

Competencias para la participación social.- Retos y apuestas en los nuevos contextos sociales.-¹

Ovidio D'Angelo Hernández²

Introducción.-

El propósito del presente trabajo es presentar una conceptualización sobre las que hemos denominado: ***competencias para la participación social***. Esta se enmarca en una propuesta más general de plataforma teórico-metodológica de investigación-transformación para el desarrollo de subjetividades, prácticas y espacios de participación social en contextos comunitarios, a la que nos referimos en el último acápite de este trabajo.

El constructo que referimos: ***competencias para la participación social*** está basado en la experiencia investigativa, transformadora y formativa con el empleo de nuestra conceptualización de ***competencias humanas generales para el desarrollo integral³***, que ha sido aplicada en diferentes campos de la actividad social. A partir de varios enfoques actuales relacionados, que se discuten en el trabajo, se llega a la definición y precisión de las dimensiones de ***competencias para la participación social***, como instrumentos de empoderamiento para los actores de la transformación de los espacios comunitarios-organizacionales imbricados en la realidad contextual histórico-social actual del país.

El tema de la ***participación social*** es hoy uno de los focos de atención central en todo el orbe -nuestro país incluido-. Unas veces, enfocado desde el punto de vista de las estructuras y el ejercicio democrático –en toda la diversidad de sus matices-, otras como dinámica emergente en la sociedad, sobre todo a partir del surgimiento de movimientos sociales representantes de la diversidad cultural y social -muchos de ellos desde sectores

¹ Diciembre 2009

² Dr. en Ciencias Psicológicas y Lic. en Sociología. Postgrados en Economía y en Filosofía. Investigador Titular y Profesor Titular del Centro de Investigaciones psicológicas y Sociológicas (CIPS). La Habana, Cuba. Dirige los Proyectos “Creatividad para la Transformación Social” y “Diálogo Intergeneracional”, del CIPS. Coordinador de OFDP-Cuba. Coordinador de la Sección Psicología y sociedad de la Sociedad Cubana de Psicología. Miembro de la directiva de la Cátedra de Estudios de la Complejidad de La Habana.

³ D'Angelo O.-Complejidad y desafíos de la educación histórico-cultural, humanista y crítica en la formación, investigación y evaluación de competencias.- Ponencia a Congreso Intercontinental Hóminis'05, 2005, La Habana

habitualmente oprimidos o excluidos en sus sociedades de origen- y otros, con una intencionalidad emancipatoria que apunta a la participación directa en la toma de decisiones centrales del país o grupo de países.

Un nuevo concepto de ciudadanía inclusiva y emancipatoria ha ido emergiendo en las elaboraciones y prácticas internacionales, asunto que está a tono con una resignificación importante del ejercicio de los derechos humanos –en su doble acepción de derechos sociales y derechos ciudadanos- por todas las instituciones, prácticas sociales, individuos y grupos, desde una visión compleja de la diversidad social.

Esta intención liberadora supera, de un lado, la abstracción de la naturaleza socio-clasista y socio-culturalmente heterogénea a la que tributa un concepto de ciudadanía genérico e indiferenciado al uso, enmarcándola en el contexto de multideterminación y acción social en el que se ubican los diferentes actores sociales reales; por otro, pone de relieve el carácter de las prácticas –potenciales y reales- hegemónicas, excluyentes o integradoras, en la interrelación de la diversidad de actores y contextos en el ejercicio de la ciudadanía en la dinámica de la trama social.

Por otra parte, la simplificación en la interpretación de lo que significa “participación social”, ha ido perdiendo terreno y credibilidad, en doble sentido: desde que los modelos políticos que impulsaban la participación sólo como masividad, presencia, movilización, etc., en apoyo a las directivas centrales de un país o una organización social –participación social en sentido débil-, han mostrado signos de debilitamiento e ineficacia, resultando contraproducentes a los fines de la emancipación social; o desde algunos modelos de “democracia representativa” en los que la participación social se ha ceñido sólo al acto electoral y, muchas veces, sometido a la manipulación de las campañas políticas⁴.

Esas concepciones simplificadoras de una relación individuo-masa que pondera la acción fragmentada reductora ó la homogeneidad social y cultural como su ideal utópico y que, frecuentemente han sido enmarcadas en dispositivos de ejercicio de poder autoritario o aparentalmente democráticos, se contrastan con una visión desde la complejidad de las interacciones individuales y grupales en la diversidad de sus constituciones sociales y culturales. La sociedad como holograma articulado de sus diversidades componentes, en la no linealidad de sus interacciones abajo-arriba y micro-macro, con sus proyecciones y momentos de conflictos, pero con espacios de

⁴ Al respecto, ver: Mori, Roberto-citado p.p.32

autoorganización y de concertaciones posibles, crea las posibilidades para un desarrollo humano emancipatorio y pleno diferente.

Aquí, la participación social –en sentido fuerte- se expresa a través de las contradicciones, de las necesarias concertaciones, de la asunción de responsabilidades por sus prácticas incluyentes con potencialidades auto-organizativas y una proyección emancipatoria. No obstante, este no es un proceso de construcción lineal y también comporta riesgos de fragmentación-aislamiento de grupos, la conducción por prácticas de una ética individualista o sectaria, etc., por lo que se requieren modelos de educación social que proyecten esas formas de participación social hacia la construcción de ciudadanías responsables, solidarias, incluyentes y plenas, en una relación apropiada Todos-Partes, entre las instituciones del Estado y las asociaciones, organizaciones, movimientos y acciones grupales de sectores de la vida social, para que aporten a una sociedad de desarrollo de oportunidades para todos.

En este contexto, se daría la búsqueda de formas de empoderamiento de los grupos sociales que rescaten y promuevan espacios y modalidades reales de participación social -en el sentido fuerte-; o sea, con el ejercicio pleno de los actores sociales de base en la elaboración, decisión ejecución y control de los asuntos que les competen- y de mecanismos que la hagan sostenible y vital. Esto requiere una re-proyección amplia de nuevas concepciones de democracia participativa y protagónica –tal vez como complemento esencial de formas avanzadas de democracia representativa- en condiciones de heterogeneidad socio-cultural legitimada.

Pero este no es un proceso que se pueda lograr sólo desde la infusión de conceptos “desde arriba”, o sólo a través de orientaciones y decretos, si bien la transformación de normativas institucionales y sociales es indispensable. La proyección de la formación educativa y social debe tener una dirección consistente con ese cambio, de manera que se logren, en los individuos y grupos sociales, posibilidades de promover y asumir los valores, prácticas y responsabilidades que se derivan de esta pro-actividad social emancipatoria; ello significa la puesta de un gran énfasis en toda la educación social hacia el desarrollo de *competencias para la participación social*, como una dirección central de la formación y práctica ciudadanas cotidianas.

La formación para el desarrollo de estas competencias no está reñida con las producciones contraculturales y contrahegemónicas necesarias⁵ para cualquier

⁵ Sobre esta idea de la contrahegemonía necesaria, me he referido en otros trabajos; la idea es que no hay proyección hacia la emancipación posible sin una postura crítica-creativa que desmonte –deconstruya-

funcionamiento social emancipatorio sostenible, ni constituye la panacea universal fuera de las relaciones sociales contradictorias realmente existentes en cada país, ni remite al campo de la educación escolarizada las diferencias y conflictos sociales para asumirlos desde una neutralidad indiferenciadora de los diversos contextos sociales. Todo lo contrario, la proyección hacia la formación y desarrollo de competencias para la participación social, debe asumir la complejidad contradictoria de la sociedad real, de las pertenencias sociales y culturales, para promover capacidades generales de actuación creativa, responsable, solidaria y comprometida con la proyección humana emancipatoria en contextos de institucionalidad diversa y contradictoria, en los diversos campos de la actividad en que se manifiestan las prácticas humanas en sus espacios cotidianos de vida.

Competencias generales y sus aplicaciones sociales.-

La acción humana se conforma, en las distintas expresiones de la actividad social, a partir de “regímenes de prácticas” habituales que van conformando ciertos “patrones de interacción social” –individuales y grupales- y que se constituyen a partir de manifestaciones articuladas de “deseos-saberes-poderes-discursos” propios de los diferentes actores sociales⁶.

De aquí, que se constituyan en prácticas complejas que no pueden ser reducidas a procesos sólo de cognición, actitudinales, disposicionales o comportamientos. Precisamente, varios enfoques de competencias se distinguen por su intención abarcadora de la integración de estas dimensiones complejas de las relaciones humanas, desde una comprensión de los procesos psicológicos y las prácticas educativas necesarias para la formación integral de las personas y la búsqueda de coherencia y efectividad social de sus comportamientos.

Hay una amplia tradición de diversos enfoques sobre la conceptualización de las “competencias”, que ha sido referida en otros trabajos de varios autores⁷. Aquí partimos

sistemáticamente y con los medios apropiados, las relaciones de poder instituidas por los hábitos sociales encarnados en las prácticas sociales cotidianas y de ejercicio del gobierno a todos los niveles, desde las organizaciones específicas hasta el Estado, a la vez que realice propuestas reconstructivas significativas.

⁶ Sobre la noción de patrón de interacción social como régimen de práctica colectiva característica de la vida cotidiana, ver: Sotolongo, Pedro.- Complejidad social y vida cotidiana. E. Acuario, 2007, La Habana.

⁷ Por ejemplo, trabajos de A. Villarini, de otros autores y nuestros en: Revista Crecemos editada por la OFDP-Cuba-2005.

de las concepciones humanistas, histórico-sociales, emancipatorias, complejas a las que nos adscribimos como fundamentos teóricos.

Es común la precisión entre *competencias generales y específicas*, refiriendo las primeras aquellas cualidades y procesos que se requieren de modo especial para la realización de cualquier actividad humana (aproximación reflexiva, creativa, etc. a las situaciones problemáticas en todas las esferas de la vida, por ejemplo) y que resultan en formas más elevadas de relación y actuación, imprescindibles para la expresión de una mayor cualidad humana en toda la actividad vital⁸; mientras que las segundas se remiten a las características necesarias para el ejercicio de determinados grupos de actividades o profesiones, a las que se integran las demandas propias de su campo de actividad y, frecuentemente incorporan cualidades de las competencias generales.

La formación educativa dirigida hacia las competencias humanas generales y profesionales, con enfoque complejo y crítico-emancipatorio, se proyecta en la dirección de articulaciones epistemológicas y transdisciplinares que conjugan la integralidad del conocimiento con la construcción de sentido personal y social, desde las dimensiones de lo experiencial-cognitivo-afectivo-disposicional-valorativo y de la integración individual-colectiva en su contexto social propio.

Por otra parte, hay un conjunto de construcciones de *competencias aplicadas a ciertos campos genéricos de la actividad humana* que asumen características o dimensiones de las competencias generales a las que se adscriben connotaciones propias del ámbito a que se refieren.

Tal es el caso de nuestra denominación de *competencias para la participación social*, así como de los constructos: *competencias ciudadana, sociales y de aprendizajes autorregulados*, que son consideradas en nuestro trabajo. Cada una de estas construcciones de competencias se aplica a ámbitos generales de la actividad humana, por lo que sugiero su diferenciación de las competencias específicas que abarcan a una o varias profesiones concretas.

En este trabajo se analizan los aportes de las conceptualizaciones de las *competencias ciudadanas*, de *competencias sociales* y del enfoque de *competencias de aprendizajes*

⁸ A Villarini define *competencia humana general* como una habilidad (o también capacidad general –en sentido amplio–, en otros trabajos *n. del a.*) y forma de conciencia, producto de la integración de conceptos, destrezas y actitudes, que dota al ser humano de una capacidad de entendimiento, acción y transformación de sus relaciones con el mundo, él/ella mismo incluido. Véase: Villarini Jusino. Angel R. (1997) *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Biblioteca del Pensamiento Crítico: San Juan, Puerto Rico

autorregulados, que toman en cuenta expresiones de contenidos socialmente significativos, o modalidades funcionales y de elaboración personal importantes en la formación de comportamientos sociales eficientes y constructivos.

Las *competencias para la participación social* se enmarcan en los procesos colectivos que tienen lugar en cualquier sociedad, en sus bases organizacionales y comunitarias, como expresión de la necesidad de empoderamiento para la creación de capacidades y espacios para la elaboración, toma de decisiones y su ejecución y control por parte de los agentes de base, en aquéllas cuestiones que tocan a sus necesidades principales en el entorno cercano –y sus relaciones con esquemas y normas totalizadores de la sociedad-, de manera que focalizan las potencialidades de autonomía e interconectividad para elevar el papel de las iniciativas de los propios actores de base.

Estas ideas se basan en nuestras elaboraciones y prácticas investigativas de varios años en diferentes campos de la actividad social. Desde la integración teórica, conceptual y operacional de los procesos subjetivos-comportamentales en la praxis humana, se requiere profundizar en enfoques problematizadores que aborden las relaciones parte-todo (individuo-contexto, componentes y dimensiones de competencias, etc.) desde una perspectiva integradora, transdisciplinar y compleja, que pueda dar cuenta de las dinámicas contradictorias y profundas de la expresión de estos procesos y elevar así su potencialidad de empleo como instrumentos de la acción social transformadora⁹.

Como veremos más adelante, nuestra comprensión de las *competencias para la participación social* asume el modelo teórico de las denominadas “competencias ciudadanas” y retoma aspectos importantes de las “competencias sociales” –en su enfoque funcional personal- y de las “competencias de aprendices autorregulados”- para relacionarlas con una particular comprensión propia de las competencias humanas generales.

Las competencias ciudadanas como modelo teórico-práctico de fomento democrático.-

El enfoque que referimos de las competencias ciudadanas asume la proyección emancipatoria de la acción en el plano de la actividad socio-política, e indudablemente transversaliza nuestra comprensión de las competencias para la participación social, si bien se maneja en un plano de acción más general de la vida ciudadana.

⁹ D'Angelo O.- Autonomía Integradora.-El desafío ético emancipatorio de la complejidad. Ed. Acuario, 2005, La Habana.

Así, en este enfoque se considera que las formas democráticas de gobierno social se asientan en modos de institucionalidad y sus normas jurídicas propias, de acuerdo con la tradición cultural de que se trate; se extienden, asimismo, a “una forma de vida que viene a existencia y se sostiene con la fuerza que le brindan los sujetos democráticos”¹⁰. El tejido social, en sus redes y articulaciones partes-todos, crea la necesidad de que institucionalidad, grupalidad e individualidad mantengan relaciones de correspondencia esencial con las modalidades democráticas asumidas e imaginadas.

Es así que el concepto *competencias ciudadanas*¹¹ es vinculado con la construcción de una particular forma de subjetividad: la subjetividad democrática, con la formación de sujetos democráticos con una conciencia democrática.

Como plantea A. Villarini (2006), como toda competencia, ésta “es una capacidad para entender, sentir y actuar, es decir una forma de conciencia. Toda competencia supone pues una base de conocimientos o cultura para entender, un sistema de actitudes y valores para sentir y tender a la acción, y un sistema de destrezas para actuar”.

En este sentido se considera que “una conciencia es democrática cuando la sensibilidad, la razón y la voluntad de los miembros de la comunidad están orientadas y motivadas por valores democráticos. La democracia descansa en una forma de subjetividad, de agente, capaz de la actividad política que crea el espacio público que la sostiene” (ibídem).

Entonces, señala: “la ciudadanía requiere de una serie de competencias, es decir de combinación de conceptos actitudes y destrezas para *la investigación social, la lectura crítica de la realidad, la deliberación y la acción política, que permitan participar inteligentemente en la identificación de problemas y necesidades sociales y la búsqueda de consenso para articular un proyecto histórico de solución a los mismos*”.

Como puede apreciarse, las competencias ciudadanas aspiran a un marco actuación que se refiere, desde la situación y práctica cotidianas, al campo de construcción de un proyecto social y político general.

Nuestra definición de *competencias para la participación social*, tomando en cuenta características esenciales de la construcción de las competencias ciudadanas, se aplica, por un lado a un campo mas específico de la actividad social –no necesariamente

¹⁰ Villarini, Angel.- Subjetividad democrática y competencias ciudadanas; en Revista Hispanoamericana de Desarrollo Humano y Pensamiento: Crecemos. Año 7, Vol. 2. 2006, p.p. 23-31, Santo Domingo, Rep. Dominicana.

¹¹ Ibídem.

dirigido hacia una proyección política general determinada- y, por otra, incluye otros aspectos de procesos y contenidos, como veremos.

Angel Villarini ha identificado las siguientes competencias ciudadanas:

- **Interpretación crítica de la realidad**
(Con base en criterios: lógicos, sustantivos, contextuales, pragmáticos, dialógicos)
- **Inquirir social interdisciplinario**
(Se refiere a: adoptar un marco conceptual histórico-socio-político, plantear problemas, recopilar y analizar información, sintetizar información, construir interpretaciones sobre la realidad social)
- **Deliberación político-ética**
(Relacionada con: clarificar valores, intereses y metas, identificar asuntos en controversia, establecer conocimiento común, argumentar a partir de premisas correctas, llegar a conclusiones válidas.
- **Acción ciudadana**
(A partir de destrezas y actitudes de comunicación y de organización y colaboración, voluntad política, construcción de estrategias, práctica de la autocrítica).

Como puede apreciarse, la construcción de las competencias ciudadanas referidas anteriormente y, como ha enfatizado el actor, tienen un componente de pensamiento, sentimiento y acción, que están enmarcados en la focalización del escrutinio crítico-ético de la realidad, de la identificación de problemas y que tiene una base importante de conocimientos y valores consensuados sobre los fines de la sociedad en cuestión.

Es por eso que las competencias ciudadanas no se agotan en el encuadre de las competencias humanas generales y sus procesos, sino que asumen su aplicación a las diversas realidades socio-históricas, respecto a la cuales debe construirse un **nuevo conocimiento crítico** sobre la distribución de poder en los espacios sociales macro y micro y en las formas de cotidianidad relacionadas; asociado todo ello a la comprensión de las formas de institucionalidad de determinados proyectos histórico-sociales. Supone una base de conocimientos suficientemente amplia como base de la deliberación histórico-cívica sobre los modelos sociopolíticos generales vigentes.

Este enfoque rescata del pensamiento liberador el componente de reinterpretación crítica de la realidad y de la acción social y política consecuente, de manera que enfatiza la necesidad de: “contribuir a la formación de subjetividades democráticas, (lo que) significa fomentar el desarrollo de seres humanos con conciencia histórica cívica,

competentes para entender los grandes problemas y retos históricos de carácter moral y social del país y participar activamente en el proceso democrático de su solución y en la construcción de una sociedad solidaria, en la que todo ser humano pueda vivir en forma digna”¹².

Esto plantea el reto de una nueva forma de comprensión e implementación de la formación cívica y ciudadana basada en valores y prácticas humanas emancipatorias contextualizadas.

Las *competencias para la participación social* que estamos propiniendo –partiendo de componentes asumidos del modelo de competencias ciudadanas- suponen la interrelación individuo-realidad, visto como tejido contextual, con énfasis en la reconstrucción transformadora de esta realidad; tienen también un componente de auto-organización (autodirección) individual y grupal y enmarcan su análisis en determinados procesos autorreguladores de su aprendizaje a través de la praxis personal-social y se sitúan –desde ese ángulo- en el nivel conceptual de las competencias sociales, como veremos.

Las competencias sociales en su valor procesual.-

El término *competencias sociales*, generado desde enfoques no exentos de una polémica epistemológica y teórica en el campo de la psicología, apunta a las situaciones de interacción social.

Kenia Lorenzo (2008) –basada en diferentes autores-, presenta una interesante construcción del concepto de competencias sociales en articulación con un enfoque de interpretación histórico-cultural¹³ y que ella aplica a la edad infantil en contextos escolares-; se definen “como integración de adquisiciones evolutivas y potencialidades, movilizadas por la personalidad en desarrollo para propiciar la coordinación de acciones en la interacción con coetáneos y adultos, contribuyendo a la actividad conjunta, conformadora del rol social ...–de la persona, n. del a.- ...y/o de las metas implícitas en el encuentro interpersonal”.

Si bien el énfasis en la consideración de estas competencias está puesto en el nivel de las relaciones interpersonales –intra e inter psicológico- y éste es un ámbito particular

¹² *Ibidem*

¹³ Lorenzo, Kenia.- Caracterización de la expresión de competencias sociales de niñas y niños en el contexto escolar.- Informe de investigación inédito-Grupo Creatividad para la Transformación Social-CIPS.- La Habana, 2008.

de sus expresiones, diferente al que se expresan las denominadas competencias ciudadanas –más bien en entornos de contenido sociopolítico-, nos da la posibilidad de clarificar que toda relación social humana tiene componentes de los vínculos sociales más generales y de los interpersonales más específicos, cuyo abordaje integrador – siempre que fuera posible atenderlos- permitiría una acción más eficiente sobre los procesos de participación social.

Se podría decir que las competencias sociales priorizan el análisis de las cualidades personales propias en el encuentro interpersonal, en contextos grupales o institucionales. Si bien este es un ángulo psicológico social de la acción de relacionamiento con los otros, no puede considerarse menos cierto que, en el plano más amplio de nuestro interés, el de la participación social, ese uno de los ejes que confluyen en la configuración de patrones de interacción cotidianos. La representación y vivencia del Otro (individuo, grupo o institución), como característica psicológica, constituye uno de los componentes de las posibilidades de interacción social en situaciones de participación colectiva.

En este Modelo de Competencias Sociales, desarrollado desde una perspectiva integradora por la autora, se definen cuatro dimensiones de interés para nuestra propuesta de las competencias para la participación social:

- Relacional
- Reguladora-Operativa
- Comportamental
- Transformadora

En trabajos previos, nosotros habíamos considerado “las competencias humanas generales como parte del conjunto.....de estructuras y procesos integrativos psicológicos, globales y particulares (de la personalidad) que constituyen los ***recursos disponibles o potencialidades de realización del individuo y sus mecanismos funcionales***, en los que no sólo las capacidades de orden cognoscitivo, sino las disposiciones y actitudes, se integran como *esquemas operacionales-vivenciales, de representación- disposición-acción, para el despliegue de las potencialidades* propias en los campos de la actividad humana; o sea con una direccionalidad social”¹⁴.

¹⁴ D'Angelo, Ovidio.- Complejidad y desafíos de la educación histórico-cultural, humanista y crítica en la formación, investigación y evaluación de competencias.- Ponencia a Congreso Hóminis 2005. La Habana.

Igualmente señalamos que “esas competencias se desarrollan a través de aprendizajes diversos, a lo largo de toda la vida y en condiciones concretas entre las personas y sus entornos...(y que)... ese carácter holístico contextual e integrador de la construcción de competencias humanas generales y profesionales implica la creación de espacios formativos adecuados que propicien el desarrollo de los individuos como personas en sus contextos vitales específicos individuales, grupales y sociales (*situaciones sociales de desarrollo-SSD-*)”,.... “que propicien la activación de mecanismos de aprendizajes y el tránsito hacia nuevas *zonas de desarrollo próximo*, al considerar sus posibilidades a partir de la interacción con los otros y de un entorno favorable o no. Se trata aquí de la explotación constructiva de los mecanismos de ayuda a partir de la mediación cultural (interacciones, andamiajes, instrumentos, artefactos, etc.)”.

La comprensión relacional de las competencias sociales, de K. Lorenzo articula, desde los referentes anteriormente abordados, con nuestra propia interpretación de las competencias generales.

En efecto, de acuerdo con las ideas expresadas por K. Lorenzo (ibídem), “la dimensión *Relacional* en el análisis del concepto competencias indica que ellas se configuran en los marcos de una determinada Situación Social del Desarrollo:...cuando la situación ha adquirido *sentido psicológico*¹⁵ como exigencia para conformar la actuación”, de manera que se vivencia como una “*situación potenciadora* en la relación entre el sujeto y su entorno”.

Como vemos, K. Lorenzo relaciona la SSD con la construcción de sentidos, como situación potenciadora.

En este mismo sentido M. Rodríguez-Mena (2004), refiriéndose a las situaciones de aprendizaje, ha dicho: “Los aprendizajes pueden ser transferidos con mayor efectividad en la medida que ellos tengan más significación para la persona-que-aprende; pero, la *significatividad* se alcanza, entre otras razones, cuando el aprendiz es capaz de realizar *transferencias*: Mientras estas sean más numerosas y variadas, más enriquecidos de significados se tornarán los aprendizajes”¹⁶.

¹⁵ Este es entendido por la autora como “un contenido psicológico de significativa implicación en la regulación personalógica, en tanto aborda el vínculo establecido entre las exigencias de la actividad y el sistema de motivos y necesidades del sujeto”.

¹⁶ Rodríguez-Mena, Mario y otros: PROGRAMA DE FORMACIÓN DE APRENDICES AUTORREGULADOS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE- (MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO). Informe de resultado de investigación, inédito-2004, CIPS-La Habana.

El tema, extraordinariamente importante para la comprensión de procesos psicológicos de la persona, de la *construcción de significaciones y sentidos*, ha sido abordado por diferentes autores en nuestro país, en sus investigaciones y elaboraciones teóricas: Fernando González, Manuel Calviño, América González, Ovidio D'Angelo, entre otros, constituyéndose en una especie de “piedra de toque” de la construcción personal-social contextualizada.

Estas precisiones tienen importancia para la conformación de competencias para la participación social, puesto que si éstas no se enfocan en las SSD de los actores participantes y no se consigue que formen situaciones potenciadoras en las que la relación construya *sentido* para los individuos y los grupos, su ineficacia será evidente; por cierto, ese es un fenómeno común en los comportamientos que ocurren en espacios sociales impregnados de formalismo, por ejemplo, en los que las participaciones –sólo superficiales y no comprometidas- no generan construcción de sentido real y, por tanto, no se mantienen en el tiempo ni son provocadoras de resultados y transformaciones tangibles.

Igualmente, en la apreciación de la efectividad de los procesos psicológicos en construcción en el ámbito de las competencias para la participación social, la dimensión reguladora-operativa de la personalidad –operando aquí al nivel de los procesos de estas competencias- adquieren un carácter principal en la orientación y efectividad de la actividad de los individuos¹⁷.

A estos procesos orientados a metas y mediados por los procesos autovalorativos del individuo, las competencias sociales añaden importantes procesos de “comprensión social”, en tanto recursos para afrontar exigencias interactivas (Lorenzo K., *ibídem*), tales como: el conocimiento sobre las relaciones interpersonales propias y de terceros, la identificación y expresión de afectos, procesos que conducen a la empatía o al rechazo” de las relaciones interpersonales (o intragrupal e intergrupales), procesos todos que son relevantes en la expresión de tensiones como resultado de las confrontaciones propias de las actividades de participación social y que requieren de recursos apropiados para su manejo constructivo, a nivel individual y grupal o social.

Otros aspectos de interés en las competencias sociales, se ubican en la dimensión comportamental, referida a la expresión de emociones¹⁸: tanto en la iniciativa como en

¹⁷ Ver aquí: D'Angelo, Ovidio.-Procesos de Autorregulación de la personalidad, en Provida: Proyectos de Vida y Autorrealización de la personalidad. Ed. Academia, La Habana, 1994.

¹⁸ Ver la autora mencionada, así como D. Goleman en su conocida obra La Inteligencia Emocional.

la pasividad o en el retraimiento, así como en el control apropiado de la impulsividad, agresividad, etc., lo que implica un entrenamiento en la comprensión y coordinación de acciones con los otros, proceso de importancia también en las acciones de participación social colectiva.

Finalmente, la denominada dimensión transformadora de las competencias sociales, está relacionada con los “logros personales y las contribuciones sociales” que los individuos alcanzan. Ambos elementos también de importancia para la acción de participación social, en tanto se refieren a la “integración y pertenencia a redes sociales –la potencialidad de establecer nexos estables y amistades recíprocas–”, como al “fomento de las aportaciones interpersonales y los aportes a la actividad conjunta”.

Las competencias para el aprendizaje autorregulado.-

Otro enfoque interesante, con vistas a nuestra propuesta de competencias para la participación social es el desarrollado por Mario Rodríguez-Mena (ibídem). El autor considera que para evaluar la calidad de los aprendizajes basados en competencias es importante tener en cuenta tres criterios: *transferencia, significatividad y gestión de los aprendizajes*, de manera que en el proceso de aprendizaje: “cada crecimiento en un criterio (ya sea el aumento de la *competencia para aplicar los conocimientos a otros dominios, la competencia para extender los vínculos significativos, o la competencia para ejercer control consciente sobre la propia actividad*), cambia cualitativamente el sistema interno del aprendiz, lo que le permite a la persona “ver” la exigencia de desarrollarse en los otros ámbitos”

Desde su propuesta: *transferencia, significatividad y autorregulación(gestión)* serían tres procesos importantes –que el considera dimensiones de competencias¹⁹-, de manera que, en clave histórico-cultural: “transitar desde el plano interpsicológico al intrapsicológico; hacer propios los significados producidos por la cultura y compartidos socialmente, pasar progresivamente de la dependencia a la independencia, de la regulación externa a la *autorregulación*,....representa en última instancia el desarrollo cultural, la capacidad para transformar la realidad y transformarse a sí mismo” (ibídem).

¹⁹ Estas posibilidades de transferir, crear significación y autorregulación enfatizan el carácter procesual de las respectivas dimensiones de competencias y presentan, a mi juicio, una importancia crucial para la dirección de los procesos de aprendizaje.

Este propio énfasis en la construcción de significación –sentidos- y el papel de la autorregulación en la construcción de los procesos de desarrollo de las personas, a partir de la mediación cultural, es ampliamente compartido en mis trabajos y es afín con la clasificación –más abajo- de nuestras dimensiones de competencias –si bien asumo otro criterio de clasificación distinto al del autor mencionado.

De la exposición anterior del autor, deriva una conclusión importante, que compartimos todos los que intentamos tomar los enfoques de competencias con vistas a un propósito educativo-formador de conciencias: “si las *situaciones de aprendizajes* no promueven el ambiente propicio para que emerjan las variadas competencias que caracterizan al buen aprendiz, poco podrá hacer éste al respecto, sobre todo, si sus experiencias de aprendizaje han sido predominantemente, y durante mucho tiempo, carentes de significado; es decir, sin conexiones variadas e impuestas desde fuera”.

Por supuesto, esto tiene que ver con la conformación de los componentes de la situación de aprendizaje, que nos e refieren al ambiente solamente, sino a concepción del currículo y del aprendizaje, a la calidad de los mediadores, a los métodos de formación y otros que influyen en la calidad del aprendizaje²⁰.

Una propuesta de competencias para la participación social.-

Si bien las situaciones propias del encuentro interpersonal –enfáticas con el constructo competencias sociales-, de los propósitos del aprendizaje escolar ó laboral efectivo –en el enfoque de las competencias de aprendices autorregulados-, o de la acción sociopolítica –en la propuesta de las competencias ciudadanas-, tienen sus especificidades en cada campo o nivel de exploración de la realidad a la que se dirigen, no cabe duda que en el campo de la participación social, de la gestión de los actores sociales en los campos de solución de sus necesidades y de expresión de sus intereses se manifiestan los tres ámbitos de la realidad a que ellas aluden, por lo que los enfoques pueden ser, de alguna manera, articulados en sus aspectos fundamentales, para dar cuenta de la complejidad de la situación a la que apuntan.

Las competencias para la participación social –cps- se refieren, por tanto, al diapason de prácticas sociales en los que se involucran los actores diversos, desde sus

²⁰ Al respecto, programas como los de formación de competencias en el currículo orientado al desarrollo integral, de A. Villarini, PRYCREA, de América González, o los propuestos por M. Rodríguez-Mena, entre muchos otros, constituyen vías adecuadas para los fines propuestos.

subjetivades sociales –patrones de interacción, roles y posiciones, imaginarios, angustias y proyectos vitales-, en sus entornos institucionales, comunitarios, grupales y organizacionales, para el análisis crítico de sus problemas y necesidades sociales en la interconexión micro-macro, con vistas a la gestión –elaboración, toma de decisiones-ejecución y control- de soluciones viables acordes con la expresión de sus intereses colectivos y mediante una praxis colaborativa, responsable y auto-organizativa a través de la interconexión de los agentes involucrados.

La consideración de la relación entre prácticas y subjetivades sociales con relación a los diferentes ámbitos de participación, con un énfasis colectivo, auto-organizativo e interconectivo, constituyen algunos de los aspectos de énfasis particular en estas competencias –cps-.

En este caso, estaremos también comentando cuáles son las incorporaciones de los otros enfoques de competencias analizados en este trabajo y como ellos contribuyeron a enriquecer nuestro cuadro inicial de las competencias generales humanas, con vistas a la aplicación en el ámbito de las competencias para la participación social.

Como se plantea en el enfoque de competencias ciudadanas, el conocimiento del marco histórico-social concreto y los valores que lo animan tiene un papel fundamental en los procesos de decisiones y acciones para la transformación social; esto es válido no sólo para una toma de posición respecto a la sociedad en general, sino en los entornos cercanos a la vida cotidiana de los individuos, en los que este realiza su participación social más inmediata, si bien en el caso de las cps no se trata de una formación histórico-cívica tan completa como en las competencias ciudadanas, ni el abordaje apunta necesariamente a las bases constitutivas mismas del proyecto sociopolítico del país en toda su profundidad, si bien éste está de fondo en los análisis de relaciones sociales macro-micro.

Como señala M. Rodríguez-Mena (ibídem) “las competencias surgen en un primer plano, como resultado de la construcción y negociación de saberes a través de la interacción entre aprendices; son el resultado de la aplicación de saberes en situaciones específicas (para nosotros situaciones de aprendizaje) que demandan la expresión de esos saberes, no solo individuales, sino de todos los integrantes de la comunidad. Pero, la formación de nuevas competencias y el perfeccionamiento de estas, llevan consigo un proceso de enriquecimiento continuo de tales saberes en la comunidad, es precisamente, la negociación de saberes, la construcción de otros nuevos, el cambio,

complejización y mejoramiento de estos, lo que permite el desarrollo de las competencias para aprender.

De esta manera, las competencias no constituyen saberes individuales, ni siquiera la sumatoria o la negociación de saberes grupales, ellas constituyen la “objetivación” de tales saberes en situaciones de aprendizaje que demandan a la comunidad su puesta en marcha al ejecutar acciones concretas de aprendizaje” (citado).

Dos ideas rescatables para nuestra aplicación al campo de las competencias para la participación social: el papel de los saberes construidos y compartidos –relacionados con la cosmovisión histórico-social del enfoque de competencias ciudadanas- y su transformación “objetivada” en productos culturales, a manera de construcciones colectivas.

En el tema de la autorregulación compartimos las siguientes declaraciones del autor, afines a nuestra producción sobre el particular: “El aprendiz autorregulado es aquel capaz de aprender permanentemente en contextos socioculturales complejos y aprovechar en su favor los sistemas de relaciones sociales en los que se inserta. La persona-que-aprende de un modo autorregulado es competente para tomar decisiones acerca de qué es lo que necesita aprender en ese contexto, cómo puede aprender mejor, qué recursos tiene que obtener para hacerlo y qué procesos debe implementar para lograr resultados que sean individual y socialmente valiosos. Ser competente para aprender de manera autorregulada (*en nuestro caso implica también “participar” de manera autorregulada n. del a.*) implica desarrollar en la persona-que-aprende la capacidad de asumir responsabilidad total en el proceso, sobre la base de una fuerte motivación por dominar y llevar a la práctica acciones y estrategias autorreguladoras”.

Si tenemos en cuenta que la autorregulación es concebida como capacidad de (auto)gestión²¹, estamos en la consideración de nuestra tercera dimensión de competencias: las Autodirectivas–ver clasificación infra-.

Todo esto, igualmente, tiene que ver con la dimensión regulatoria-operativa de las competencias sociales.

Las competencias para la participación social comparten las cuatro competencias ciudadanas referidas antes, si bien son aplicadas al ámbito de la participación social y no expresamente histórico-sociopolítico general, si bien es influenciado por éste.

²¹ Esto implica, como dice el autor, citando a Zimmerman, 1986: “una autoestima adecuada y valora el sentido positivo de sus competencias para aprender, lo que le permite plantearse metas y aspiraciones pertinentes y desarrollar una actitud de concentración y esfuerzo sostenido para enfrentar los retos y alcanzar sus propósitos.

Igualmente pone el énfasis en la acción social emancipatoria de este enfoque y por la evaluación del logro y las contribuciones sociales –dimensión transformativa de las competencias sociales-.

Estas competencias para la participación social asumen la necesidad de construcción de sentido social en la actividad que se realiza con otros –dimensión relacional de las competencias sociales-, así como de la llamada dimensión comportamental de esas competencias, al tomar en cuenta el tono y la intención de la relación interpersonal en que se realizan los intercambios con vistas a la participación social.

En este empeño, la asimilación integradora de los enfoques considerados, con nuestras propias experiencias de investigación-transformación, en las que hemos estado elaborando y aplicando estrategias de formación reflexivas-creativas-autodirectivas para el aprendizaje constructivo -individual-grupal-social-, pueden resultar en un momento superior de articulación de nuestro trabajo de focalización de las competencias para la participación social.

De esta manera, consideramos a éstas últimas insertas en el constructo de nuestra consideración habitual de las **competencias humanas generales del desarrollo humano integral**, plataforma conceptual-operacional que nos ha servido de base constructiva de las dimensiones de competencias generales que hemos aplicado –a partir de varios referentes señalados- en nuestras acciones de investigación-transformación.

Nosotros hemos aplicado un enfoque de competencias humanas²² comprensivo -en nuestras investigaciones sociales y acciones formativas educativas²³-, que es tributario, en gran medida, de la formalización realizada al respecto por A. Villarini, de manera que al retomar sus dimensiones de competencias -y también más específicamente, de pensamiento-, hemos intentado también incorporar componentes importantes de **Creatividad** y de **Autodirección**, a tono con nuestras propias experiencias y elaboraciones en este campo de conocimientos y acción social. A esa conceptualización

²²Entre otros trabajos, se han retomado significativamente, para conformar esta configuración de Competencias humanas generales, principalmente, las 10 dimensiones de competencias humanas, las destrezas complejas de pensamiento y las dimensiones de pensamiento crítico, de A. Villarini. Asimismo, se han tenido en cuenta las definiciones de competencias transversales generales de A. Peso Paredes, la conceptualización de pensamiento de más alto orden, de L. Resnick, la conceptualización de creatividad de A. González, las Habilidades de Desarrollo Personal (HDCP), definidas por G. Fariñas y dimensiones de Autodirección y Proyecto de Vida de la persona, del autor.

²³ Este enfoque se ha empleado a partir de las experiencias y resultados del Programa PRYCREA (Desarrollo de la persona reflexiva y creativa, creado por América González: 1992- actualidad, y participación de O. D'Angelo) y se ha desarrollado más específicamente en los Proyectos: Desarrollo Profesional Creador (DPC), Creatividad para la Transformación Social (CTS) y Diálogo Intergeneracional (DIG), creados y dirigidos por O. D'Angelo: 1999-actualidad)

nuestra la hemos denominado: ***Competencias humanas generales del desarrollo integral***, que como dijimos, constituye la matriz constructiva de las cps.

La integración de dimensiones de competencias que forman las Competencias humanas generales la construimos a partir de nuestra tradición de enfoque de desarrollo humano integral que comprende las configuraciones de Proyectos de vida -personales, grupales y sociales- como uno de sus componentes principales. Es por eso que a las dimensiones: reflexivas-creativas e interactivas, se unen las dimensiones autodirectivas, que se encuentran más al nivel de regulación central de los procesos intencionales de las personas en sus entornos concretos de vida.

La aplicación, con intención transformadora y formativa, de los Proyectos DPC, CTS y DIG²⁴, en diferentes campos de la actividad social con investigadores científicos, maestros, grupos gestores sociales, grupos generacionales opuestos, etc., contribuyó a ir precisando ciertas dimensiones de esas competencias generales.

A estas experiencias propias de elaboración e investigación en situaciones sociales diversas, unimos las conclusiones anteriores acerca de la aportación de diferentes enfoques de competencias, para nutrir y clarificar más las dimensiones de competencias humanas generales construidas por nosotros en su aplicación al campo amplio de la participación social.

Así, hemos ido llegando a la siguiente clasificación:

Dimensiones de competencias para la participación social –CPS-²⁵.

La siguiente relación de competencias procede de la clasificación de Competencias humanas generales para el desarrollo integral, que hemos referido en este trabajo a partir de bibliografía nuestra citada, ya que constituyó el marco general clasificatorio que usamos en diferentes investigaciones y acciones de formación ya mencionados.

Agrupamos esas competencias en tres dimensiones:

- ***Reflexivas-críticas-creativas***

- ***Interactivas***

-***Autodirectivas***

²⁴ DPC: Desarrollo Profesional Creador, CTS: Creatividad para la Transformación Social y DIG: Diálogo Intergeneracional.- CIPS. La Habana, Cuba.- Ver nota al pie anterior.

²⁵ Los indicadores e instrumentos básicos que empleamos para la evaluación de estas competencias están publicados en: D'Angelo O. y otros.- "Desarrollo de una cultura reflexivo-creativa para la transformación social en diferentes actores sociales"- Rev. Crecemos Internacional- Número de Cuba-2005 p.p.68-76. (Comparando esta clasificación con aquella pueden apreciarse las nuevas competencias definidas aquí o su precisión respecto de las competencias delimitadas anteriormente).

A las competencias que se relacionan al interior de esas dimensiones, añadimos para el caso de las CPS las que aparecen subrayadas, ya fuera porque de acuerdo al análisis realizado con los diferentes tipos de competencias analizadas, se han incorporado algunas, o bien porque siendo utilizadas en nuestras investigaciones anteriores no habían quedado suficientemente explícitas. También hemos precisado mejor la denominación de algunas de las competencias, de acuerdo con el criterio anterior.

De esa manera, las CPS, en sus tres dimensiones señaladas serían:

a) Reflexivas-críticas-creativas:

(Constituyen procesos básicos en las situaciones de aprendizaje vitales)²⁶

- **Razonamiento reflexivo, deliberativo y crítico**
- **Indagación-Problematización.**
- **Construcción de sentidos compartidos (contextualización)**
- **Evaluación-Toma de decisiones**
- **Independencia-Autorregulación (gestión-organización de acciones/metás)**
(Estas pueden considerarse dimensiones afines a las del pensamiento sistemático, reflexivo y crítico de A. Villarini, e incorporan los saberes pre-reflexivos y procesos de cognición y metacognición)

- **Flexibilidad-Reestructuración.**
- **Generación-Transformación.**
- **Anticipación-Expansión**
(Estas pueden considerarse afines a algunas de las dimensiones del pensamiento creativo de A. Villarini, aunque incorporar elementos de una noción más amplia de Creatividad)

b) Interactivas:

(Conforman saberes y valores humanos de comprensión, disposición y comportamiento social).

- **Comunicación e Interacción social humana dialógica y cooperada.**
- **Manejo constructivo de conflictos.**
- **Relación ética, cívica e histórica²⁷.**
- **Relaciones estéticas (sensibilidad en relación natural-social e interpersonal).**

c) Autodirectivas: (Megacompetencias)²⁸

(Conforman estructuras, direcciones y contenidos generales de la persona y sus Proyectos de Vida en condiciones de la participación social)

²⁶ M. Rodríguez-Mena (ibídem) en su enfoque de competencias del aprendiz autorregulado señala tres dimensiones importantes que, con otros énfasis, no obstante tienen conexión con las competencias que proponemos más abajo; él las denomina: Competencias para la reestructuración, la descontextualización y la gestión de las experiencias de aprendizaje.

²⁷ Añadimos aquí el importante componente de los saberes, referidos al *marco conceptual histórico-socio-político* y *las construcciones teóricas básicas asociada*, así como la dimensión de sensibilidad de las relaciones interpersonales.

²⁸ En el sentido de que articulan procesos integradores de nivel central regulador de la personalidad.

-Autonomía. (*Autoexpresión -Autenticidad-Autoestima*).
-Autodesarrollo- Orientación y acción vital en situaciones sociales.-
(*Trascendencia*)-(*Integración personal-social-universal*)

Esta clasificación de competencias posee un valor heurístico –en tanto son una guía para la labor formativa de los sujetos implicados en el proceso de su construcción orientada-, así como tiene un valor instrumental, en tanto constituyen dimensiones que han de ser adecuadamente evaluadas –con técnicas apropiadas- para dar cuenta de sus avances ó estancamientos en el desarrollo individual y grupal.

Plataforma de investigación-transformación con competencias para la participación social.- (*Proyecto CTS*)

El **Proyecto Creatividad para la Transformación Social –CTS-**, en su tercera edición que trabajamos actualmente, retoma resultados y métodos de investigaciones anteriores y se aplica a la conformación de una plataforma de Investigación-Transformación de las subjetividades y prácticas de diversos actores sociales, desde necesidades y problemas en sus espacios micro-sociales hacia una proyección social más general, a partir de la articulación de diagnósticos y prácticas transformadoras en entornos comunitarios y de vida cotidiana social, sustentado en una concepción compleja de construcción de ***Autonomía Integradora para la Transformación Social*** que esbozamos más abajo.

Un aspecto importante de esta plataforma de enfoque de la investigación-transformación lo constituye la formación para el empoderamiento de los actores, a través de las competencias para la participación social, como uno de sus instrumentos de cambio de la realidad, si bien no el único.

En las líneas de acción del Proyecto se indagan procesos articulados de la subjetividad de actores sociales (representaciones intra e intergeneracionales e imaginarios sociales, percepciones del entorno, de las relaciones sociales y de control-empoderamiento), de acuerdo a su interacción con factores sociales estructurales y funcionales en los que se configuran los problemas materiales y sociales existentes.

Este encuadre se orienta a la creación de posibilidades para un desarrollo humano más integral de los actores sociales a partir de la generación de espacios de participación y de reconstrucción de proyectos de vida en el nivel comunitario e institucional de organizaciones sociales y de gobierno, escolares y otras.

Se orienta a la formación de *competencias para la participación social* en los actores de base, que posibiliten la emergencia de soluciones y alternativas propias, movilice la iniciativa de los diferentes grupos sociales integrantes de la comunidad y ponga en claro los obstáculos de diferente nivel que impiden el desarrollo de la acción gestora de la comunidad en el proceso de participación en su transformación²⁹.

En el Proyecto se incorporan acciones facilitadoras de la autogestión social y de promoción del diálogo intergeneracional entre actores de la comunidad que se basan en resultados de experiencias anteriores³⁰.

La metodología de formación-transformación de competencias para la transformación social se basa en las experiencias del método integrador que hemos empleado y refinado en esas investigaciones anteriores: las *comunidades vivenciales reflexivo-creativas*, que articulan técnicas y procedimientos diversos de interacción grupal y diálogo reflexivo, deliberación de valores, dramatización, dibujos, juegos de roles, etc.; éste método cuenta con un dispositivo heurístico y evaluativo –referido anteriormente– que permite operacionalizar adecuadamente las diferentes dimensiones y componentes de las competencias humanas generales (y ahora las de participación social), dando cuenta de la interacción de los procesos de razonamiento, motivacionales, experienciales, y los relacionados con creatividad, valores y manejo de conflictos.

²⁹ Como precedentes de estas competencias para la participación social que proponemos en el presente trabajo, se aplicaron enfoques de formación- transformación basadas en el empleo de competencias humanas generales para el desarrollo humano integral en la reconstrucción de un grupo gestor barrial, en la que se incorporó la dimensión de manejo de conflictos y valores, así como en la formación de maestros primarios en una escuela primaria de la comunidad en prácticas reflexivas/creativas; estas experiencias transformativas se realizaron durante dos años (2003-2004).

Posteriormente, se realizó un enfoque similar de investigación-transformación (2005-2006) en sesiones-taller sistemáticas por un período de un año y medio, que fueron aplicadas al diálogo intergeneracional reflexivo-creativo a través de la indagación y la construcción de significados y estrategias de afrontamiento de las relaciones conflictivas potenciales y reales entre dos grupos de jóvenes y adultos mayores.

³⁰ Las representaciones generacionales polares, en temas de relevancia, contribuyeron a que se formularan y afrontaran constructivamente, en el diálogo grupal, los temas generadores de conflicto intergeneracional: *Integración social vs. Sentimiento de exclusión; Imposición vs. Autonomía; Autenticidad vs. Doble moral*. La experiencia se orientó a la elaboración conjunta de propuestas para el mejoramiento de las relaciones entre generaciones y sus situaciones conflictivas en los ámbitos: familiar, comunitario, institucional y social y aportó al mejoramiento de los diseños institucionales en el campo de las relaciones sociales intergeneracionales en todos los planos de la vida de la sociedad. Estas experiencias contribuyeron, además, en gran medida, a elevar el nivel de calidad de la participación social de los actores implicados, así como a su empoderamiento y mejoramiento de su desarrollo humano más integral.

La Plataforma de Investigación-Transformación asumida desde una perspectiva compleja está basada en nuestra concepción de la **Autonomía Integradora**, cuyos ejes son:

***Integración social en la diversidad:**

-Interacción entre subjetividades sociales y factores estructurales y funcionales de la comunidad-sociedad.

-Interconectividad de las instituciones sociales y otros actores en relaciones macro-micro, parte-todo.

***Autodeterminación contextual en la acción social:**

-Autoorganización subsistemas-entornos

-Problematización de las condiciones y prácticas instituidas.

-Diálogo intergeneracional reflexivo: posiciones y acciones

-Empoderamiento de actores comunitarios diversos.

-Generación y diseño de espacios de participación-control social posibles- alternativas de transformación psicosocial y físicas del entorno.

-Compromiso ético emancipatorio-responsabilidad socia- transformación social.

En todo este encuadre de acción social transformadora en organizaciones y comunidades, las **competencias para la participación social** desempeñan un papel clave para la formación de subjetividades y capacidades de acción para un desarrollo social más pleno, digno y solidario, pues se insertan como herramientas de empoderamiento de los diferentes actores individuales y organizacionales implicados en las acciones de transformación.

Bibliografía.-

Amabile, T. M.- **Social Psychology of creativity, a componential conceptualization.** Journal of Personal and Social Psychology, No. 45, 1983, pág. 353-377.

Carr, W. y Kemmis, S.- **Teoría crítica de la enseñanza.** Ed. Martínez Roca, 1988.

Coll, César y otros.- **Desarrollo psicológico y educación. II,** Ed. Alianza, Madrid, 1992.

Cheryll A.Picard, y Rina Ramkay.- *Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos.* Ed. Acuario, La Habana 2002.

D'Angelo, O.- **Las tendencias orientadoras de la personalidad y los Proyectos de Vida futura del individuo.** En: Algunas cuestiones teóricas y metodológicas sobre el estudio de la personalidad. Edit. Pueblo y Educación. La Habana, 1982.

- Personalidad desarrollada y autorrealización.**- En: "Psicología de la personalidad". Ed. Ciencias Sociales, La Habana,1984
- _____ **El principio de la personalidad y su aplicación en la investigación.** Revista Cubana de Psicología, Vol. VI, No. 2. 1989 ,pág. 85-104.
- _____.-**Descubrir, Proyectar tu propia vida-1 Provida**, La Habana, Cuba, 1990.
- _____.- **PROVIDA. Autorrealización de la personalidad.** Edit. Academia, 1993. La Habana, Cuba.
- _____.-**Modelo integrativo de los proyectos de vida. Provida.** La Habana, Cuba, 1995.
- _____.- **El desarrollo humano y su dimensión ética.** PRYCREA. La Habana, Cuba, 1996.
- .-**Desarrollo integral de los Proyectos de Vida en la institución educativa.** PRYCREA. La Habana, 1998.
- Dussel, Enrique, 1998.- *Ética de la Liberación en la Edad de la globalización y la exclusión.* Ed. Trotta, Madrid.
- Foucault, Michel., , 1981-*Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones.* Ed. Tecnos, Madrid.
- 1980.- *Power-Knowledge*, Pantheon Books, New York.
- Freire, Paulo.- , 1982 **La educación como práctica de la libertad.** Ed. Siglo XXI, México.
- Freire, Paulo.- 1985 **Pedagogía del oprimido.** Ed. Siglo XXI, México.
- 1975.- *Acción cultural para la libertad.*- Buenos Aires. Tierra Nueva.
- Fuentes Mara.- *Mediación en la solución de conflictos.* Ed. Acuario, La Habana, 2000González Valdés, América: 1994 b. PRYCREA. *Pensamiento reflexivo y creatividad.* Editorial Academia. La Habana.
- 1994a PRYCREA. *Desarrollo multilateral del potencial creador.* Edit.Academia. La Habana.
- 1999. *Problemas y Creatividad.*- PRYCREA, La Habana,
- Laurent Thevoz .- *Procesos de concertación para la Gestión pública.*- Ed. Acuario , La Habana, 2002.; Lorenzo, Kenia.- *Caracterización de la expresión de competencias sociales de niñas y niños en el contexto escolar.*- Informe de investigación inédito-Grupo Creatividad para la Transformación Social-CIPS.- La Habana, 2008.
- Maslow, A.- **El hombre autorrealizado.** Ed. Paidós, Barcelona, 1979.
- Mori Roberto.- *Bases teóricas para un nuevo modelo de gobernabilidad: implicaciones para un programa de educación de la democracia.* Rev. Creemos OFDPI-Puerto Rico-Dominicana ano 7 No. 2. 2006 p.p. 32-39
- Morin, E.-**Introducción al pensamiento complejo.** Ed. Gedisa, Barcelona, 1994.
- Navarro, Pablo.- *El Holograma social*, Ed. Siglo XXI.
- Obujowsky, K.- **The individual's autonomy and personality.** En: Revista Dialectics and Humanism, Varsovia, 1976.
- Quintela Mabel y otros.-**Pensamiento Complejo y Educación**, Edic. MFAL, Uruguay, 2000.
- Rebellato, José Luis.- 2000.- *Antología Mínima*, Edit. Caminos CMLK, La Habana, Cuba.
- Resnick L.- 1994b citada en Glez. América-El pensamiento reflexivo y la creatividad.- Riviere, Pichón.- *Psicología social.* Buenos Aires, Argentina, s/f..

Rodríguez-Mena, Mario y otros: PROGRAMA DE FORMACIÓN DE APRENDICES AUTORREGULADOS EN COMUNIDADES DE APRENDIZAJE- (**MARCO CONCEPTUAL Y METODOLÓGICO**). Informe de resultado de investigación, inédito-2004, CIPS-La Habana.

Rogers, C.- **Libertad y creatividad en la educación**. Ed. Paidós, Barcelona, 1982

Saidon, Osvaldo.- . 1999. Las redes: pensar de otro modo. En: Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia la reconstrucción y el fortalecimiento de la sociedad civil. Elina Dabas y Denise Najmanovich

Schipani, Daniel S.- Pensamiento, sociedad y liberación. Rev. Creemos No.1 -Abril/94 pág. 18-22. San Juan, P. Rico.

Seve, L.-**Marxismo y teoría de la personalidad**. Ed. Amorrortu. Buenos Aires,1975.

Schon, P. citado en Porlan, R. y otros.- **Una propuesta de desarrollo profesional**. Revista Cuadernos Pedagógicos No. 209, Dic., 1992. Madrid, España.

Sotolongo Codina, Pedro L.-*(1999).*- *LA INCIDENCIA EN EL SABER SOCIAL DE UNA EPISTEMOLOGÍA 'DE LA COMPLEJIDAD' CONTEXTUALIZADA. –Artículo inédito. La Habana*

-----, 2007- Complejidad social y vida cotidiana. E. Acuario, La Habana.

Vigotski, L. S.- **Pensamiento y Lenguaje**. Ed. Revolucionaria. La Habana, 1966.

Vigotsky, L. S.- **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Edit. Científico-Técnica, La Habana, 1987.

Villarini, A.- **La educación moral en la escuela. Fundamentos y estrategias para su desarrollo**. Ed. Organización Fomento del Desarrollo del Pensamiento. San Juan P. Rico, 1994.

Villarini, Angel.- **Manual para la elaboración del currículo orientado al desarrollo humano integral**. Bib. del Pensamiento Crítico. OFDP, Puerto Rico, 1996.

Villarini, Angel.- **Desarrollo humano integral a base de competencias**. Rev.

Creemos OFDPI- Número de Cuba-2005 p.p. 6-8

Villarini, A.- Subjetividad democrática y competencias ciudadanas. Rev. Creemos OFDPI-Puerto Rico-Dominicana ano 7 No. 2. 2006 p.p. 23-32-

Villarini Daniel.-Una concepción amplia y radical de la democracia como fundamento de la educación cívica. Rev. Creemos OFDPI-Puerto Rico-Dominicana ano 7 No. 2. 2006 p.p. 47-51

Wagensberg, J.- **Ideas sobre la complejidad del mundo**, Tusquets Ed., Barcelona, España. 1998.