperación Económica y Social de Nancy y en el 1963 funda el Instituto Nacional para la Educación de Adultos (INFA). Él es el organizador de las misiones "Nuevas Cualificaciones" y creó y presidió la asociación "La modernización sin excluir". Fue el inspirador de las Misiones Locales para la integración profesional y social de los jóvenes y su informe sobre la integración social y profesional de los jóvenes, elaborado por encargo del primer ministro socialista Pierre Mauroy, se ha convertido en una referencia no sólo nacional sino también europea.

En otras palabras, la práctica pedagógica de Schwartz tiende a restituir a las personas la dirección del proceso de formación mediante el desarrollo de una fuerte conciencia crítica que, a partir de la lectura de la realidad, permite identificar las necesidades cuya satisfacción puede efectivamente facilitar un proceso de transformación de la realidad misma.

Es evidente cómo este supuesto resulta totalmente coherente con lo planteado en los capítulos anteriores relativo al rol de los satisfactores sinérgicos de las CSE en los procesos de desarrollo humano integral.

Por lo tanto, en esta perspectiva, la acción formativa y educativa puede jugar un rol clave en los procesos de cambio en la medida en que esté dirigida a la ampliación de espacios participativos y de toma de decisiones directamente en los contextos sociales generadores de exclusión.

El cambio puede ser descrito como un proceso que, por su naturaleza, se presenta de una manera muy visible, tangible, que puede ser experimentada y medible. No existe un cambio teórico. Por el contrario, está definido por las características de los intercambios y de las relaciones entre los individuos, y entre éstos y el entorno ecológico que les rodea.

Por lo tanto, podemos afirmar que en los procesos educativos y formativos el cambio se manifiesta en el intercambio entre:

- El individuo y la naturaleza, definiendo el ámbito del cambio ecológico;
- El individuo y el contexto social, definiendo el ámbito del cambio social;
- El individuo y el conocimiento, definiendo el ámbito del cambio cognitivo;
- El individuo y él mismo, definiendo el ámbito del cambio psíquico.

Se debe enfatizar que el problema del cambio requiere por sí mismo que el proceso formativo y educativo fomente en la persona, de manera prioritaria, las competencias cognitivas y psicológicas necesarias para colocar al sujeto en condiciones de percibir adecuadamente la brecha existente entre sus potencialidades y su condición contextual, la cual, favoreciendo o limitando, determina su desarrollo. Además, la perspectiva del cambio exige en el proceso formativo poder experimentar el diseño e implementación de acciones dirigidas a la transformación del contexto y de las estructuras de pensamiento y acción de la persona en formación. El fomento de las CSE y de los procesos de transformación y cambio encuentran a este nivel un punto clave de conexión para poder entender, en la perspectiva de la pedagogía crítica, las acciones orientadas al fortalecimiento de las CSE en la población víctima de las dinámicas de exclusión y marginalización.

Estas reflexiones expresan una concepción crítico-transformadora de la formación y de la educación, en la cual es posible reconocer elementos que remiten al concepto de concientización introducido por Freire en su análisis pedagógico (1976; 2015) y, posteriormente, retomada por Henry Giroux (1992; 2003; 2005; 2011).

En este sentido, la pedagogía crítica describe el proceso formativo como punto de encuentro entre dinámica interpretativa y dinámica transformadora de la realidad, capaz de orientar su interacción hacia la construcción y el desarrollo de sistemas de saberes de la persona, de manera tal que las condiciones para interpretar y transformar la realidad sean reales, a partir del reconocimiento de la persona como actor de dicha realidad.

A este respecto, limitándonos a lo que nos interesa, Giroux recuerda cómo la teoría crítica y, en consecuencia, el pensamiento crítico, "extiende el concepto de lo político [...] en las mismas necesidades y sensibilidades que forman la personalidad y la psique" (1992, p. 24). Más en profundidad, la perspectiva de la pedagogía crítica pretende dar atención a "la manera en que penetran los mecanismos de dominación y las potencialidades de liberación en la propia estructura de la psique humana" (1992, p. 64).

Es evidente como a este nivel encontramos en las CSE satisfactorios sinérgicos del Desarrollo Humano Integral. En este sentido, el enfoque de la pedagogía crítica incide en las formas de producción de subjetividades, en los procesos de construcción y circulación de valores y en la generación de prácticas sociales (Ortega Valencia, 2009).

En esta línea, la asunción de la perspectiva teórica de la pedagogía crítica en el diseño e implementación de acciones dirigidas al fortalecimiento de las CSE permite reconocer que la condición de bajos niveles de CSE es el efecto de dinámicas de exclusión y marginalización en distintos contextos de vida, a lo largo del transcurso existencial de la persona: familia, comunidad, escuela, trabajo.

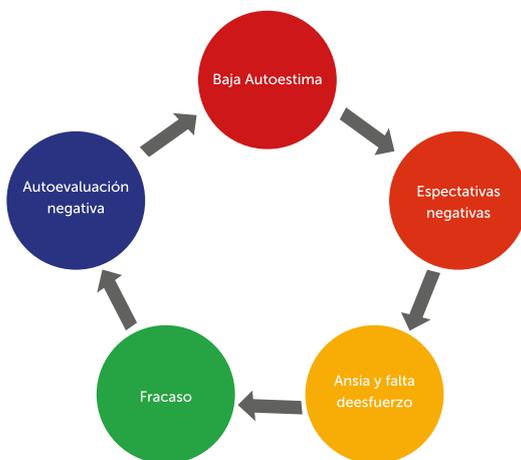
En esta perspectiva, el cuestionamiento clave no es tanto qué condición tiene la persona en términos de expresión de CSE, sino por qué vive en esta condición. Por lo tanto, la acción de fortalecimiento de las CSE no asume una relevancia reparadora de algo que no está funcionando como debería según las expectativas del contexto, sino transformadora respecto a los procesos que han generado una condición de vulnerabilidad en el componente de las CSE.

Dicho de otra manera, el núcleo transformador de la pedagogía crítica no se encuentra tanto en acompañar al individuo a descubrir, por ejemplo, que tiene baja autoestima, sino en acompañarlo a reflexionar críticamente respecto al por qué eso ocurre y a brindar herramientas para su fortalecimiento, después de haber entendido qué es autoestima.

Detengámonos en este ejemplo, con la intención de entender mejor el aporte que el enfoque de la pedagogía crítica puede brindar en el planteamiento de acciones dirigidas al fortalecimiento de las CSE.

Bajos niveles de autoestima, es decir cuando un individuo no se siente valorado, contento consigo mismo o se rechaza, dañan considerablemente las estructuras psicológicas y su capacidad de adaptación social, llevando al individuo a levantar barreras defensivas y adoptar conductas de riesgo. Muchos estudios han destacado cómo la autoestima baja se relaciona con valoraciones negativas de la vida, dificultades de adaptación a situaciones adversas y mayor riesgo de suicidio. Además, frente a una retroalimentación negativa, quien tiene baja autoestima tiene una menor motivación a realizar tareas y alcanzar sus metas y es más probable que atribuya el fracaso a su incapacidad y no al esfuerzo puesto en la tarea. Frente a un fracaso, el individuo con baja autoestima recibirá confirmaciones de las mismas expectativas, y las mismas autovaloraciones negativas, generando un círculo vicioso de ansiedad y frustración: el resultado de todo el proceso será el mantenimiento de una baja autoestima o su ulterior disminución (figura 12).

Figura 12. Círculo vicioso de la baja autoestima



Fuente: *Elaboración propia*

Con relación a esto, es importante destacar la relación entre la autoestima y las dinámicas del reconocimiento (Honneth, 1997): observemos la figura 13.

Figura 13. Autoestima y dinámicas del reconocimiento



Fuente: Elaboración propia con base en Honneth, 1997

La vida de los seres humanos en los espacios públicos se expresa en una tensión entre reconocimiento y desconocimiento, búsqueda del reconocimiento de sí mismo, de parte de los demás y lucha o rebelión frente al desconocimiento de la propia identidad. El componente del reconocimiento podemos definirlo como un espacio dentro del cual interactúan:

- Las relaciones primarias, identificadas a través los sentimientos de amistad y amor;
- Las relaciones solidarias, identificadas a través de los vínculos que se establecen entre las personas en un contexto comunitario;
- Las relaciones jurídicas, definidas por el sistema de derechos y deberes no sólo entre las personas, sino también entre las personas – individual y colectivamente – y el sistema institucional a través del cual se articula el Estado.

Simétricamente, el componente del desconocimiento se define como un espacio dentro del cual interactúan diferentes formas de negación de la identidad individual y colectiva:

- El maltrato y la violencia;
- La humillación y la ofensa;
- La privación de derechos y la exclusión.

Estos dos componentes se manifiestan en nuestra vida en constante tensión en los diferentes ámbitos, como las relaciones interpersonales, la vida intrafamiliar, las relaciones escolares (pensemos en el acoso escolar), las relaciones laborales, las relaciones con las Instituciones en función del respeto de los derechos sociales, económicos y políticos.

En el resultado de esta tensión se juega el destino de la autoestima de una persona o también de una comunidad: cuanto más se consolide el espacio del reconocimiento tanto más se fortalecerá la autoestima individual y colectiva.

En este esquema interpretativo se puede observar el fenómeno, destacado en muchos estudios, que ve los chicos constantemente con niveles de autoestima ligeramente superiores a las chicas. Los motivos que explican la menor autoestima de las adolescentes son señalados por algunos autores (Kling, Hyde, Showers, Buswell, 1999; Brittany, Dolan-Pascoe, Twenge, Grabe, Wells, Maitino 2009), como:

- Los roles y estereotipos de género, que en nuestra sociedad hacen que la confianza en uno mismo sea un valor típicamente masculino;
- El tratamiento diferente que chicos y chicas reciben en la escuela por parte del profesorado; por ejemplo, se suele atribuir el fracaso de los varones a problemas de motivación y el de las mujeres a su menor competencia.
- Las prácticas educativas diferenciales que en la familia se ejercen con chicos y chicas: en un momento en que éstas demandan más libertad, en nuestra cultura, no es extraño que, al menos en un primer momento, los padres dificulten dicha libertad e incluso la restrinjan; los chicos, por el contrario, suelen encontrarse con menos oposición para ir ganando autonomía.

En la perspectiva de la pedagogía crítica, en este caso, en las acciones dirigidas al fortalecimiento de la autoestima, no se podrá ignorar la relevancia de los factores/elementos discriminantes de género, y la necesidad de revertir las prácticas en los contextos educativos que afectan el desarrollo de la identidad femenina.

El ejemplo nos ayuda a evidenciar que, frecuentemente, y con evidencias contundentes en las historias de hombres y mujeres marginalizados, la condición de bajos niveles de CSE corresponde a procesos de dominación y a la difusión de ideologías implícitas que tienden a confirmar estereotipos o representaciones marginales del sí mismo. Ideologías implícitas que de pronto se transmiten en el espacio educativo también a través de nuestra acción inconsciente.

A este respecto Giroux llama la atención sobre:

"...la necesidad de moldear nuevas categorías de análisis que permitirían a los educadores ser más conscientes de la forma en que los maestros, estudiantes y otros trabajadores de la educación llegan a ser parte del sistema de reproducción social y cultural [...] Al reconocer la necesidad de una psicología social crítica, los educadores pueden identificar cómo se constituyen las ideologías e identificar y reconstruir las prácticas y procesos sociales que destruyen en vez de continuar las formas existentes de dominación psicológica y social. (1992, p. 64)"

Así, el enfoque de la pedagogía crítica nos lleva, por un lado, a reconocer el riesgo de una relación entre acción educativa y formativa y reproducción implícita de la ideología marginalizante dominante (por ejemplo, la marginalización de género y la menor autoestima encontrada en las chicas respecto a los chicos); y por el otro, a orientar la misma acción hacia el empoderamiento de los individuos y de las comunidades como actores protagónicos de procesos de cambio y liberación individual y colectiva, a partir del aprender a interrogar críticamente sus experiencias e historias interiores.

Bajo este enfoque, la acción dirigida al fortalecimiento de las CSE puede representar la ocasión para desencadenar dinámicas de resistencia individual y colectiva, dentro de los procesos educativos y formativos (Giroux, 1992), a través de la apertura de espacios de autorreflexión sobre la condición del individuo, de los grupos y de las comunidades, dando atención, de acuerdo con Giroux, a la interacción entre las experiencias vividas y los mecanismos de exclusión que les han despojado de derechos y futuro. Y, nosotros podríamos agregar, han socavado este satisfactor de las necesidades humanas fundamentales que llamamos CSE.

A este nivel se encuentra el punto de conexión entre la política pública y la acción pedagógica, desde una concepción transformadora de las personas y de los contextos. Experimentando, en palabras de Habermas (1973), "la espontaneidad de la esperanza, el acto de tomar una posición, la experiencia de la relevancia o de la indiferencia y, sobre todo, la respuesta al sufrimiento y a la opresión, el deseo de una autonomía madura, el deseo de la emancipación y la felicidad del descubrimiento de la identidad"¹⁹.

¹⁹ Versión original: "The spontaneity of hope, the act of taking a position, the experience of relevance or indifference, and above all, the response to suffering and oppression, the desire for adult autonomy, the will to emancipation, and the happiness of discovering one's identity" (1973, pág. 262-263)

Este llamado de Habermas a la esperanza nos recuerda una página muy intensa de Freire (2015), tomada de Pedagogía de la Esperanza, que el educador escribe 25 años después de Pedagogía del Oprimido, a la luz de su larga trayectoria de compromiso educativo. Con estas palabras de Freire queremos cerrar este capítulo dedicado a la perspectiva de la pedagogía crítica, concibiendo las políticas públicas dirigidas al fortalecimiento de las CSE en población vulnerable como un acto comprometido de esperanza crítica, algo que "necesitamos como el pez necesita el agua incontaminada":

"Sin poder siquiera negar la desesperanza como algo concreto y sin desconocer las razones históricas, económicas y sociales que la explican, no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica; la desesperanza es esperanza que, perdiendo su dirección, se convierte en distorsión de la necesidad ontológica. Como programa, la desesperanza nos inmoviliza y nos hace sucumbir al fatalismo en que no es posible reunir las fuerzas indispensables para el embate recreador del mundo.

No estoy esperanzado por pura terquedad, sino por imperativo existencial e histórico. Esto no quiere decir, sin embargo, que porque estoy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria, pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea.

Necesitamos la esperanza crítica como el pez necesita el agua incontaminada. (Freire, 2015. P. 24)".



El hilo que une **Derechos Hechos Personas** 1983-2023



8. Las competencias priorizadas

De acuerdo con el marco teórico de las CSE en la perspectiva DEH y del CA, que hemos expuesto en los capítulos anteriores, y apuntando al desarrollo y fortalecimiento de las CSE en una lógica de política más que de programa, se propone un listado común de competencias que puedan ser fortalecidas en el ámbito general de acción de CISP.

Como se ha destacado en el capítulo 3, frente al amplio abanico de competencias esenciales para el desarrollo integral de la persona y para su empoderamiento, se hace necesaria la exigencia de realizar una priorización. Como referencia de esta fase se asume la taxonomía de las CSE propuesta en la tabla 3 (pág. 20).

Priorizar buscando la coherencia de la taxonomía general con la política dirigida al Desarrollo Humano y a una acción de empoderamiento individual y colectivo, desde nuestro punto de vista, resulta en el siguiente listado articulado en competencias fundantes y competencias integradoras (figura 14):

Figura 14. Priorización de primer nivel



Esta priorización se basa en tres argumentaciones clave:

1. Las competencias fundantes seleccionadas constituyen la base sobre la cual se construyen todas las demás competencias (el valor que cada persona se atribuye en general y en los diferentes contextos; el sentirse reconocidos; el saber sobreponerse a las dificultades de la vida; el saber comunicar y relacionarse con los demás; el saber identificar, regular y expresar las emociones) y constituyen los elementos fundamentales para una existencia plena;
2. Las competencias fundantes son parte esencial del proceso dinámico cognitivo-afectivo de diferenciación, integración, organización y consolidación del ser humano en contacto con los otros y con el mundo;
3. Las competencias integradoras seleccionadas articulan la interacción de las competencias fundantes y constituyen los elementos necesarios para que cada individuo pueda hacer, es decir pueda satisfacer sus necesidades existenciales de creación y participación en su entorno y en relación con los demás.

Por lo que se refiere a las competencias integradoras, éstas son el resultado de una interacción sistémica, así como se observa en la siguiente tabla 7:

Tabla 7. Competencias integradoras

<i>Trabajo en equipo</i>	<i>Manejo de conflictos</i>	<i>Toma de decisiones</i>	<i>Liderazgo</i>
*Autoestima *Empatía *Comunicación asertiva *Regulación emocional *Pensamiento creativo	*Empatía *Comunicación asertiva *Toma de decisiones *Regulación emocional *Pensamiento creativo	*Empatía *Comunicación asertiva *Pensamiento creativo *Consideración de consecuencias	*Autoestima *Empatía *Comunicación asertiva *Trabajo en equipo *Regulación emocional *Pensamiento creativo *Toma de decisiones

Todas las competencias priorizadas se enmarcan en la matriz propuesta por Max-Neef como satisfactores sinérgicos, es decir aquellos que “por la forma en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfacción simultánea de otras necesidades” (1986).

Por lo que se refiere a la priorización de segundo nivel, en la cual se busca adecuar la priorización de primer nivel a las características del espacio operativo de cada programa, es necesario destacar dos aspectos:

- a) la acción de fortalecimiento de las competencias fundantes tiene un impacto clave en el desarrollo de las competencias integradoras;
- b) el desarrollo y fortalecimiento de estas se puede realizar no sólo a través de espacios de formación específicamente dedicados, sino que también a lo largo del proceso global de implementación de cada programa; esto quiere decir que dicho proceso va más allá del trabajo que se puede realizar en un determinado taller e implica una visión de conjunto y una integración en la que se vinculen actividades de diferente tipo.

El proceso de formación, con sus estrategias y recursos pedagógicos utilizados, requiere de un análisis constante de sus implicaciones, posibilidades y alcances. En otras palabras, el tipo de proceso que se podrá llevar a cabo en cada programa dependerá de una serie de elementos que se deberán tomar en cuenta, entre ellos:

- Alcance: definir el nivel al cual se dirige la acción, es decir a) fortalecer el conocimiento de una determinada competencia o b) desarrollar y fortalecer su adquisición. Adquirir una competencia es un proceso largo, que puede durar varios meses y que requiere su puesta en práctica en diferentes contextos de vida.
- Cantidad de competencias que el componente de los programas desea trabajar.
- Tiempo disponible para realizar la formación en cada competencia.
- Tipo de actividades didácticas que promuevan su desarrollo a través de la reflexión, la discusión y la práctica.
- Posibilidad de realizar un acompañamiento y sus modalidades de ejecución.

9. Definiciones de los constructos priorizados

En este capítulo se presentan las definiciones de las CSE priorizadas, diferenciando entre competencias fundantes y competencias integradoras.

9.1. Competencias fundantes

Autoestima

La autoestima es el aspecto evaluativo del autoconcepto basado en la percepción global que el individuo tiene de su persona; aunque existen además autoestimas parciales referidas a distintos dominios. Yagosesky (1998) define la autoestima como el resultado del proceso de valoración (consciente o no) de sí mismo, que cada individuo hace en todo momento. Dicho proceso está relacionado con el sentido de capacidad y valía y es el fundamento de nuestros comportamientos.

La autoestima no es innata, se desarrolla a partir del nacimiento y se genera como el resultado de la historia de cada persona que se construye a través de una larga secuencia de experiencias personales y sociales, de acciones y sentimientos que se van sucediendo en el transcurso de la vida tanto en espacios públicos como en el espacio privado.

La autoestima tiene una naturaleza dinámica, es decir puede aumentar o en ciertos momentos de la vida, por el contrario, debilitarse y empobrecerse.

Empatía

La Empatía es un constructo multidimensional, que abarca una dimensión cognitiva y una dimensión emotiva (Davis, 1980). La primera se refiere a la capacidad de interpretar y comprender cognitivamente la experiencia y las emociones del otro (ponerse en los zapatos del otro); la segunda se refiere a la capacidad de compartir las emociones del otro (sentir lo que el otro siente).

Dentro de la dimensión cognitiva se distinguen los siguientes elementos:

- Toma de Perspectiva: se refiere a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona.
- Fantasía: se refiere a la tendencia a identificarse con personajes de ficción.

Dentro de la dimensión emocional se distinguen los siguientes:

- Preocupación empática: se refiere a la tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación por el otro.
- Malestar personal: se refiere a la ansiedad que se experimenta al ser testigo de un suceso desagradable para el otro.

Resiliencia

La Resiliencia se refiere a una combinación de factores que permiten a un ser humano afrontar y superar los problemas de la vida. Según el modelo ecológico (Ungar, 2018), la resiliencia no constituye un rasgo o atributo fijo, relativamente estable y consistente, sino un proceso dinámico y desarrollable en cualquier momento del ciclo vital y con variaciones en función del contexto. Es el resultado de la interacción entre factores de riesgo y factores de protección.

Los factores de riesgo representan las variables personales y del entorno que aumentan la probabilidad de respuestas negativas en las situaciones adversas. Los factores de protección son el conjunto de variables, del sujeto y del contexto, que potencian la capacidad de resistir a los conflictos y de manejar el estrés.

El efecto de estos factores se manifiesta cuando el riesgo está presente, actuando como compensadores (modulación, disminución o eliminación). En esta línea, la familia y la escuela ejercen un claro papel protector cuando exhiben características de afecto, cohesión, apertura, compromiso, soporte, modelos positivos y la propia ausencia de factores de riesgo.

El continuo intercambio entre estos factores permite obtener una adaptación positiva, entendida como la posibilidad de dar continuidad al desarrollo o a algunos aspectos del mismo, debido a la superación de la situación de adversidad (Henderson, 2006).

Comunicación

La comunicación es una condición sine qua non de la vida humana y el orden social. Desde la pragmática de la comunicación (Watzlawick, 2002), toda conducta, y no sólo el habla, es comunicación y toda comunicación, incluso los indicios comunicacionales de contextos impersonales afectan a la conducta.

Cada persona tiene su propio estilo de comunicación, es decir la tendencia a favorecer una forma de expresarse y relacionarse, que puede ser útil en ciertas circunstancias y no muy funcional en otras. Los estilos de comunicación son:

- **Estilo pasivo:** las comunicaciones en las que prevalece un estilo pasivo se caracterizan por una actitud de minimización de las posiciones, por la renuncia a expresar las propias ideas. El estilo pasivo puede ser útil cuando no tenemos intención de dedicar energía y confiamos en el interlocutor.
- **Estilo agresivo:** las comunicaciones en las que prevalece un estilo agresivo se caracterizan por actitudes destinadas a mostrar la superioridad del hablante hacia su interlocutor. En el estilo agresivo hay una tendencia a sobreestimarse y subestimar a los demás.

- **Estilo manipulador:** las comunicaciones en las que prevalece un estilo manipulador se caracterizan por actitudes destinadas a eludir a la otra persona con la intención de obtener una respuesta a su favor. La manipulación de la información lleva a alterar, a transmitirla de manera parcial, irrelevante o congruente, a privilegiar ambigüedades expositivas. La manipulación de las emociones se refiere a la adopción de comportamientos de seducción, la disimulación de los sentimientos, emociones y pensamientos de uno con el objetivo de obtener algo del interlocutor que, en cambio, cree en la veracidad de lo que se ha declarado.
- **Estilo asertivo:** las comunicaciones en las que prevalece un estilo asertivo se caracterizan por actitudes destinadas a afirmar las propias opiniones, méritos, sentimientos, derechos, en pleno reconocimiento y respeto por los de los demás. Es útil utilizar el estilo asertivo cuando vale la pena establecer una relación basada en el reconocimiento de los derechos propios y de los demás.

Regulación emocional

La regulación emocional es un aspecto fundamental en el funcionamiento psicológico saludable. Se refiere al proceso por medio del cual las personas ejercen una influencia sobre las emociones que experimentan, sobre cuándo suceden y sobre cómo se experimentan y se expresan (Gross, 1999). Gross y Thompson (2007) sugieren que el individuo genera cinco procesos de Regulación Emocional que se traducen en una serie de estrategias clave a lo largo del proceso emocional y hacia la manifestación de la conducta:

- **Selección de la Situación:** involucra tomar acciones que aumenten la probabilidad de terminar o no en un escenario en el que se experimenten emociones, ya sean deseables o indeseables.
- **Modificación de la Situación:** se refiere a todos los esfuerzos del individuo destinados a alterar directamente la situación y el impacto emocional que ésta puede tener. Esta estrategia de regulación emocional constituye una forma potente para manejar las emociones y puede darse tanto de manera interna (cambio cognoscitivo) como externa (modificación de ambientes físicos).
- **Despliegue de Atención:** consiste en dirigir la atención o no dentro de una situación dada con el propósito de influenciar las emociones. De hecho, existen dos maneras básicas de dirigir la atención:
 - a) **Distracción:** involucra cambiar el foco interno de la atención, tal como cuando los individuos invocan pensamientos o recuerdos que son inconsistentes con el estado emocional indeseable.
 - b) **Concentración:** que implica dirigir la atención hacia las características de una situación.

- **Cambio Cognoscitivo:** se refiere a cambiar la forma de apreciar la situación en la que se está para alterar su importancia, ya sea cambiando la manera en la que se piensa acerca de ella o modificando la propia capacidad para manejar las demandas que implica.

- **Modulación de la Respuesta (MR):** en contraste con los procesos anteriores, la modulación de la respuesta ocurre tarde en el proceso generativo de la emoción, es decir, después de que las tendencias de respuesta han sido iniciadas. De esa forma, la MR tiene que ver con la influencia que el individuo ejerce, tan directamente como le sea posible, en las respuestas fisiológicas, experienciales o conductuales de la emoción. Una forma común de modulación de la respuesta involucra la regulación de la conducta expresiva en función del contexto cultural en el que se presenta.

9.2. Competencias integradoras

Trabajo en equipo

El trabajo en equipo busca un bienestar común, basándose en un trabajo colectivo y la capacidad de unir esfuerzos y disponer de las propias habilidades y conocimientos en torno al logro de un objetivo común. Representa un conjunto de valores que fomenta el escuchar y responder constructivamente a los puntos de vista expresados por otros, otorgándoles el beneficio de la duda, dándoles apoyo y reconocimiento de sus intereses y logros. Tales valores ayudan a los equipos a desempeñarse y también promueven el desempeño individual, así como el desempeño de toda una organización (Secretaría de Trabajo y Previsión Social, 2010). La naturaleza de los equipos es diferente, ya que varían en función del entorno y los factores situacionales que tienen incidencia en la actuación del equipo.

Para que un equipo de trabajo funcione, se necesita:

- **Comunicación:** para trabajar en equipo es necesario mantener los canales de comunicación siempre activos; es fundamental escuchar, estar dispuesto a admitir replanteos y cambios, ya que el equipo funcionará en la medida que las estrategias se asuman con claridad y en conjunto.

- **Compromiso:** el compromiso no se ve, pero se percibe; los miembros del equipo son conscientes de que sólo si cada uno pone lo mejor de sí y está dispuesto a dar su tiempo y su energía al grupo, las metas se pueden volver éxitos. Las personas que integran equipos de trabajo se comprometen de verdad cuando creen en lo que hacen y lo ven como algo trascendente, y sobre todo cuando ven que los demás también lo hacen, porque el compromiso es parte del valor del grupo.

- **Confianza:** confiar en los demás, tener la seguridad de que los intereses y las responsabilidades son compartidos es un aspecto central y decisivo que no puede faltar en el trabajo en equipo. Cada integrante del equipo debe generar no sólo la confianza, sino cultivarla permanentemente desde sus palabras y sus acciones.
- **Coordinación:** el grupo de trabajo es un capital humano, y para obtener el máximo rendimiento de este valioso capital, la coordinación es clave. Quien coordina debe tener muy en claro el plan de trabajo y conocer cuáles son las habilidades y las capacidades de cada miembro del equipo, pues coordinar es integrar en pos del objetivo.
- **Complementariedad:** es innegable que sólo con la colaboración y la complementación de diferentes personas se puede crecer como equipo en un ambiente cada vez más complejo y cambiante. Cada integrante del equipo necesita del otro para alcanzar entre todos el objetivo planteado, de manera que el conjunto va formando una especie de rompecabezas donde cada pieza se complementa perfectamente con todas las otras para formar un todo armónico y eficaz.

Manejo del conflicto

El conflicto es un proceso básico e inevitable que caracteriza la dinámica interna de las relaciones humanas. Si se lo maneja de una forma no violenta es una fuente positiva de creatividad y progreso. Los conflictos son situaciones en que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo de intereses y/o posiciones incompatibles, donde las emociones y sentimientos juegan un rol importante y la relación entre las partes puede terminar robustecida o deteriorada, según la oportunidad y procedimiento que se haya decidido para abordarlo. El manejo de conflictos busca aminorar o disminuir el conflicto y reorientarlo hacia un contexto en el que las partes puedan entrar a solucionarlo. Es decir, busca transformar el conflicto, que en un inicio puede ser intratable por las partes, en una expresión mínima, en donde este pueda ser tratado con alguno de los mecanismos y alternativas de resolución de conflictos (Mendia & Areizaga, s. f).

Existen cinco estilos específicos para abordar el conflicto:

- **Estilo competitivo:** cuando una persona persigue sólo sus propios objetivos a costa de la otra parte, se centra en sus propios intereses sin preocuparse de la relación que tiene con el otro, ni de los intereses y necesidades del otro. Decidir por este estilo es ubicarse en un enfoque controversial que implica imponer a través de la fuerza, agredir, ejercer abuso de poder, lo que muchas veces se traduce en no abordar y no resolver el conflicto.

- **Estilo evitativo:** cuando la persona no persigue inmediatamente ni sus intereses ni los de la otra persona. Se describiría como bajo interés por sí mismo y bajo interés por los demás. No habla del conflicto ni lo enfrenta. El evitar puede suponer poner a un lado diplomáticamente un asunto, aplazarlo o, simplemente, apartarse de una situación amenazadora. Esta actitud puede facilitar la presencia de conflictos latentes y/o crónicos en la relación.
- **Estilo acomodativo:** cuando una de las partes renuncia a su punto de vista, intereses y metas, cediendo frente a lo que la otra parte demanda. En este estilo hay un elemento de autosacrificio. Quien asume este estilo solo se preocupa por preservar y mantener la relación con el otro y que este satisfaga sus intereses y necesidades. Quien utiliza este estilo puede ser generoso o altruista, obedecer las órdenes de la otra persona cuando preferiría no hacerlo, o someterse al punto de vista ajeno.
- **Estilo compromiso:** cuando ambas partes tienen la voluntad de encontrar una solución oportuna y mutuamente aceptable creando una salida al conflicto. Generalmente es a través de la negociación. Esto implica que ambas partes ceden en sus intereses y logran a su vez una satisfacción parcial de sus necesidades.
- **Estilo cooperativo o de colaboración:** cuando ambas partes en conflicto están dispuestas a transformar la incompatibilidad de intereses en alternativas comunes que satisfagan plenamente a ambas partes. Es decir, las partes tienen la confianza y el deseo de superar la disputa, ganando ambos en la resolución del conflicto. La colaboración entre dos personas puede tomar la forma de explorar un desacuerdo para conocer el punto de vista de ambas personas, resolver una situación que de otro modo los haría competir por un recurso o, confrontar y tratar de encontrar una solución creativa a un problema.

Toma de decisiones

La toma de decisiones es el proceso de identificación y selección de la acción adecuada para la solución de un problema específico.

El proceso consta de los siguientes pasos:

1. **Reconocer el problema:** el proceso de toma de decisiones comienza reconociendo que existe un problema: algo tiene que ser cambiado en la situación actual y hay posibilidades de mejorarla.
2. **Analizar el problema:** es necesario estudiar cuidadosamente el problema identificado para encontrar la causa.
3. **Considerar las metas que se desean alcanzar:** las metas que se escogen están influidas por los valores de cada uno, lo que es importante para cada persona.

4. Buscar alternativas: pensar y buscar tantas alternativas prácticas como sea posible yendo más allá de las obvias o las habituales.
5. Analizar los recursos que requiere cada curso de acción alternativo: se refiere a cuánto tiempo, dinero, destrezas, energía u otros recursos necesarios se tiene para llevar a cabo la decisión.
6. Seleccionar la alternativa más adecuada respecto al objetivo y a la condición del contexto: después de analizar cuidadosamente cada alternativa, seleccionar la más adecuada, tomando en cuenta los valores, las metas, los recursos disponibles y los vínculos del contexto.
7. Poner la decisión en acción: la toma de decisiones no termina con la selección de la alternativa.
8. Muchas de las decisiones, quizá la mayoría, no resuelven directamente un problema, sino que ponen en la posición de tener que tomar decisiones adicionales que acercan a la meta.
9. Aceptar la responsabilidad: después de tomar una decisión, es necesario aceptar la responsabilidad y las consecuencias de haberla tomado.
10. Evaluar los resultados: el resultado de la decisión debe ser evaluado regularmente para determinar su efectividad.

Liderazgo

El líder es quien influye sobre otras personas, es un individuo que orienta a los otros hacia un objetivo en común a fin de que todos se sientan involucrados en todo el proceso. La figura del líder y el concepto del liderazgo no tienen sentido fuera de los grupos y organizaciones y, es por eso, que es fundamental que el líder sea reconocido y aceptado por sus seguidores.

Según los estudios de Lewin (1988), el líder que logra un mayor cumplimiento de los objetivos y una mayor satisfacción entre sus seguidores es aquél que mira al bienestar del grupo, que lo involucra en la toma de decisiones, tomando en cuenta las diferentes opiniones y motivando a seguir adelante en la consecución de las metas comunes.

En el marco de una concepción del líder democrático o participativo, se encuentra el liderazgo transformacional cuyos componentes son:

- **Carisma:** los líderes se comportan de tal manera que son tomados como modelos por sus seguidores, éstos quieren imitarlos. Son admirados, respetados y se confía en ellos. Demuestran altos niveles de conductas éticas y morales.

- Inspiración: los líderes motivan e inspiran a sus seguidores, fomentan el espíritu de grupo y generan expectativas de futuro.
- Estimulación intelectual: los líderes estimulan a sus seguidores a tener ideas innovadoras y creativas a partir de la generación de nuevas interrogantes y la formulación de viejos problemas en nuevos términos. No se critican los errores individuales ni las ideas que difieran de las del líder.
- Consideración individualizada: los líderes prestan especial atención a las necesidades individuales de desarrollo personal de cada uno de los seguidores; las diferencias particulares son reconocidas; el seguimiento es personalizado, pero no es visto como un control, los líderes cumplen una función orientadora.

Referencias

Alkire, S. (2002). *Valuing Freedoms. Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*. Oxford: University Press.

Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.

Arendt, H. (2002). *La vida del espíritu*. Barcelona: Paidós.

Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S., Vargas, J. (2012). *Desconectados. Habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington, DC: BID.

Brittany, G., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Grabe, S., Wells, B. E., Maitino, A. (2009). Gender Differences in Domain-Specific Self-Esteem: A Meta-Analysis. *Review of General Psychology*, Vol. 13, n. 1: 34–45.

CAF. (2016). *Más habilidades para el trabajo y la vida: Los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral*. Reporte de Economía y Desarrollo, Bogotá: CAF Banco de Desarrollo de América Latina.

Chaux Torres, E. (2005). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus.

Chaux Torres, E., Ruiz Silva, A. (2012). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.

Chaux Torres, E., Lleras, J., Velásquez, A. M. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Chiappero-Martinetti E., Salardi, P. (2008). *Well-being process and conversion factors: an estimation*. Human Development, Capability and Poverty International Research Centre, HDPC-IRC WORKING PAPER SERIES, 3/2008.

Crocker, D. A., Robeyns, I. (2009). *Capability and agency*. In Christopher Morris (Ed.), *"The Philosophy of Amartya Sen"*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cunningham, W., Acosta, P., Muller, N. (2016). *Minds and Behaviors at Work. Boosting Socioemotional Skills for Latin America's Workforce*. Directions in Development. Washington, DC: World Bank.

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85, (pp.1-17).

Deneulin S. (2008), *Beyond individual freedom and agency*, in *"The Capability Approach. Concepts, Measures and Applications"*, Comim F., Qizilbash M., Alkire, S. (comp), Cambridge: University Press.

- Doyal, L., Gough, I. (1991). *A Theory of Human Need*. Londres: The Macmillan Press Ltd.
- Esposito, R. (1998). *Communitas. Origine e destino della comunità*. Torino: Einaudi.
- Freire, P. (1976). *La educación como práctica de libertad*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2005). *La pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores.
- Giroux, H. A. (1992). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI editores.
- Giroux, H. A. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Giroux, H. A. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Editorial Popular.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*, New York: Bloomsbury Academic.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(5), 551–573.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En Gross, J. J. (ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guilford Press.
- Guerra, N., Modecki, K., Cunningham, W. (2014). *Developing Social-Emotional Skills for the Labor Market. The practice Model*. Social Protection and Labor Global Practice Group. Washington, DC: World Bank.
- Habermas, J. (1973). *Theory and practice*. Boston: Beacon Press.
- Heller, Á. (1973). La teoría, la praxis e i bisogni umani. *Aut Aut*, n. 135: 29-43.
- Heller, Á. (1974). *The Theory of Need in Marx*. Londres: Allison & Busby.
- Heller, Á. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Henderson, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: Cómo superar las adversidades*. Barcelona: Gedisa.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática social de los conflictos sociales*. Barcelona: Crítica.
- Kling, K. C., Hyde, H. S., Showers, C. J., Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: A metaanalysis. *Psychological Bulletin*, n. 125: 470-500.

Lewin, K. (1988). *La teoría del campo en la ciencia social*. Barcelona: Paidós.

Longshore Smith M., Seward C. (2009). The relational Ontology of Amartya Sen's Capability Approach: incorporating social and individual causes. in *Journal of Human Development and Capabilities*, Volume 10, Issue 2.

Max-Neef, M. A. (1993). *Desarrollo A Escala Humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona: Icaria Editorial, S.A.

Max-Neef, M. A., Elizalde, A., Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo A Escala Humana: una opción para el futuro*. Santiago de Chile: CEPAAUR, Fundacion Dag Hammarskjold.

Max-Neef, M. A., Elizalde, A., Hopenhayn, M. (2010). *Desarrollo A Escala Humana. Opciones para el futuro*. Madrid: Biblioteca CF+S.

Marchioni, C. G. (2016). *Habilidades no cognitivas en América Latina. Una medición desde pruebas estandarizadas*. Working Paper N° 2016/04, CAF Banco de Desarrollo de América Latina.

Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.

Mauss, M. (2009). *Ensayo sobre el don. Forma y función del intercambio en las sociedades arcaicas*. Buenos Aires: Katz editors.

Mendia, I., & Areizaga, M. (s. f). *Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo*. <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/-mostrar/118> .

McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40(7):812–825.

Miranda Abaunza, B., Mejía, F. (2012). *Liderazgo y desarrollo de equipos: Programa de Formación – Acción para Líderes Rurales: Desatando Energías Locales*. San José (C.R.): IICA.

Mitlin D. (2013). Endowments, Entitlements and Capabilities – What Urban Social Movements Offer to Poverty Reduction. *European Journal of Development Research*, 25: 44–59.

Mulsow, G. G. (2008). *Desarrollo emocional: impacto en el desarrollo humano*. *Educação*, v. 31, n. 1, p. 61–65.

Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: the capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Nussbaum, M. (2003). Capabilities as Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. *Feminist Economics* 9(2/3), 33–59.

Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.

Orsenigo, A. (1999). L'integrazione tra progetti e potere, autorità e fiducia in AA.VV., "La progettazione sociale". Quaderni di animazione e formazione, Torino: edizioni Gruppo Abele.

Ortega Valencia, P. (2009). La Pedagogía Crítica: Reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. Pedagogía y Saberes, n. 31.

PNUD (2016). Informe sobre Desarrollo Humano 2016.

PNUD (2019). Informe sobre Desarrollo Humano 2019.

POLIS Revista Latinoamericana (2009). Desarrollo humano y justicia, n. 23/2009.

Raciti, P. (2004). La cittadinanza e le sue strutture di significato. Milano: Franco Angeli.

Rawls, J. (1971). A Theory of Justice. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press [trad. en español: Teoría de la justicia (1995), México, Fondo de Cultura Económica].

Roche, J.M. (2009). Capability and Group Inequalities: Revealing the latent structure. OPHI - Research in Progress, series 2009.

Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 68–78.

Ryff, C. D., Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. Journal of Personality and Social Psychology, 69, 719–727.

Robeyns, I. (2003). Sen's Capability Approach and Gender Inequality: Selecting Relevant Capabilities. Feminist Economics, 9(2 – 3), 61 – 92.

Robeyns, I. (2005). The Capability Approach: a theoretical survey. Journal of Human Development and Capabilities, (6)1.

Rousseau, J.J. (2014). Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres. Madrid: Biblioteca Nueva, S. L.

Schwartz, B. (1994). Moderniser sans exclure. Paris: La Découverte.

Secretaria de trabajo y previsión social, Gobierno Federal de México. (2010). Catálogo de competencias clave para la innovación en el trabajo.

Sen, A. K. (1987). Gender and Cooperative Conflicts. Wider Working Papers 18, United Nations University.

Sen, A. K. (1990), Justice: Means versus Freedoms. Philosophy and Public Affairs, Vol. 19, No. 2, pp. 111-121.

Sen, A. K. (1992). Inequality reexamined. Cambridge: Harvard University Press.

Sen, A. K. (1993). Capability and well-being. In M. Nussbaum & A. K. Sen (Eds.), *The quality of life* (pp. 22–32). Chicago: University of Chicago.

Sen, A. K. (1999), *Commodities and Capabilities*, Oxford University Press.

Sen, A. K. (2000), *Development as freedom*. New York: Anchor Books Edition.

Sen, A. K. (2002). *Rationality and Freedom*. Cambridge: Harvard University Press.

Tay, L., Diener, E. (2011). Needs and Subjective Well-Being Around the World. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 101, No. 2, 354–365.

Ungar, M. (2018). Systemic resilience: principles and processes for a science of change in contexts of adversity. *Ecology and Society* 23(4):34.

Uribe Lopez, M. (2008). John Rawls y el paradigma del desarrollo humano. En Gonzáles, J. I., Pérez Salazar, M. (comps.), "Pluralismo, legitimidad y economía política. Ensayos críticos sobre la obra de John Rawls", Bogotá: Universidad Externado de Colombia.

Wallerstein, N. (2006). What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health? Copenhagen: WHO Regional Office for Europe (Health Evidence Network report).

Watzlawick, P., Beavin, J., Jackson, D. (2002). *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Ediciones Herder.

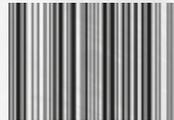
Yagoesky, R. (1998). *Autoestima en palabras sencillas*. Caracas: Júpiter.

CISP

COMITATO INTERNAZIONALE
PER LO SVILUPPO DEI POPOLI



ISBN 978-88-99592-10-3



9 788899 592103

CISP.NGO-      /CISPALC