

Serie Desarrollo Territorial



Actores facilitadores del desarrollo territorial

Una aproximación desde la construcción social

Pablo Costamagna / Miren Larrea

Actores facilitadores del desarrollo territorial
Una aproximación desde la construcción social

Actores facilitadores del desarrollo territorial

Una aproximación desde la construcción social

Pablo Costamagna / Miren Larrea

2017

Orkestra - Instituto Vasco de Competitividad
Fundación Deusto

Serie Desarrollo Territorial

Autores

Pablo Costamagna es doctor por la Universidad del País Vasco y magister de la Universidad Nacional del Litoral, Argentina. Entre sus experiencias de gestión están sus trabajos en la Municipalidad de Rafaela en Argentina durante los años 90, el proyecto BID-FOMIN de Competitividad Territorial en la Región Central de la Provincia de Santa Fe, Argentina entre 2007-2011 y ConectaDEL, Programa Regional de Formación para el Desarrollo Económico Local con Inclusión Social para América Latina y el Caribe del BID-FOMIN hasta el 2015. Sus investigaciones más recientes refieren a las Agencias de Desarrollo, a los entramados institucionales, a las políticas del Desarrollo Territorial y a los temas de capacidades en el territorio. Ha trabajado para diversos organismos internacionales y nacionales en América Latina. Actualmente, colabora como investigador senior asociado en Orkestra, es profesor de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) y es el Director de la Maestría en Desarrollo Territorial y del Instituto Praxis en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rafaela, Argentina.

Miren Larrea es investigadora senior en Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad, docente en la Universidad de Deusto y colaboradora en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rafaela (Argentina) y la Universidad de Agder (Noruega). Su trayectoria investigadora se ha centrado en los últimos años en la investigación acción y los campos en que ha desarrollado esta aproximación son los procesos de aprendizaje en las políticas, el desarrollo local, la gestión de redes y la gobernanza colaborativa. Combina la experiencia práctica en estos ámbitos con publicaciones tanto a nivel local como internacional. Coordina diversos proyectos con gobiernos municipales y regionales del País Vasco que le han permitido construir, junto con otros investigadores, la aproximación a la investigación acción para el desarrollo territorial, uno de los ejes de la estrategia de Orkestra para la investigación transformadora.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra sólo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Dirijase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© Instituto Vasco de Competitividad - Fundación Deusto



Mundaiz 50, E-20012, Donostia-San Sebastián
Tel.: 943 297 327. Fax: 943 279 323
comunicacion@orquestra.deusto.es
www.orquestra.deusto.es

© Publicaciones de la Universidad de Deusto
Apartado 1 - E48080 Bilbao
Correo electrónico: publicaciones@deusto.es

ISBN: 978-84-16982-33-2

Gure gurasoei.

A nuestras madres y a nuestros padres.

Índice

PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	15
Capítulo 1. EL ENFOQUE PEDAGÓGICO Y LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN: ORIGEN DE LA REFLEXIÓN SOBRE LA FACILITACIÓN	23
1.1. Introducción	23
1.2. El EP (enfoque pedagógico) como marco de la facilitación	24
1.3. La IADT (investigación acción para el desarrollo territorial) como marco de la facilitación	28
1.4. Aproximaciones a la complejidad en el EP y la IADT	32
1.5. Elementos críticos en la intersección entre el EP y la IADT	34
Capítulo 2. EL ENFOQUE DE CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDADES COMO ESTRATEGIA EMERGENTE ANTE LA COMPLEJIDAD	37
2.1. Introducción	37
2.2. La complejidad como punto de partida del enfoque de construcción de capacidades	38
2.3. La complejidad en la práctica	39
2.4. ¿Por qué no conseguimos solucionar problemas complejos?: El sesgo de la planificación	41
2.5. Estrategias emergentes en situaciones de complejidad territorial	42
2.6. La estrategia de construcción de capacidades para el DT (desarrollo territorial) como respuesta a la complejidad	44
2.7. Un ejemplo de resolución de problemas complejos: la construcción de capacidades en la práctica	48
Capítulo 3. LA CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDADES PARA EL DT COMO PROCESO DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL	51
3.1. Introducción	51
3.2. La incorporación del constructivismo al DT a través del EP y de la IADT	52
3.3. El DT como construcción social de la realidad	53
3.4. La construcción del lenguaje como parte de la construcción de capacidades	56
3.5. Los marcos conceptuales	60

Capítulo 4. LA FACILITACIÓN DE LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE CAPACIDADES PARA EL DESARROLLO TERRITORIAL	65
4.1. Introducción	65
4.2. Definición de la facilitación	66
4.3. Antecedentes en el enfoque pedagógico y la investigación acción	67
4.4. La facilitación como sustantivo y como adjetivo: ¿facilitadores profesionales o actores facilitadores?	71
4.5. El investigador facilitador: una reivindicación de su rol como actor del DT	73
4.6. La facilitación de la estrategia de construcción de capacidades para el desarrollo territorial	75
Capítulo 5. EL LIDERAZGO DEL ACTOR FACILITADOR Y SUS DILEMAS ANTE LA AUSENCIA DE NEUTRALIDAD	79
5.1. Introducción	79
5.2. El actor facilitador líder y la construcción de la legitimación para liderar	80
5.3. Reconceptualización del liderazgo en el DT	81
5.4. El liderazgo relacional de los actores facilitadores	82
5.5. El dilema de la no neutralidad del actor facilitador	83
5.6. La transparencia del actor facilitador	85
5.7. La autorreflexión como base de la transparencia del actor facilitador	85
5.8. El actor facilitador debe ser transparente, pero no invisible	86
5.9. Reflexiones sobre el liderazgo, legitimación, no neutralidad, transparencia e invisibilidad desde la práctica	87
5.10. Reflexión de cierre	90
Capítulo 6. LA CAPACITACIÓN PARA LA FACILITACIÓN	91
6.1. Introducción	91
6.2. El nexo entre las capacidades individuales y colectivas para la facilitación del DT	92
6.3. Las capacidades para la facilitación del DT	93
6.4. ¿Es posible formar para la facilitación?	98
6.5. Construcción de capacidades para la facilitación del desarrollo territorial: descripción de las fases	100
REFLEXIONES FINALES	105
LISTADO DE ABREVIATURAS	109
BIBLIOGRAFÍA	111

Lista de figuras

Figura 1.	Marco analítico sobre la interacción de la política y la formación en el enfoque pedagógico	17
Figura 2.	Proceso de aprendizaje acumulativo del DEL	25
Figura 3.	Marco conceptual de la facilitación del DT	66
Figura 4.	Personas facilitadoras en procesos de DT	72
Figura 5.	Modelo cogenerativo adaptado a los roles del investigador	74
Figura 6.	Foco de los procesos de construcción de capacidades: aprendizaje individual y construcción social	92

Prólogo

Actores facilitadores del desarrollo territorial. Una aproximación desde la construcción social es un libro que trata de personas que se comprometen con la creación de condiciones de vida más dignas para las comunidades y regiones en las que viven. Pablo Costamagna y Miren Larrea, autor y autora, hacen el ejercicio de desvestirse de sus papeles de investigadores y consultores para, asumiendo su condición de gente con otra gente, preguntarse sobre ese movimiento que, de manera casi misteriosa, se produce entre personas y grupos que se plantean retos y se apoyan para operar cambios en su realidad.

En ese sentido, el libro es de interés para todos los profesionales que trabajan con personas desde la perspectiva de relaciones de horizontalidad, de respeto mutuo y de expresión del potencial creativo individual y colectivo. Las personas facilitadoras, como puede apreciarse en la publicación, no están dotadas de un espíritu concreto para determinados roles, sino que son concebidas como algo que surge en la acción de transformar y comprender su mundo. Por eso, tampoco hay una neutralidad aséptica en la facilitación que se propone. La facilitación está íntimamente ligada a las contradicciones y conflictos y exige permanente discernimiento y toma de posición.

Basada en la tradición de la investigación-acción, la teoría es desarrollada por los autores junto con y a partir de su experiencia en procesos de desarrollo regional. Este carácter testimonial tiene un papel pedagógico sumamente importante para quien ya tiene experiencia en prácticas semejantes o para quien desea introducirse en esta área. Para los profesionales experimentados es una forma de verse reflejados en la práctica de colegas que con gran madurez reflexionan sobre cómo se convirtieron en facilitadora y facilitador, sin ocultar dificultades y tentaciones de acortar caminos para —supuestamente— resolver los problemas. Los principiantes, a su vez, encontrarán manos diestras dispuestas a ayudar a dar pasos en el camino de la facilitación.

El libro contiene una gran riqueza conceptual, que aquí no podemos más que anunciar. Comenzando por la propia idea de personas facilitadoras en relación a las nociones clásicas de expertos o de formadores. La persona facilitadora es aquí entendida como aquella que «de forma individual o en el contexto de un equipo de personas facilitadoras, asume el rol de generar condiciones para que los actores del desarrollo territorial (DT) puedan reflexionar, decidir y pasar a la acción.» Es una concepción de participación que tiene como principio la cogeneración de conocimiento y de acciones. Las capacidades construidas desde esta perspectiva tienen sobre todo una connotación colectiva.

No se trata de coincidencia, por lo tanto, que la dimensión pedagógica de la facilitación en procesos de desarrollo territorial reciba una atención especial, tanto como estrategia específica (Enfoque Pedagógico para el Desarrollo Territorial) como desde la perspectiva de ac-

ción continua de formación de ciudadanía. Los conceptos freirianos como diálogo y praxis se integran en una propuesta de acción multidisciplinar que busca revelar la complejidad de las situaciones de vida en su concreción. En definitiva, serán los aprendizajes construidos a lo largo del proceso los que garantizarán el surgimiento de nuevas personas facilitadoras y la capacitación de los actores para la continuidad de intervenciones innovadoras.

Sin embargo, además de la riqueza conceptual, el libro tiene también un carácter muy práctico. Identifica, por ejemplo, cualidades del «liderazgo relacional», como la capacidad de autorreflexión y la transparencia, mostrando que la autoridad de este liderazgo no proviene de una posición jerárquica, sino de su capacidad para ayudar a encontrar soluciones a problemas; y, en el último capítulo, presenta de una forma sistematizada y muy creativa los procesos de formación de la capacidad de facilitar.

Todo lo que se refleja en el libro, no obstante, retorna al núcleo del trabajo de la autora y del autor: el desarrollo territorial. En tiempos de profundas reconfiguraciones del espacio vital, los autores dirigen su mirada hacia el territorio, como el lugar donde se realizan las actividades económicas y sociales, donde se organiza la vida política, social y cultural, y se construyen las identidades individuales y colectivas. Al fin y al cabo, es el lugar de auto-realización colectiva de la propia vida, en función de la cual existen y se forman las personas facilitadoras como comadronas que ayudan el nacimiento de nuevas y mejores condiciones para la existencia individual y colectiva.

Agradezco el privilegio de compartir algunos aprendizajes de mi lectura que, estoy seguro, han de multiplicarse y fructificar en acciones de muchos otros lectores y lectoras.

Danilo R. Streck

Introducción

Razón de ser y enfoque del libro

Este libro es el fruto de un proceso de aprendizaje que parte de nuestra experiencia en distintos procesos de desarrollo territorial (en adelante, DT). La motivación principal para escribirlo es aportar a una estrategia de construcción de capacidades que ayude a superar dificultades estructurales que nos fuimos encontrando en nuestras prácticas en distintos territorios. Se trata de problemas en los que no vemos que se profundice ni en la literatura académica ni en los contenidos formativos para el DT.

El eje en torno al cual se vertebra esta contribución es la conceptualización de la facilitación. Nuestro argumento es que el DT sucede porque hay personas que lo facilitan. Sin embargo, estas personas facilitadoras realizan su trabajo sin que existan marcos, definiciones, ejemplos ni un lenguaje compartido que ayuden a tomar conciencia de dicha facilitación ni de la forma de actuar que conlleva en procesos sociales y políticos complejos. Pero, sobre todo, argumentamos que hay un potencial de mejora importante en los procesos de DT si se aborda de forma sistemática el desarrollo de capacidades para la facilitación, tanto de las personas que participan actualmente como de aquellas que se incorporen para facilitar los procesos de DT en el futuro.

Con el objetivo de generar un lenguaje compartido sobre la facilitación, planteamos cuáles son los aspectos que, desde la práctica, hemos sentido que necesitábamos para entender nuestro propio accionar y así buscar las colaboraciones multidisciplinares que permitan seguir construyendo los enfoques del DT sobre los que venimos trabajando. Concretamente, el libro es una propuesta que se articula a partir del enfoque pedagógico y de la investigación acción como estrategias de construcción de capacidades para el DT y avanza en la conceptualización de la facilitación desde estas aproximaciones.

Se trata, por lo tanto, de una propuesta metodológica que es a su vez una estrategia. El libro se centra en un *cómo* específico que proponemos para el DT, ya que planteamos los procesos de formación y de investigación no como mero acompañamiento del DT, sino como estrategias de desarrollo.

De forma coherente con lo anterior, una de las definiciones de DT que inspira el libro es la planteada por Alburquerque, Costamagna y Ferraro (2008) como «proceso de construcción de capacidades cuya finalidad es mejorar de manera colectiva y continuada el bienestar de una comunidad». La construcción de capacidades como estrategia requiere de una comunidad territorial que pueda organizarse en torno a dicha estrategia. Esto exige organización,

interacción y distintas acciones con el fin de lograr una gestión que abarque a la sociedad en su conjunto.

Esta definición refleja una clara visión de proceso, dejando muy abierta la referencia al objetivo de la mejora del territorio o el *qué* de la estrategia y poniendo el tema de las capacidades en el centro de la escena. Al trabajar con esta definición centrada en el *cómo* del DT nos han planteado con frecuencia que le falta un *qué* más claro: ¿Qué queremos construir exactamente? ¿Puede la construcción de capacidades en sí misma ser el objetivo de una estrategia de DT? Nuestro posicionamiento al escribir el libro es que es difícil anticipar los *qués* del DT antes de trabajar con los actores de un territorio. Por ello, nos hemos centrado en desarrollar una aproximación a *cómo* se puede desarrollar una *capacidad colectiva de aprender juntos* que permita a los territorios contar con mejores mecanismos para afrontar sus futuros retos. Cada reto del futuro planteará un *qué* nuevo y los territorios que hayan construido la capacidad de aprender juntos tendrán más opciones de responder con agilidad a los nuevos retos y sus *qués*.

La dimensión colectiva de la capacidad de aprender, que —tal y como se abordará más tarde— está vinculada a las capacidades de las personas en el territorio, se deriva de procesos de empoderamiento y de redistribución de la capacidad de decidir que democratizan el proceso de DT. Esta democratización, aunque pueda también justificarse en términos de eficiencia de los procesos de aprendizaje, es sobre todo parte de nuestro posicionamiento ideológico e impregna no solo nuestra práctica, sino también el enfoque de este libro.

La democratización del territorio como objetivo del DT pone el foco en los procesos de toma de decisiones que tienen lugar con diversidad de actores que, en el marco de procesos complejos, definen *cómo* se conjugan las distintas dimensiones del desarrollo. La estrategia de construcción de capacidades busca integrar el conocimiento de forma más justa y democrática en estos procesos de decisión. Esto no solo tiene incidencia en el *cómo*, sino que repercute en la composición de los *qués* que cada territorio acaba priorizando y que tradicionalmente se plantean en términos de políticas de promoción económica, inclusión, medio ambiente, fortalecimiento de los procesos productivos, innovación, generación de empleo decente, etc.

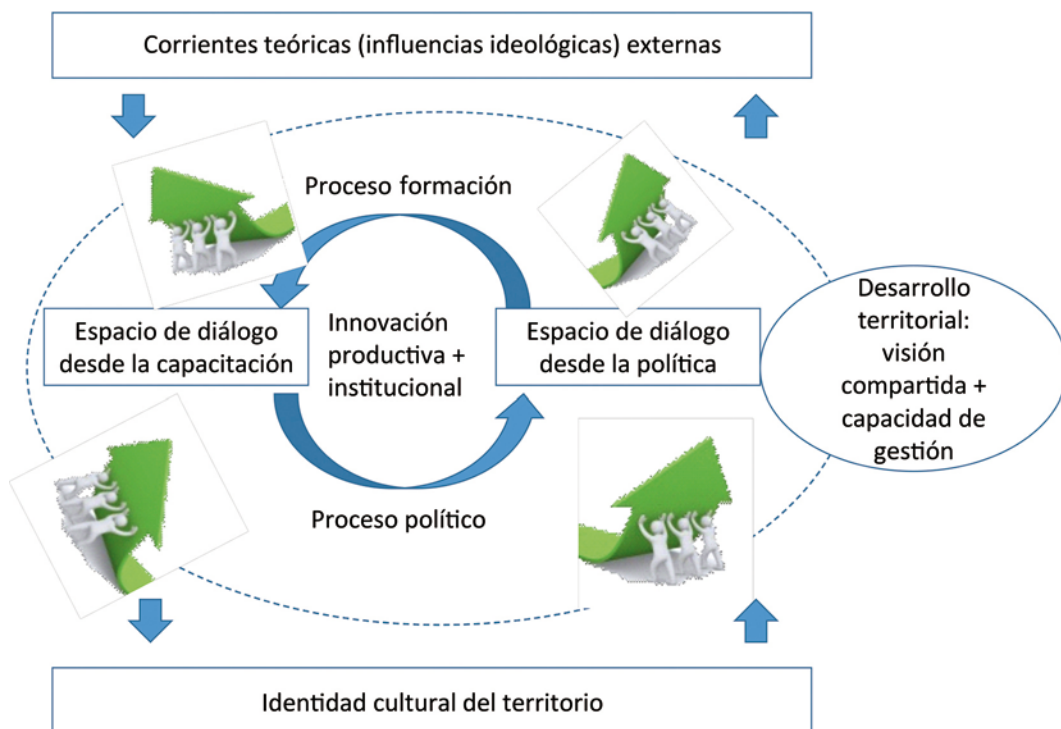
Finalmente, una visión desde la complejidad del DT como la que pretende trasladar este libro se sustenta necesariamente en una aproximación multidisciplinar. Ello ha supuesto un reto para quienes hemos escrito el libro, que, aunque con trayectorias distintas, venimos de una interpretación del DT orientada al proceso productivo, la innovación, las cadenas de valor, la institucionalidad y las políticas. Ahora nos encontramos con la necesidad de complementar esta perspectiva con un abanico de nuevos elementos que van desde la sociología y las ciencias políticas a la psicología, bajo una idea de democracia con un fuerte eje en *cómo* se toman las decisiones. El desafío ha sido partir del marco conceptual del desarrollo económico territorial (desarrollo industrial) y dar pasos para integrar, desde otras disciplinas, conceptos y marcos que nos ayuden a analizar nuestra experiencia en la facilitación de los procesos de DT.

La práctica que inspira el libro

Si bien trabajamos desde hace años en el DT, el libro sintetiza las reflexiones y aprendizajes realizados sobre la facilitación entre 2010 y finales de 2016. El concepto que mejor ayuda a entender el proceso de escritura de esta obra es el de *praxis*, un continuo movimiento de ida y vuelta entre la práctica y la teoría en el que se han buscado, en cada momento, los mejores conceptos y marcos que nos ayudaran a explicitar la facilitación implícita en nuestra forma de actuar. A su vez, las conceptualizaciones realizadas incidían en nuestra práctica.

Explicitar el contexto de nuestra práctica profesional es importante a la hora de interpretar esta praxis, pues ayuda a acotar el ámbito en el que se han desarrollado nuestras experiencias de facilitación. Un marco que representa este tipo de contextos es el que se plantea en Costamagna (2015) y se refleja en la siguiente figura.

Figura 1. Marco analítico sobre la interacción de la política y la formación en el enfoque pedagógico



Fuente: Costamagna (2015).

El gráfico refleja los espacios que, impulsados tanto desde la política como desde la formación (universidad u otros actores en este ámbito), establecen diálogos entre actores de la política y personas investigadoras/formadoras que contribuyen al desarrollo de capacidades, tanto individuales como colectivas, para el DT.

Entre las experiencias que dieron lugar a las reflexiones que aquí compartimos destacan tres proyectos: Gipuzkoa Sarean, proyecto impulsado desde la política (Diputación Foral de Gipuzkoa) en Gipuzkoa (País Vasco), en el que ha colaborado desde su inicio Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad; la creación del Instituto Praxis (Instituto de Investigaciones Tecnológicas y Sociales para el Desarrollo Territorial), impulsado desde la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Rafaela, con un vínculo muy fuerte con la Maestría en Desarrollo Territorial de la misma institución y con el tercero de los proyectos; y ConectaDEL, Programa Regional de Formación para el Desarrollo Económico Local con Inclusión Social en América Latina y el Caribe (BID-FOMIN), que desde la formación buscaba fortalecer capacidades para la descentralización a través del trabajo con la política y la academia. Con distintas intensidades, quienes escribimos el libro, participamos en los tres procesos.

Algunos ejemplos de estos procesos se comparten en los capítulos de este libro para conectar los conceptos con la práctica. Sin embargo, su influencia en la obra es mucho mayor de la que los ejemplos llegan a mostrar, pues las propuestas conceptuales se han construido también, en gran medida, a partir de dichas experiencias. En los próximos párrafos hacemos una introducción a estos casos de forma que no tengamos que presentarlos cada vez que a lo largo del libro se haga referencia a ellos.

Gipuzkoa Sarean es un proyecto iniciado en 2009 con el impulso de la Diputación Foral de Gipuzkoa (el gobierno de la provincia de Gipuzkoa) y en el que un equipo de Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad ha participado desde el principio. En sus comienzos fue un proyecto definido para generar un capital social que incidiera positivamente en la competitividad de este territorio. Una de sus características más destacables fue que, estando liderado por este gobierno y el Ayuntamiento de San Sebastián (capital de la provincia), se definió como un proyecto de investigación. La razón de ser de esta característica está muy vinculada al perfil del jefe de gabinete del diputado general, quien, habiendo llegado a la política desde la universidad, creó este espacio de investigación desde la política. Ello hace que Gipuzkoa Sarean sea desde su creación un espacio híbrido entre la política y la investigación, tal y como se ha mostrado en el marco analítico anterior.

Otra de las características de Gipuzkoa Sarean es la pervivencia del proceso desde 2009 hasta la actualidad, incluso en situaciones de cambio de partido político en el gobierno. Posiblemente el hecho de que los espacios no fueran exclusivamente políticos, sino compartidos con investigadores ha contribuido a la sostenibilidad del proceso. El proyecto, sin embargo, no se ha mantenido estático y se ha adaptado a los objetivos de cada gobierno. El objetivo inicial de generar capital social se ha transformado primero en la construcción de un nuevo modelo de desarrollo territorial para Gipuzkoa y posteriormente, manteniendo este marco de desarrollo territorial, se ha centrado en las políticas de promoción económica.

La tercera característica de este proyecto es la presencia de la investigación acción durante todo el proceso, de mano del equipo de Orkestra. Durante los dos primeros años ese enfoque convivió con otras perspectivas de investigación y, a partir de 2013, se convirtió en la metodología de trabajo del proceso. Gracias a ella, el proceso se ha sustentado en un diálogo ininterrumpido entre una serie de *policy makers* de la diputación y las agencias de desarrollo comarcal¹ de Gipuzkoa y el equipo de investigadores del instituto. Este proceso de diálogo ha permitido tanto a los investigadores como a los citados actores del territorio profundizar en su papel como facilitadores del DT. El principal resultado de este proceso de diálogo en el momento de escribir este libro es la formalización de un convenio de colaboración de largo plazo entre el gobierno de la provincia y once agencias de desarrollo comarcal que operan en este territorio para trabajar de forma colaborativa en el ámbito de la promoción económica.

El otro espacio utilizado como caso es donde se desarrolla un proceso de formación que el Instituto Praxis, de la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rafaela, tiene junto con la municipalidad de Rafaela como parte de un trabajo conjunto entre la política, la formación y la investigación.

Praxis se creó en 2014 como parte de un camino iniciado en el año 2009 por la Maestría en Desarrollo Territorial que, además de su finalidad académica formativa, promovió el análisis de casos y de políticas, la participación en espacios de concertación para la reflexión estratégica y la investigación para la generación de cambios en los procesos de DT, muy influen-

¹ Las comarcas son unidades territoriales infraprovinciales y supramunicipales. En el territorio de Gipuzkoa hay once comarcas.

ciado por el enfoque pedagógico trabajado desde ConectaDEL en América Latina, que luego explicitamos en forma detallada.

La apuesta de la universidad fue potenciar a través del instituto la relación universidad-territorio, para así volverla mucho más cercana. También se apostó por co-construir de acuerdo con el concepto de Praxis, que marca un posicionamiento acerca de la relación entre teoría y práctica y de la necesidad de trabajar la enseñanza/aprendizaje en los espacios cotidianos donde se mueven los actores, en sus encuentros con otros, en sus diálogos y en su transitar en el entorno.

En ese marco, los trabajos con el gobierno local se profundizan con varias líneas donde el eje vertebrador es el acompañamiento para la implementación de un nuevo modelo de gestión cuyo objetivo es transformar la manera de estructurar la gestión de la política pública a través de espacios multidisciplinares y de reflexión sobre las propias acciones, para repensar la política y nutrir también los ámbitos de aprendizaje de la academia.

En ese recorrido, se abre un espacio para la formación de facilitadores bajo una forma cogenerativa, con el objetivo de capacitar para gestionar la complejidad y la articulación entre distintas áreas y con otros actores. El proceso de diálogo instalado también está permitiendo que tanto los investigadores como las personas del gobierno puedan profundizar en su papel como facilitadores de la organización y del DT. Asimismo, la formación alimenta otros trabajos en áreas vinculadas a la sistematización de experiencias y el acompañamiento desde la investigación acción.

La investigación acción desarrollada en Gipuzkoa Sarean y el enfoque pedagógico que impregna los casos en América Latina han proporcionado un espacio compartido para construir este libro. Sin embargo, es importante señalar también que los procesos en que se basa el libro se desarrollan en contextos sociales y políticos muy distintos. No tenemos un análisis explícito de cómo estas diferencias influyeron en nuestras reflexiones, posiblemente no somos plenamente conscientes de cómo lo hicieron. Sin embargo, esperamos que los casos aporten al lector la riqueza de esta diversidad en los contextos.

Proceso de construcción del libro

Construir la praxis que se ha planteado en el apartado anterior supuso cuestionarnos continuamente sobre nuestra forma de hacer y la de aquellas personas con quienes trabajábamos. La facilitación era algo que intuíamos pero que en la práctica nos costaba explicitar, porque quedaba diluida y no era visible en el territorio.

Por eso, el largo proceso que dio lugar a este libro ha sido el de entendernos a nosotros mismos en la facilitación. Volvimos una y otra vez a experiencias pasadas para releerlas desde esta perspectiva y nos dimos cuenta de que la conceptualización que se iba construyendo nos ayudaba a mejorar nuestra comprensión de qué habíamos hecho y por qué lo habíamos hecho. Orwell (2014) señala que nos comunicamos en torno a un número muy reducido de cosas porque el número de palabras que tenemos para hacerlo es limitado y nos permite hablar solamente de una parte de lo que somos. El proceso de construcción de este libro ha sido un proceso de búsqueda y reinención del significado de algunos términos, para poder trasladar aquello que considerábamos que era la esencia de nuestra práctica durante muchos años. Este libro nos permite compartir algo que hasta ahora no habíamos sido capaces de comunicar porque no contábamos con la construcción conceptual para transmitirlo con claridad.

En este camino hubo varios momentos en los que tuvimos que ir superando conceptos y marcos con los que veníamos interpretando la realidad y que nos limitaban en la construcción de nuestra aproximación a la facilitación. Adelantamos aquí tres de ellos, que más adelante se abordan con más profundidad en los distintos capítulos.

Uno de los primeros pasos en el camino fue intentar delimitar la figura de la persona facilitadora frente a otras figuras que resultaban más conocidas, como la del experto/a o el formador/a (capítulo 4). En cierto sentido, esto nos permitió reivindicar esta figura frente a otras y empezar así a construir su propio espacio. No fue tarea fácil, pues había distintos roles que confluían en las personas que identificábamos como facilitadoras. El proceso de definir a la persona facilitadora e interpretarnos como tales nos llevó a releer relaciones que habíamos ido estableciendo en el trabajo. Nos ayudó a entender estas relaciones y a comunicarlas para que aquellos que trabajaban con nosotros pudieran entender el rol que asumíamos. Creemos que esto sirvió también para que el trabajo que hacíamos se valorase de otra manera. En este camino, siempre en transición, sentimos que el concepto y el rol de la persona facilitadora se han entendido en la práctica de los proyectos de DT en los que los hemos aplicado. Pero seguimos teniendo pendiente conectar con el debate académico y esperamos que este libro sea un primer paso para conseguirlo.

Otro de los conceptos que tuvimos que superar fue el de *facilitación de talleres* para llegar a definir la *facilitación del DT* (capítulo 5). Los dos veníamos de una experiencia en la que la facilitación se conceptualizaba básicamente en entornos formales y actividades organizadas delimitadas en el tiempo y en los que la persona facilitadora tenía el rol de dinamizar la participación de los actores del territorio (seminarios, talleres, procesos participativos...). Además, nuestra formación inicial vinculaba la facilitación a las técnicas que ayudan en esta dinamización. Sin embargo, la reflexión sobre nuestro propio trabajo en el territorio nos llevaba a interpretar que había algo más. Lo más cerca que llegábamos de definirlo al inicio de este proceso de escritura era que, para que las cosas acabaran efectivamente ocurriendo, había que trabajar sobre lo que ocurría entre taller y taller, fuera de las reuniones formales. Esto abría el campo de la facilitación de los talleres a otro espacio complejo y difícil de delimitar, lo que hacía que resultara muy complicado teorizar o construir marcos analíticos sobre qué hacía exactamente la persona facilitadora del DT. En la práctica, veíamos que había gente que se movía bien en este contexto ambiguo de límites difusos. Eran personas que sabían crear conexiones y favorecer que ocurrieran las cosas. En resumen, partíamos de la certeza de que, en este aparente caos del DT que iba más allá de los eventos organizados, había individuos que movían la rueda para que las cosas ocurrieran y los denominamos «personas facilitadoras de procesos». Entendiendo el DT como proceso, hablamos también de «personas facilitadoras del DT». Este libro es un intento de plantear conceptos y marcos que nos ayuden a entender ese arte, técnica, intuición (todo mezclado) que permite mover la rueda en los procesos de DT y hacer que las cosas sucedan.

Una tercera ruptura con los marcos que traíamos fue la explicitación de la politicidad de la persona facilitadora de procesos. La forma que tienen de influir en los procesos de DT choca con la imagen de neutralidad de las personas facilitadoras de talleres. Esto nos planteaba cuestionamientos en torno a la legitimidad de la persona facilitadora del DT para influir en los procesos y ponía encima de la mesa la fragilidad de la línea entre la facilitación y la manipulación. El intento de clarificar nuestros posicionamientos en cuanto a esta dimensión dieron lugar a la conceptualización de la no neutralidad de la persona facilitadora (capítulo 6).

Crterios de escritura

La escritura de este libro nos ha planteado varios retos sobre los que hemos tomado decisiones que, a su vez, han influido en su forma. Una de las inspiraciones para sentirnos libres de explorar nuevos formatos ha sido Marshall (2008), quien propone que cada fondo (mensaje) que queremos comunicar debe buscar su propia forma, aquella que permite llegar mejor a quien nos lee.

El primero de los retos ha sido gestionar el hecho de que, a pesar de escribir en un único idioma, venimos de contextos (el vasco y el argentino) en los que este se expresa de formas muy distintas. El castellano en el que está escrito el libro adquiere tonos, giros e implicaciones muy diversas de la mano de cada uno de nosotros. Hubo un momento en que nos planteamos pasar por un proceso de edición que intentara homogeneizar los estilos. Después, siguiendo la sugerencia de Marshall, interpretamos que el idioma utilizado en este libro surge de la colaboración en un espacio de intersección y debe mantener esa mezcla que representa no solo la diversidad del idioma, sino la de culturas y trayectorias personales. Por ello, como autores hemos realizado un esfuerzo por escribir de forma clara para los lectores de ambos lados del océano, pero hemos descartado el proceso de homogeneización.

Un segundo reto —que no se ha resuelto pero nos ha permitido experimentar— es la búsqueda de un lenguaje inclusivo, sobre todo en el ámbito del género. Partíamos de un contexto en el que llevábamos años hablando del «facilitador». Siguiendo los consejos de compañeras que nos han asesorado en este sentido, hemos realizado un esfuerzo para superar este lenguaje sin dificultar la lectura del texto. No hemos encontrado criterios universales que nos sirvieran del todo, pero hemos tratado de cambiar del «facilitador» a la «persona facilitadora». Es nuestra manera de reflejar que a lo largo del camino recorrido hemos encontrado tanto mujeres como hombres que han inspirado los aprendizajes que aquí compartimos y sería injusto contar esta historia exclusivamente en términos del facilitador del DT.

Estructura del libro

Los aprendizajes de estos años se han estructurado en seis capítulos. En el primero presentamos el enfoque pedagógico y la investigación acción como los marcos en los que se produce la propuesta de conceptualizar la facilitación del DT. El segundo capítulo profundiza en un elemento que las dos aproximaciones plantean como relevante: la necesidad de entender la complejidad para poder construir las capacidades que ayuden a superar los problemas del DT. En este capítulo planteamos nuestra interpretación de que en el DT los procesos no fructifican con frecuencia porque problemas que en realidad son complejos se gestionan como si fueran complicados o simples. El tercer capítulo propone la construcción social como el proceso mediante el cual los problemas complejos pueden gestionarse como tales. Lo hace desde la práctica, pero utilizando marcos planteados desde la sociología que integran la subjetividad y la construcción de la intersubjetividad en los procesos de DT. Este ha sido posiblemente uno de los retos más difíciles al escribir este libro, pues la construcción en la intersección de distintas disciplinas requiere trabajar en espacios que nos llevan fuera de nuestras zonas de confort. Tras haber estudiado en los capítulos anteriores el contexto en que trabaja la persona facilitadora, el capítulo cuarto expone nuestra definición de la persona facilitadora y lo hace planteando la relación con los distintos actores territoriales cuyos procesos de reflexión, decisión y acción facilita. El capítulo quinto se centra en uno de los elementos más delicados de la facilitación: el liderazgo. Partiendo de que la persona facilitadora es líder, este capítulo plantea debates sobre la legitimidad de la persona facilitadora para influir en el DT. Finalmente, el capítulo sexto aborda la pregunta de si es posible formar a las personas para que sean facilitadoras. Tras señalar que creemos que no solo se puede, sino se debe abordar este tipo de proceso, compartimos nuestras reflexiones preliminares sobre cómo hacerlo basándonos en nuestras experiencias como formadores de personas facilitadoras. El libro se cierra con unas reflexiones finales acerca de nuestro propio proceso de aprendizaje al escribirlo.

Capítulo 1

El enfoque pedagógico y la investigación acción: origen de la reflexión sobre la facilitación

1.1. Introducción

La definición de los procesos de facilitación y la figura de la persona facilitadora del DT que se plantean a lo largo de este libro se han perfilado en un contexto de debates sobre el *qué* y el *cómo* y la revisión conceptual y metodológica del DT. Estos debates y revisiones han tenido lugar en la intersección de dos equipos y dos aproximaciones que estaban recorriendo caminos paralelos en América Latina y Europa.

Uno de estos equipos y aproximaciones es el que viene del programa ConectaDEL y del Instituto Praxis y la Maestría en Desarrollo Territorial de la Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Rafaela, en Argentina. Esta es una perspectiva latinoamericana del DT con múltiples influencias, ya que viniendo del ámbito de lo económico el proceso se alimenta, entre otros, de la evolución conceptual de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), de una serie de autores de referencia (Francisco Albuquerque, José Arocena, Sergio Boisier y Antonio Vázquez Barquero, entre otros), de los programas de apoyo al desarrollo productivo del BID-FOMIN (empresas, redes, cadenas, territorio...), de los debates de la Red de Desarrollo Territorial de América Latina y El Caribe (RED DETE ALC) y de la praxis de una importante cantidad de formadores. En los últimos años, la idea de trabajar en la construcción de capacidades dio inicio a una reflexión denominada el *enfoque pedagógico para el desarrollo territorial* (en adelante, EP).

La segunda aproximación es la desarrollada en Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad en colaboración con la Universidad de Agder, en Noruega, y que se ha plasmado, entre otros, en el trabajo de Zugibintza-Laboratorio de Investigación Acción y su trabajo en el proyecto Gipuzkoa Sarean, desarrollado con la Diputación Foral de Gipuzkoa. Esta perspectiva parte de una interpretación del DT en términos de sistemas regionales de innovación muy extendida en Europa. A partir de este concepto, plantea la investigación acción para el desarrollo territorial (en adelante, IADT) como estrategia que permite desarrollar procesos de cambio basados en el diálogo entre actores territoriales. Las dos influencias más claras en este enfoque son, por una parte, el pragmatismo como aproximación a la investigación acción, en el que destacan los trabajos de Greenwood y Levin (2007) y Gustavsen (1992) y, por otra, la pedagogía de Paulo Freire (1996).

Este capítulo presenta ambas aproximaciones y plantea un espacio de intersección entre ellas que permite conjugarlas. Esta intersección es la *estrategia de construcción de capacidades para el DT*. Esta estrategia, interpretada como mirada que permite seguir desarrollando ambas aproximaciones, plantea el proceso de facilitación y el papel de las personas facilitadoras como elementos relevantes del DT.

Finalmente, ¿por qué estas dos aproximaciones y no otras? A lo largo del libro se plantearán las estrategias emergentes como un modo de pensar cómo ocurren los procesos de DT. El vínculo entre el EP y la IADT no es fruto de una decisión racional basada en un estudio extensivo de distintas aproximaciones y lo que cada perspectiva aporta. El vínculo que este libro plantea es aquel que se ha construido de forma emergente al participar cada uno de los autores en los proyectos del otro e ir detectando visiones compartidas. Así, la participación de Miren Larrea en varios momentos en los procesos de ConectaDEL y posteriormente Praxis y la integración de Pablo Costamagna en el equipo del proyecto Zubigintza-Gipuzkoa Sarean han llevado a construir a lo largo de los años el espacio de intersección entre EP e IADT en el que se ha planteado el debate sobre la facilitación.

1.2. El EP (enfoque pedagógico) como marco de la facilitación

1.2.1. *El desarrollo económico local (DEL) y el DT como génesis del EP*

La aproximación al DT presentada en este libro tiene varias influencias. Una es el pensamiento de la CEPAL sobre el desarrollo en América Latina. Este pensamiento incorpora una fuerte referencia al progreso técnico e industrialista, plantea la necesidad de poner la mirada en la economía real y considera, en general, que es el Estado y no solo el mercado quien debe hacerse cargo del desarrollo tecnológico. En la CEPAL se comenzó a hablar con mayor fuerza de lo local a fines de los ochenta. En la década de los ochenta se incorporaron las discusiones sobre la nueva fase de reestructuración del capitalismo a nivel global, en particular sus profundas transformaciones en el campo tecnológico y productivo (Riffo, 2013; Gatto, 1989).

A partir de la década de los noventa, las reflexiones territoriales comienzan a vincularse con los problemas asociados a la globalización y la competitividad (Albuquerque, 1997; Silva, 2005). Carlos de Mattos y Sergio Boisier son pioneros en reflexionar sobre cómo enfrentar las desigualdades en las regiones. De Mattos (1989) plantea que las estrategias deberían privilegiar la acción organizada e impulsada desde y por la propia colectividad a la que se desea beneficiar.

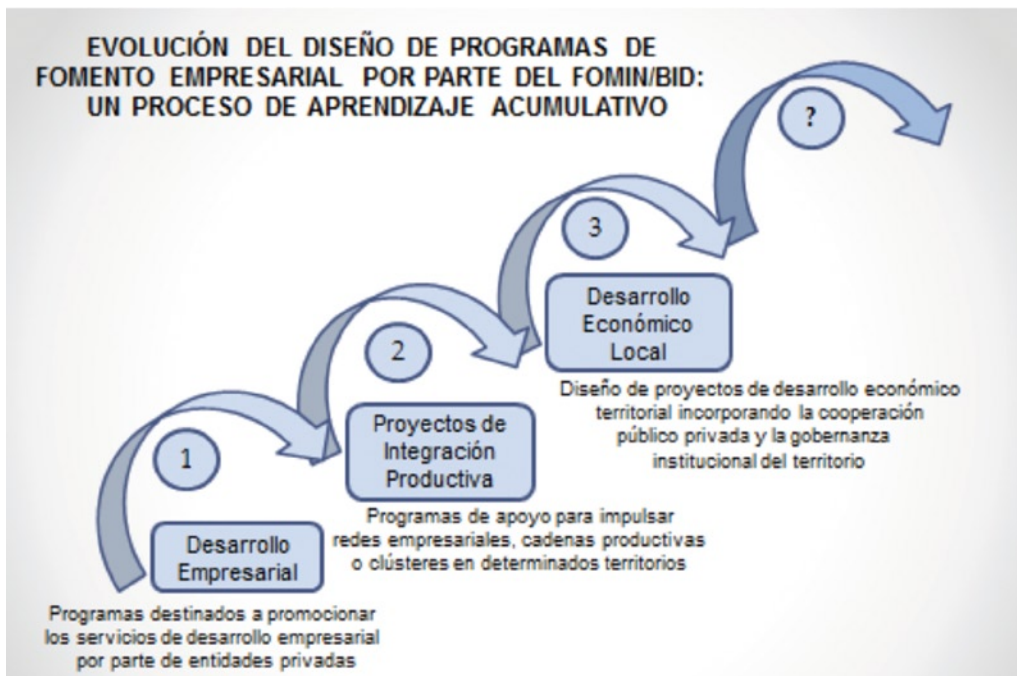
En los años noventa, desde el Fondo Multilateral de Inversiones (FOMIN) y sus proyectos en América Latina se trabajan instrumentos como el de las redes empresariales, las cadenas y los clústeres, que van dando contenido a otras definiciones del DEL. Así, Llisterri (2000, p. 5) plantea: «El actor principal del desarrollo económico local es el conglomerado de empresas que forman parte del sistema productivo local y que está integrado por empresas de todos los tamaños».

Boisier (1999) interpela con planteos que expresan que el concepto de desarrollo debe ser multidimensional y dinámico, y agrega que el funcionamiento de cualquier sistema económico, del sistema de relaciones sociales de producción y, en particular, del «estilo» de desarrollo que el sistema adopta en determinado lugar y momento produce cambios permanentes.

Albuquerque (1997) abre esta perspectiva del DEL y señala que es un enfoque para la acción y que lo importante es avanzar en fortalecer las empresas pequeñas y micro, la mirada sobre los recursos endógenos, los nuevos roles de los gobiernos locales y abrir espacios para la incorporación de innovaciones en un nuevo entorno territorial. Albuquerque (1997,

p. 108) define el DEL como: «... un proceso de transformación de la economía y la sociedad locales, orientado a superar las dificultades y retos existentes, que busca mejorar las condiciones de vida de su población, mediante la actuación decidida y concertada entre los diferentes agentes socioeconómicos locales (públicos y privados), para el aprovechamiento más eficiente y sustentable de los recursos endógenos existentes, mediante el fomento de las capacidades de emprendimiento empresarial local y la creación de un entorno innovador en el territorio». El pensamiento de Albuquerque (Alfaro y Costamagna, 2015) fue fundamental para una gran camada de personas que trabajan en el DEL en América Latina. Albuquerque grafica esta evolución a través de la figura 2.

Figura 2. Proceso de aprendizaje acumulativo del DEL



Otro autor que ha influido en la perspectiva planteada como EP es Arocena (1998), quien instala la idea de que en cada sociedad local existe un sistema de relaciones de poder y plantea variables que caracterizan al sistema de actores: las elites dirigentes, la relación con los actores extralocales, la capacidad de elaborar respuestas diferenciadas y el actor político administrativo. Además, define la identidad local, lo que constituye un aporte clave para las miradas economicistas.

También es importante rescatar la perspectiva de Madoery (2005, p. 14), quien agrega una interpretación política del desarrollo: «Lo local representa un punto de encuentro, el ámbito donde los agentes territoriales adquieren capacidad de fijar el rumbo, de 'construir' desarrollo. El desarrollo local es, por tanto, un proceso territorializado de maduración social (aprendizaje colectivo para el cambio cultural) y construcción política que se despliega en múltiples dimensiones».

Asimismo, Ferraro y Costamagna (1999), en sus estudios para la CEPAL, combinan la teoría con el estudio de casos de entramados institucionales en una serie de territorios. Afir-

man que las oportunidades que tienen las empresas para enfrentar las dificultades que se les presentan aumentan cuando existe densidad de vínculos en un entramado institucional articulado en el territorio, lo que mejora sus capacidades y competencias para resolver problemas y para definir estrategias.

Un punto de inflexión hacia la multidisciplina de esta apretada síntesis (donde obviamente no están todas las miradas que deberían estar) es, a criterio de los autores, la interpretación realizada por Esser, Hillebrand, Messner y Meyer-Stamer (1996) del concepto de competitividad sistémica, que amplía horizontes con una simpleza admirable. Estos autores interpelan las dimensiones clásicas de la competitividad. Así, mediante la relación entre competitividad, innovación, conocimiento y nuevas tecnologías cuestionan el salario bajo, las economías de escala y el control del mercado y de la innovación. Plantean un escenario distinto, donde el avance de la ciencia y la tecnología y el proceso de globalización generan nuevos paradigmas y patrones organizativos.

Plantean la existencia de «un patrón de interacción compleja y dinámica entre el Estado, las empresas, las instituciones intermedias y la capacidad organizativa de la sociedad» (Esser *et al.*, 1996, p. 39). Para su análisis introducen cuatro niveles que interactúan entre sí: meta, macro, meso y micro. La competitividad sistémica indica entonces que debe existir coordinación en y entre los cuatro niveles, y es clave la disposición al diálogo entre los grupos importantes de actores sociales. La capacidad competitiva así entendida exige un elevado nivel de organización, interacción y gestión por parte de los actores, para procurar una gestión sistémica que abarque a la sociedad en su conjunto.

Esta aproximación abre las posibilidades de encuentro con otros planteamientos y disciplinas y promueve la transición desde el concepto de DEL al DT. Así, no solo se parte del desarrollo económico sino que lo ambiental, lo urbano, lo social-educativo y lo institucional también se ponen en juego. Es aquí donde se realiza una reinterpretación del concepto de gobernanza que subraya la relevancia de trabajar nuevas formas de gobierno con distintas relaciones y acciones colectivas que ponen en tela de juicio las históricas maneras de interacción entre el gobierno y la sociedad civil. Se toma conciencia de que existen distintos intereses y los actores se mueven en juegos de poder a partir de los cuales es necesario construir acuerdos y respuestas.

En algunos espacios de América Latina, como resultado de estas reinterpretaciones, se producen en la primera década del siglo varios debates que intentan sacar al DT de espacios marginales de la agenda pública. Se apoyan en un planteo común donde se conceptualiza el territorio como espacio en el que tienen lugar las actividades económicas y sociales y donde se asigna un papel a la organización social y política, a la cultura e identidad, así como al medio físico o medioambiente. Es en el territorio donde tienen lugar las acciones colectivas para el desarrollo de la innovación en el marco de procesos de aprendizaje que den respuesta a la complejidad.

Este marco, resultante del camino conceptual que hemos presentado, es uno de nuestros puntos de partida en este libro. A partir de él tomamos la definición del DT como «un proceso de acumulación de capacidades cuya finalidad es mejorar de manera colectiva y continuada el bienestar económico de una comunidad» (Alburquerque *et al.*, 2008, p. 16). Esta definición da centralidad a la acumulación de capacidades y plantea el reto de la pedagogía para el DT, que abordamos a continuación.

1.2.2. *La incorporación de la pedagogía al DT*

En el proceso de avances y debate sobre el DT que venimos describiendo, las primeras reflexiones sobre el EP surgen de la crítica a la formación que se venía realizando en el ámbito

del DT. El planteamiento de partida había sido un escenario en que el experto tenía el conocimiento y el alumno escuchaba y aprendía, estableciendo una relación mayoritariamente unidireccional. Asomaron con el tiempo planteos que indicaban que esta forma de enseñar condicionaba la manera de vincularnos a los actores en el territorio e impedía ser consecuentes con el enfoque del diálogo, la nueva gobernanza y la construcción de capacidades en el DT planteados en las secciones anteriores.

Con estas ideas emergentes organizamos en el año 2011,² desde el programa ConectaDEL, debates ligados a las competencias que debía tener un formador en DEL y a las estrategias y dinámicas que este debía desplegar en los procesos de formación en espacios formales (cursos, diplomados, maestrías, talleres...). En este contexto, el aporte de la pedagogía —especialmente de las llamadas pedagogías críticas— nos permitía revisar nuestras prácticas como profesores/formadores con nuevas ideas sobre los aprendizajes.

Además, nos impulsó a la relectura de Paulo Freire, que nos llevaba a reflexiones más del terreno y vinculadas con los procesos de construcción social. Esto último también preocupaba a los especialistas que hacían asistencia en distintos lugares de América Latina y que revisaban los impactos de años de trabajo en esta región. Aun así, el foco estaba más puesto en el formador (educador en términos de Freire, 1972) que en los sujetos (educandos). Siguiendo a Freire, la referencia era cómo salir de esta perspectiva de la educación bancaria en donde el conocimiento es un depósito basado en la memorización mecánica de los contenidos y el único margen de acción posible para los educandos es el de «archivar» esos conocimientos.³

Se replanteó así la construcción del conocimiento, entendiéndola como algo colectivo en donde el punto de partida es el reconocimiento de los saberes de los actores y su puesta en diálogo con los saberes del formador/persona facilitadora para intentar co-construir. Esto nos permitió, entre otras variables, incorporar lo contextual y la idea de proceso y con eso generar un puente entre la crítica a la formación en el aula y la necesidad de ser coherente entre enfoque y práctica en el territorio.

Asumíamos de manera crítica que muchas veces nos encontrábamos repitiendo «recetas» sin tener en cuenta quiénes eran nuestros interlocutores y dónde transcurrían sus experiencias. Valoramos el conocimiento situado, lo que nos permitió explicitar que la formación transforma con mayor énfasis cuando se vincula con las realidades locales del día a día y conecta la teoría con la práctica.

Asimismo, junto con la red del programa ConectaDEL, fuimos haciendo visible la importancia de considerar que los procesos de formación no son neutrales, sino que exigen una toma de posición por parte de quien diseña, coordina y facilita. Este elemento también formó parte del debate y ayudó a fortalecer el eje de la dimensión política entendida como una práctica para la transformación, acción y cambio.

Otro de los elementos que adquiere centralidad en el proceso de construcción del enfoque es el concepto de praxis. De nuevo con una clara influencia de Paulo Freire y su educación crítica o problematizadora. Se entiende que no hay acción sin reflexión y que no hay reflexión sin acción; esta conexión entre ambos conceptos es lo que él denomina praxis.

Un cambio añadido en el proceso es interiorizar que la formación sucede en las aulas (o en los espacios formales), pero también en procesos educativos más amplios como nuestras

² Estas primeras reflexiones y demandas podemos situarlas en el marco de las discusiones realizadas en el Encuentro regional de formadores y tutores DEL realizado en el año 2011 y organizado desde el programa ConectaDEL. Este encuentro tuvo entre uno de sus objetivos principales crear un red de expertos formadores en DEL como demanda concreta de puesta en marcha del programa.

³ Freire, Paulo (1999) [1972]. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI. Cap. 3.

prácticas cotidianas, en el diálogo con los actores, en las disputas o conflictos de la gestión, en la búsqueda de visiones compartidas y en otros tantos espacios.

De este camino descrito, que implicó una visión crítica de nuestros múltiples roles como investigadores, docentes, personas facilitadoras o gestores del territorio, surge el EP del DT como una estrategia del proceso de formación de capacidades en un sentido amplio.

1.2.3. *El EP: principios básicos*

El EP tuvo su génesis en los procesos formativos pero, con el correr de nuestras prácticas, se fue planteando como una estrategia del DT, al brindar marcos de acción para trabajar procesos más amplios vinculados a las capacidades en el territorio. Se hizo trascendiendo los espacios tradicionales del acompañamiento desarrollados hasta el momento (más unidireccionales, de transferencia de saberes, de ausencia de diálogo o de negación del conflicto).

El EP es una forma de entender y actuar en la construcción de capacidades para el cambio en el territorio de forma coherente con una construcción social y política que active la participación de los actores territoriales. Supone un modo de comprender el conocimiento, la vinculación teoría-práctica, el reconocimiento del otro (saberes locales, prácticas y experiencias), la vinculación basada en el diálogo y la resolución de conflictos promoviendo instancias democráticas.⁴

A modo de síntesis, se listan los elementos del EP que surgen de los aprendizajes del proceso en ConectaDEL, para poder posteriormente facilitar un análisis de las conexiones con la investigación acción. Los elementos del EP se han adaptado de Costamagna y Larrea (2015).

- Evolución de la formación tradicional al concepto de praxis.
- La construcción de capacidades en el DT como objetivo.
- Asumir la no neutralidad del formador.
- Integrar el proceso de cogeneración.
- Integrar la relación con el entorno de los procesos formativos, la importancia del contexto.
- La comunicación y sistematización de los procesos.
- El debate sobre las personas que forman, facilitan y tienen conocimiento experto.

1.3. **La IADT (investigación acción para el desarrollo territorial) como marco de la facilitación**

1.3.1. *El discurso de la competitividad y los sistemas regionales de innovación como génesis de la investigación acción para el desarrollo territorial (IADT)*

a) INFLUENCIAS DE LA PERSPECTIVA DE M. PORTER SOBRE LA COMPETITIVIDAD

El desarrollo de la IADT se ha producido en el contexto de Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad. Este instituto se creó en 2007 como parte de la red que la universidad de Harvard tiene en torno al curso MOC (*Microeconomics of Competitiveness*). Este curso y los planteamientos de Porter (1990, 1998) acerca de la competitividad son, por lo tanto, una referencia conceptual relevante para entender el punto de partida del proceso. Los cursos MOC constituyeron para el instituto una herramienta con la que ir acercándose a los actores

⁴ Costamagna, P., Spinelli, E. y Pérez, R. (2013). *Elementos estratégicos de un Enfoque Pedagógico para el Desarrollo Territorial* (Documento de discusión). ConectaDEL .

del territorio, tanto públicos como privados, e ir construyendo con ellos un lenguaje compartido sobre la competitividad.

La persona más influyente en esta traslación de la visión de M. Porter al contexto del País Vasco fue Jon Azúa. Su aproximación a la competitividad, que se desmarcaba de la acepción relativamente extendida de esta como reducción de costes, queda reflejada en el siguiente párrafo:

... la competitividad sólo puede entenderse como un indisoluble conjunto en el que los objetivos sociales y económicos convergen. En efecto, más allá de la propia equidad y justicia social que moverían a cualquier gobierno, empresario o individuo [...] una plataforma social o red de bienestar es, en sí misma, una fuente de competitividad. (Azúa, 2008: 53-54)

En el ámbito del DEL, el enfoque basado en las contribuciones de M. Porter constituyó en Orkestra una herramienta para la elaboración de diagnósticos competitivos (Navarro y Lareta, 2007). Desarrollamos, siguiendo esta aproximación, bases de datos con indicadores municipales y comarcales que permitieron acercar esta metodología a los procesos de reflexión de las agencias de desarrollo comarcal del País Vasco. Realizamos, junto con representantes de las agencias, múltiples diagnósticos de competitividad que, en muchos casos, acompañaron el desarrollo de estrategias comarcales.

El elemento que más se utilizó en estos diagnósticos fue el conocido como «diamante de Porter», que subraya la relevancia de los siguientes elementos:

- Las condiciones de los factores (la cantidad y coste de los insumos con los que cuenta un territorio y la especialización de estos).
- La estrategia, estructura y rivalidad empresarial (la competencia entre empresas basada en la inversión y la mejora se considera un acicate que impulsa al conjunto a mejorar).
- Las condiciones de la demanda (la existencia de demanda sofisticada impulsa la mejora del tejido empresarial).
- La existencia de industrias relacionadas y de apoyo (lo que se materializa en la existencia de clústeres y no de empresas aisladas).

Junto con estos elementos, Porter planteaba el papel del gobierno y del azar como elementos que influyen en la competitividad de un territorio. Una de las características de la interpretación de este modelo que hicimos en Orkestra fue poner un mayor foco en el papel de los gobiernos, ya que fue sobre todo con los gobiernos regionales y municipales con quienes adaptamos el modelo de diagnóstico.

Uno de los retos de estos diagnósticos con las agencias de desarrollo comarcal fue encontrar respuestas a cómo podíamos avanzar en los procesos para llegar a implementar de forma efectiva los planes que se derivaban de los diagnósticos realizados. La literatura que nos había servido para entender los elementos para el diagnóstico no abordaba con la misma profundidad *cómo* se podía trabajar para que las propuestas realizadas a partir de los diagnósticos se transformaran en procesos efectivos de cambio. Así se empezó a gestar en el instituto una reflexión sobre *cómo pasar de los diagnósticos como producto a los diagnósticos como proceso*, lo que generó la semilla que más tarde se transformaría en una estrategia de investigación acción.

b) INFLUENCIAS DE LA LITERATURA SOBRE SISTEMAS REGIONALES DE INNOVACIÓN

Otro de los ejes conceptuales que marcó la trayectoria de Orkestra e incidió en la decisión de desarrollar la investigación acción fue el de los sistemas regionales de innovación,

concepto planteado por Cooke (1992, 1998) que ha influido en las últimas décadas tanto en la literatura como en la definición de políticas en Europa. Se trata de un marco que plantea una serie de factores que promueven la innovación en una región (Asheim, Smith y Oughton, 2011). El marco plantea la existencia de tres subsistemas: el productivo (constituido en gran medida por empresas), el de generación de conocimiento (universidades, centros tecnológicos y otros) y el político (gobiernos y sus agencias), y enfatiza además la relevancia de las interacciones entre estos subsistemas (Trippel y Tödttling, 2007). Para entender cómo se producen las interacciones en el sistema, resulta necesario analizar los hábitos compartidos, las rutinas, las prácticas y las reglas que prevalecen en un territorio concreto (Johnson, 1992; Gertler, 2004; Edquist, 2005).

El principal referente en Orkestra a la hora de integrar esta visión fue Navarro (2009), quien planteaba que en los últimos años se había hecho un gran esfuerzo por generar las infraestructuras de distinto tipo que el territorio necesitaba para innovar, pero se necesitaba un mayor esfuerzo en las interacciones. Uno de los conceptos que marcó esta reflexión fue el de los fallos de sistema, frente a los fallos de mercado (Laranja, Uyerra y Flanagan, 2009). Los siguientes son fragmentos del *Informe de Competitividad del País Vasco 2011* de Orkestra. Este informe bianual es el principal documento en el que el instituto refleja su perspectiva de la competitividad.

Para que la estrategia regional emerja es necesaria la colaboración o creación de espacios en los que se compartan informaciones y experiencias, y se expliciten los consensos y disensos existentes. Estos espacios de diálogo tienen que tener cierta continuidad para que se tenga oportunidad de explorar la diversidad de perspectivas, experiencias, proyectos y propuestas que existen en la región. Estos diálogos son los que hacen que los actores pasen de tener su propia misión y objetivos a que los mismos converjan con una misión y objetivos regionales (de sistema) compartidos. (Orkestra, 2011, p. 319)

Orkestra asumió este reto y, además de la investigación y la formación, definió su actividad en torno a un tercer eje: la interacción. Dicha interacción se planteó en gran medida alrededor de los actores que la literatura de los sistemas regionales de innovación señalaba como importantes: distintos niveles de gobierno, universidades, centros tecnológicos y otros actores del subsistema de conocimiento. En cuanto a las empresas, ante la dificultad de llegar a ellas de forma individual, se planteó hacerlo a través de agentes intermedios como las asociaciones clúster y las agencias de desarrollo comarcal. De esta manera, se perfilaba una contribución de Orkestra a la construcción de interacciones.

El reto de contribuir a la construcción de interacciones reforzó la necesidad de profundizar en el desarrollo de nuevas aproximaciones metodológicas y fue así como llegamos a la decisión de explorar el potencial de la investigación acción. Esta decisión, tomada en 2008, está en el origen del enfoque que compartimos en las siguientes secciones.

1.3.2. *La construcción de la IADT sobre la base de los SRI (Sistemas Regionales de Innovación)*

Para responder a los retos planteados en el apartado anterior, Orkestra inicio varias líneas de trabajo, entre las que en este libro tomamos una: la investigación acción. Esta aproximación la desarrollamos en Orkestra en el marco de una colaboración con la Universidad de Agder.

El desarrollo de esta aproximación, que sistematizamos en Karlsen y Larrea (2014b) y en la que hemos seguido profundizando en Karlsen y Larrea (2014a, 2016), ha sido un proceso

que ha combinado aportaciones teóricas y aprendizajes en la práctica de procesos de DT, sobre todo de la mano de agencias de desarrollo comarcal en el País Vasco y la Diputación Foral de Gipuzkoa.

La colaboración con la universidad de Agder conllevó que la aproximación de Orkestra tuviera claras influencias de dos escuelas de la investigación acción que se enmarcan dentro del pragmatismo y se han desarrollado en Noruega. Una de ellas es la denominada escuela sociotécnica, que se focaliza sobre todo en las relaciones sistémicas, entendiendo que los procesos de cambio se producen en la interacción entre los subsistemas humanos y técnicos (Jonhsen, Knudsen y Normann, 2014). De la escuela sociotécnica se tomó principalmente el modelo cogenerativo (Greenwood y Levin, 2007), que se utilizó de forma sistémica con los actores con los que Orkestra desarrolló procesos de investigación acción. Este modelo planteaba la relevancia del reconocimiento de que hay distintos tipos de conocimiento y ninguno es superior a otro. Proponía, por lo tanto, que el conocimiento académico se combinara con otros tipos de conocimiento en la búsqueda de soluciones a los problemas del territorio, pero no desde la asunción de que el académico es un tipo superior de conocimiento. El investigador no era, desde esta perspectiva, alguien que tenía el conocimiento y proponía las soluciones a los demás en forma de recomendaciones. El investigador era uno más que entraba en un proceso de cogeneración de conocimiento y la solución a los problemas debía construirse entre todos. El modelo cogenerativo llevó también al reconocimiento de la relevancia de construir espacios para el diálogo y de plantear procesos cíclicos de reflexión y acción. Todos ellos eran elementos que empezaban a aportar en el *cómo* que se venía buscando en el ámbito del DT.

La segunda gran influencia desde la perspectiva del pragmatismo fue la escuela democrática, que tiene una clara influencia de la teoría comunicativa y enfatiza la construcción de significados compartidos, dando importancia a los roles del lenguaje y la interpretación subjetiva (Johnsen, Knudsen y Normann, 2014). Dos fueron los principales elementos que contribuyeron desde esta perspectiva a la construcción de la investigación acción como estrategia de DT. Por una parte, el concepto de diálogo como herramienta crítica del proceso de desarrollo. El diálogo no es solo hablar, sino que conlleva cambiar las cosas. El segundo elemento fue el del proceso de cambio y sus etapas. Gustavsen (1992) plantea el cambio en los patrones de comunicación como el inicio de los procesos de cambio y da centralidad a los procesos de construcción de lenguaje. Este elemento marcó muchos de los procesos iniciados por Orkestra con distintos actores territoriales en la búsqueda de las respuestas a los restos del DT. Karlsen y Larrea (2014b) reinterpretamos el resto de las fases propuestas por Gustavsen para las organizaciones, de forma que se adaptaran al DT. Definimos así la construcción de una agenda compartida con el *qué* y el *cómo*, los modelos de gobernanza y el cambio en las políticas, que sirvieron de marco conceptual para varios de los procesos de cambio impulsados por Orkestra en colaboración con diversos actores del territorio.

La tercera influencia significativa en la IADT es Paulo Freire (1996; 2008a; 2008b). La lectura de Freire introdujo una dimensión pedagógica que en los planteamientos de las anteriores escuelas era menos evidente o explícita. Este libro ahonda en esta complementariedad entre investigación y formación. La segunda influencia clara de Freire es la asunción de la imposibilidad de la neutralidad del investigador. Ello lleva a la IADT a integrar una figura del investigador que es también actor del territorio y tiene una visión de la sociedad que quiere construir que no puede dejar de lado cuando investiga. Por ello, en Karlsen y Larrea (2014b) se replantea el modelo cogenerativo de Greenwood y Levin (2007) en el que se señala que los investigadores son externos al problema y se propone un modelo en el que también los investigadores son «dueños» del problema o de los retos del DT. Este elemento, sin lugar a dudas, marca claramente la interpretación del investigador facilitador que se hará posteriormente en este libro.

Aunque frecuentemente hablamos de la IADT como una metodología, se trata en realidad de una estrategia para la acción, en este caso, para el DT. Una estrategia que parte del modelo de los sistemas regionales de innovación y señala que una de las formas de superar las dificultades del sistema de innovación para construir interacciones y nuevos modos de gobernanza es la incorporación de investigadores sociales en los procesos de innovación social.

Esta propuesta supone para el investigador social un reto importante, pues se trata no de analizar la innovación social desde fuera, sino de construirla en interacción con los demás actores del territorio. Ello conlleva entrar en situaciones de complejidad y conflicto. Para superar estas situaciones y construir las interacciones señaladas, la IADT propone el concepto de conocimiento colectivo en la acción. Se trata de una capacidad colectiva que solo puede construirse en procesos dialógicos vinculados a la acción. Nunca consiste en capacidades potenciales o teóricas, ni en prescripciones normativas. Entrar en estos procesos requiere, por lo tanto, que el investigador construya espacios de diálogo con los actores y asuma su rol de actor territorial que, como los demás, tiene un posicionamiento ideológico sobre los retos abordados (Karlsen y Larrea, 2014b).

1.3.3. *Los principios básicos de la IADT*

Sobre las bases presentadas con anterioridad, los principios básicos de la IADT son los siguientes:

- Conexión entre la investigación acción y el DT.
- Enfoque pragmatista.
- Reivindicación del investigador social como actor generador de cambio.
- Interpretación del conflicto como situación natural en el DT.
- Orientación a la construcción de conocimiento colectivo en la acción.
- Ausencia de neutralidad de los investigadores.
- Interpretación del diálogo como proceso básico del DT y el ágora como espacio de diálogo.

Esta perspectiva de la investigación como estrategia de DT es la que presenta fuertes conexiones con la previamente presentada del EP, en la que la formación juega un papel relevante como estrategia de DT. El resto de los capítulos se construyen sobre la intersección de estas dos perspectivas, haciendo aflorar la figura de la persona facilitadora como una pieza imprescindible del proceso.

1.4. **Aproximaciones a la complejidad en el EP y la IADT**

El capítulo 2 de este libro toma el concepto de complejidad como punto de partida hacia la definición de la facilitación. En él se plantea un debate de la complejidad que se construye en la intersección del EP y de la IADT. Para poder abordar esa construcción en el capítulo siguiente, se presentan en esta sección los debates que, en torno a la complejidad, se han desarrollado en cada aproximación.

1.4.1. *La aproximación a la complejidad en el EP*

La reflexión sobre la complejidad en el EP surge porque los análisis en el apartado anterior nos obligaban a considerar la necesidad de complementar un pensamiento lineal que se venía aplicando para situarnos frente al DT, al reconocer el DT como una multiplicidad de

factores difíciles de gestionar donde se suma una característica de nuestros tiempos: la incertidumbre. Se trata, por lo tanto, de una aproximación a la complejidad que tiene su base en la multiplicidad de elementos que tener en cuenta y en la incertidumbre.

La complejidad dentro del enfoque del DT y de nuestras prácticas nos obliga a combinar variables que se afectan entre sí pero que no siempre conocemos o controlamos o sobre las que no tenemos certezas de cómo y cuándo van a llegar. Los procesos evolucionan, muchas veces, más allá de nuestras intenciones como resultado de numerosas influencias.

La complejidad es intrínseca a la idea de territorio, por más que nos acostumbremos a pensar en dicho territorio segmentando con una racionalidad que no se verifica en la práctica. No pretendemos en estas páginas exponer un tratado sobre la teoría de la complejidad. Pero intentamos hacer visible la existencia de multiplicidad de conexiones en la vida de la gente, las instituciones y el territorio marcadas por intereses, distintas relaciones y maneras de pensar. Además, no existen recetas sobre estos procesos colectivos. Creemos que la complejidad está presente desde siempre pero nuestra educación nos ha impuesto la lógica de entender los problemas por partes (de ahí el pensamiento cartesiano). Nuestra costumbre de plantear los problemas como problemas de simple solución se nota en nuestros diálogos sobre el DT.

Frente a visiones que se aproximan a los problemas señalando que el problema más importante es simplemente el dinero, una obra, el estado, las empresas y que eso se soluciona dando determinadas directivas, señalamos que, si bien es cierto que esos problemas existen, es posible que la solución forme parte de una ingeniería mayor, con factores que se afectan entre sí. Frecuentemente se ha intentado captar y comprender fenómenos sociales bajo las mismas premisas de la exactitud científica con la que se intentaba explicar los fenómenos de la naturaleza; esas ideas más mecanicistas indujeron a una separación de la economía, la política y lo social. También se ha intentado separar la dimensión técnica de la política como si esto siempre fuese posible.

En el libro, intentamos dar un paso hacia distintas miradas a partir de las cuales incorporar otras subjetividades potenciadas por vivir en un cambio de época que nos interpela a superar verdades disciplinares cerradas.

Esta interpretación de la complejidad requiere pensar el desarrollo de los territorios abriendo el juego a distintas perspectivas de pensamiento, superando la concepción del desarrollo solo ligada a lo productivo, y comprendiendo que la realidad social tiene distintos motores de tracción y funciona a partir de lógicas diferentes que pueden ser complementarias y, a la vez, estar constantemente en conflicto.

1.4.2. *La aproximación a la complejidad en la génesis de la IADT*

La aproximación a la complejidad que más ha incidido en el desarrollo de la IADT es la planteada por Karlsen (2010). Partiendo de dicho trabajo, Karlsen y Larrea (2014a) definimos el concepto de complejidad territorial como un contexto en el que existe una serie de actores autónomos pero interdependientes en un territorio. Dichos actores pueden tener perspectivas distintas de cuáles son los principales problemas que tiene el territorio y también sobre cuáles son las posibles soluciones. El último elemento de la complejidad territorial es que ninguno de los actores cuenta con poder suficiente para solucionar los problemas que considera críticos mediante el «orden y mando». Esto significa que, cuando hay una situación de complejidad territorial, no funciona el ordeno y mando⁵ y es necesario desarrollar otro tipo

⁵ «Ordeno y mando» es una expresión poco utilizada en América Latina que implica dar una orden sin otorgar posibilidades de un diálogo constructivo.

de mecanismos. Es precisamente a este proceso de construcción de nuevos mecanismos a lo que contribuye la IADT.

Esta aproximación a la complejidad tiene varias características. En primer lugar, plantea una perspectiva dinámica en la que los actores en cada momento pueden estar de acuerdo o en desacuerdo, tanto sobre la finalidad del proceso de desarrollo como en relación con los medios para dicho proceso. A partir de un diagnóstico de los desacuerdos o conflictos, se empieza a trabajar para construir el consenso. El consenso no se define como una situación en la que todo el mundo piensa igual. Esto no sería un objetivo deseable en el DT. El consenso se plantea como una situación en la que existe acuerdo suficiente para actuar. Esto implica que es posible que algunos actores no estén conformes con lo que se va a hacer, pero acepten no bloquear el proceso. El consenso se traduce así en acuerdos de mínimos para que el proceso no se pare y se pueda dar el siguiente paso. En la perspectiva dinámica de la complejidad, al pasar a la acción, emergerán nuevas perspectivas divergentes de cuáles son los nuevos problemas y sus posibles soluciones. El proceso pasa, por lo tanto, de una situación de consenso a una de conflicto y se inicia otra vez el trabajo para construir un nuevo acuerdo para el siguiente paso.

El segundo elemento de esta aproximación a la complejidad es, por lo tanto, la relevancia del conflicto como una situación natural en el DT. Esto conlleva reinterpretar el concepto de colaboración —que frecuentemente se ha considerado como proceso central del DT— como un proceso de gestión del conflicto. El objetivo es buscar las posibilidades de actuar en un contexto en el que hay una serie de actores con intereses distintos que utilizarán su poder para influir en la evolución del proceso en la dirección que consideran deseable.

Las aproximaciones a la complejidad en el EP y la IADT son compatibles porque ninguna niega los elementos de complejidad que plantea la otra. Pero a su vez, son distintas, pues cada una enfatiza unos elementos diferentes de dicha complejidad. El EP enfatiza la diversidad de elementos y la incertidumbre, aunque menciona los distintos intereses de los actores y el conflicto. La IADT se focaliza en la diferencia de intereses de los actores y el conflicto, mientras que la diversidad de actores es un elemento que se plantea pero que no supone la esencia de la complejidad. El capítulo 2 toma como punto de partida una serie de reflexiones sobre la complejidad que permiten combinar ambas perspectivas.

1.5. Elementos críticos en la intersección entre el EP y la IADT

En las secciones anteriores se han presentado el EP y la IADT cada uno por su lado. Se ha mencionado ya que, en realidad, esta distinción tiene algo de artificial, pues las dos perspectivas tienen mutuas influencias que hacen que en este libro se pueda construir una aproximación a la facilitación del DT sobre su intersección.

Para poder trasladar las características principales de esta intersección, retomamos la reflexión realizada en Costamagna y Larrea (2015) en la que se planteaban las principales influencias que cada aproximación ha tomado de la otra.

La conexión con la IADT ha ayudado al EP a hacer visible la idea de proceso con la posibilidad de trabajar en problemas reales a medio y largo plazo. Otra influencia ha sido el fortalecimiento del diálogo, como un concepto más amplio y como parte sustancial de los espacios de búsquedas de resolución de conflictos y acuerdos para la acción. Si bien la utilización del diálogo como algo más que el depósito de ideas se explicitaba en el EP, la investigación acción lo revaloriza aún más sumando el concepto de ágora, definido como espacio en el que la ciencia habla al público y el público responde a la ciencia.

El debate sobre las distintas formas de relacionarse entre actores del territorio representa otra influencia, pues en esa categoría entran el investigador social y la relación entre forma-

ción/investigación y política. Sienta una posición sobre el investigador social y cómo interactúa con el DT en un espacio difuso, vinculado a la construcción de capacidades para el DT. Agrega la idea del actor reflexivo y los espacios de relaciones entre investigador y político.

En cuanto a las influencias del EP en la IADT, la primera influencia se refleja en el propio nombre, pues se trata de la incorporación del concepto de DT. Tal y como se señaló, la literatura que sirve como punto de partida a la IADT es la que trata sobre sistemas regionales de innovación, que habla de desarrollo regional. Una de las críticas realizadas a esta literatura es su énfasis en *qué* hay que hacer (mejorar las interacciones entre los actores del sistema) con pocos elementos para entender *cómo* hay que hacerlo (perspectiva de proceso). A la hora de superar esta disyuntiva entre el *qué* y el *cómo*, la IADT tomó dos definiciones muy vinculadas a la reflexión en ConectaDEL. Estas son la del desarrollo económico local (DEL) como un proceso de acumulación de capacidades con el objetivo de mejorar el bienestar económico de una comunidad de forma colectiva y continuada (Albuquerque *et al.*, 2008) y la del DT como el proceso de movilización y participación de los actores (públicos y privados) en el que discuten y acuerdan las estrategias que pueden guiar tanto el comportamiento individual como el colectivo (Albuquerque, 2012).

Otra influencia es que la IADT incorpora a la investigación los roles de la persona formadora y el experto. Las discusiones en el contexto de ConectaDEL ayudaron a clarificar estas perspectivas.

Finalmente, hay una idea central que conecta estas dos perspectivas y es el resultado de la mutua influencia. Ambas pueden considerarse estrategias de construcción de capacidades. El objetivo último del EP se expresa explícitamente en estos términos, mientras que el de la IADT se expresa a través de su concepto de conocimiento colectivo en la acción, planteada como una capacidad colectiva.

Capítulo 2

El enfoque de construcción de capacidades como estrategia emergente ante la complejidad

2.1. Introducción

Tras presentar los antecedentes de nuestra aproximación en el capítulo anterior, en este se procede a exponer las bases del enfoque/estrategia⁶ de construcción de capacidades para el DT, contexto en el que adquiere sentido nuestro planteamiento sobre la facilitación.

La razón de utilizar tanto la palabra enfoque como estrategia es un elemento crítico de nuestra aproximación. Un enfoque viene del verbo enfocar, que significa «dirigir la atención o el interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, para tratar de resolverlo acertadamente». Enfocar nuestra atención en la construcción de capacidades al abordar el DT no significa que no seamos conscientes de que hay multiplicidad de factores, más allá de dichas capacidades, que son determinantes para el DT; dicha multiplicidad es parte intrínseca de la visión sistémica ya planteada. Sin embargo, creemos que el enfoque permite profundizar en una dimensión, la construcción de capacidades, que tiene la cualidad de ejercer tracción sobre otros aspectos del DT.

Reconocemos que esta opción tiene que ver, como señala la definición, con nuestros supuestos previos. Se trata de un posicionamiento que conecta con los marcos ya presentados sobre el enfoque pedagógico y la investigación acción, que van emergiendo a lo largo de todo el libro y que responden a la creencia de que el desarrollo de capacidades es uno de los motores de los procesos de cambio.

Además de un enfoque, hemos señalado que para nosotros la construcción de capacidades para el DT es una estrategia. Ello significa que entendemos que construir las capacidades no es un complemento a las estrategias de DT. La construcción de capacidades puede ser en sí una estrategia de DT.

Esta estrategia de construcción de capacidades incorpora elementos tanto de la investigación acción como del enfoque pedagógico del DT. El valor que aporta es que no se trata

⁶ A partir de este momento utilizaremos las palabras enfoque o estrategia según cuál sea la dimensión que queremos resaltar, sin repetir ambos términos en cada ocasión.

de un simple sumatorio de estas dos aproximaciones, que sería, probablemente, un ejercicio intelectual de dudoso valor en la práctica. Se trata de un enfoque que construye sobre las sinergias de las dos aproximaciones anteriores y lo hace en un camino nuevo de aprendizajes. El aprendizaje que se comparte en este capítulo es nuestra interpretación de la estrategia de construcción de capacidades para el DT como una estrategia emergente. Como tal, se construye sobre tres ejes: el aprendizaje, la negociación y la colaboración.

Para abordar todos estos aspectos, el capítulo se inicia con una reflexión sobre la complejidad, para pasar a continuación a la discusión de los enfoques emergentes como complemento a la perspectiva de la planificación. Tras esta discusión se plantean los elementos que, a nuestro entender, constituyen la estrategia de construcción de capacidades para el DT.

2.2. La complejidad como punto de partida del enfoque de construcción de capacidades

2.2.1. Distintas visiones de la complejidad

En el capítulo anterior se presentó la aproximación a la complejidad del enfoque pedagógico y la IADT. Desde el enfoque pedagógico se interpretaba la complejidad territorial en términos de la existencia de varios factores, de personas actuando, de flujos, incertidumbre y la asunción de que en un sistema el todo es más que la suma de las partes. La IADT subrayaba la existencia de complejidad territorial cuando hay actores en el territorio que son autónomos pero interdependientes, que pueden tener visiones distintas acerca de los principales problemas del territorio y sus posibles soluciones, sin que exista un mecanismo para que uno de los actores pueda instruir a los demás sobre qué deben hacer. Solucionar estas situaciones de complejidad requiere aproximaciones alternativas al «orden y mando».

Hay toda una serie de aportaciones teóricas que se han realizado en torno a la complejidad que tienen conexiones importantes con la investigación acción y se han agrupado alrededor del concepto de teoría de la complejidad (Phelps, 2014). Se trata de aportaciones vinculadas a la evolución y el cambio de los sistemas no lineales y a la incapacidad de entender totalmente el todo a través de la comprensión de las partes, lo que conlleva que el comportamiento del sistema sea impredecible. Este planteamiento tiene algunos elementos en común con la interpretación de la complejidad en el enfoque pedagógico y la IADT, por ejemplo, la interpretación del cambio como un proceso emergente y autoorganizado de adaptación o la relevancia de la interacción. Sin embargo, este capítulo no está dedicado a plantear un debate teórico sobre la teoría de la complejidad. Lo que hacemos en los siguientes apartados es partir de los debates sobre la complejidad en los contextos de DT en los que hemos trabajado para construir desde estos debates nuestro argumento.

2.2.2. El argumento de la complejidad en el enfoque de construcción de capacidades

Este libro se aproxima a la complejidad desde las experiencias vividas en procesos formativos y de investigación a partir de los cuales hemos planteado el enfoque. Más concretamente, los argumentos se han construido a partir de los debates tanto en la Maestría en Desarrollo Territorial en Rafaela como el proyecto Gipuzkoa Sarean en el País Vasco. Dichos debates se han producido partiendo de la aportación realizada por Snowden y Boone (2007) en el contexto de la literatura sobre organizaciones, la cual reinterpretemos ahora en el contexto del DT.

Snowden y Boone (2007) señalan que en el contexto organizativo pueden distinguirse cuatro tipos de relaciones causa-efecto: la simple, la complicada, la compleja y la caótica. En los casos en que no es posible determinar cuál es la relación causa efecto, se hablará de desorden.

Las relaciones simples se caracterizan por la estabilidad y por relaciones causa-efecto claras que son fácilmente discernibles por todo el mundo. Frecuentemente, la respuesta adecuada a los problemas es evidente y no hay disputa sobre ello. Puesto que tanto los gestores como los empleados tienen acceso a la información necesaria para manejar la situación, el estilo que mejor funciona es el de ordeno y mando (dar órdenes y que se acaten sin objeciones).

Las relaciones complicadas se caracterizan por que para cada pregunta puede haber varias respuestas adecuadas, pero no todo el mundo tiene por qué ser capaz de verlas. Frente a la capacidad de categorizar que requieren las situaciones simples, las complicadas precisan capacidad de analizar. Los líderes se apoyan frecuentemente en expertos, pero deben ser capaces de tener una visión crítica sobre dichos expertos, ya que estos han invertido en la construcción de un tipo de conocimiento determinado y tenderán a interpretar el problema desde esa perspectiva, incluso cuando el problema cambie.

En una situación complicada hay al menos una respuesta adecuada, en las complejas no hay una respuesta adecuada que se pueda desentrañar. Estas situaciones se caracterizan por que el todo es más que la suma de las partes, las cosas fluyen y son impredecibles, por lo que solo se puede conocer por qué ocurrieron las cosas en retrospectiva. En estos casos, los líderes, más que intentar imponer un curso de la acción, deben permitir pacientemente que el camino hacia delante se revele. El líder debe sondear, detectar y responder. Esta última definición planteada por Snowden y Boone (2007) sobre lo que deben hacer los líderes se retoma de forma crítica más adelante.

Finalmente, en una situación caótica no tiene sentido buscar la respuesta adecuada, pues la relación entre causa y efecto es imposible de determinar, cambia constantemente y no existe un patrón gestionable, solo turbulencias. En estos casos el líder debe, mediante el ordeno y mando, generar una situación de complejidad.

Nuestro argumento central es que frecuentemente los procesos de DT no generan los resultados esperados porque se intentan resolver problemas complejos como si fueran complicados. La facilitación adquiere su sentido como un proceso de resolver problemas complejos tratándolos como tales.

2.3. La complejidad en la práctica

Uno de los autores de este libro fue gestora de una red de colaboración público-privada impulsada desde una agencia de desarrollo comarcal entre 2002 y 2007. En la red participaban ayuntamientos, una agencia de desarrollo comarcal, centros formativos, incluido un centro de formación profesional, y empresas de la comarca. El objetivo era potenciar la competitividad de las empresas para mejorar la calidad de vida de los habitantes de la comarca. En los siguientes párrafos presentamos uno de los procesos vividos en ese foro para poder integrar esa experiencia en la argumentación sobre la complejidad.

El papel de la formación profesional en el desarrollo de la comarca fue uno de los temas relevantes en la agenda del foro desde su inicio. El reto se centró, sobre todo, en apoyar al centro de formación profesional local para que desempeñara un rol estratégico en dicho proceso de desarrollo.

Uno de los primeros trabajos como gestora de la red fue preparar, a finales de 2002, un documento que sirviera de base a una posible estrategia para el fortalecimiento de la forma-

ción profesional. Para ello se visitaron cuatro centros de referencia que se consideraban un éxito en este ámbito. Los distintos casos apuntaban a que el éxito del proceso había sido posible porque se había articulado un vínculo fuerte con las empresas, aunque cada una presentaba distintas formas de vinculación y relación con las mismas.

En paralelo a este proceso orientado sobre todo a la industria, se analizó otro nicho que parecía presentar una oportunidad para la formación profesional, la atención a la tercera edad. La decisión de abordar estas líneas de trabajo en el foro condujo a la elaboración, con una consultora especializada en este ámbito, de un diseño formativo presentado bajo el título «Análisis ocupacional y contenidos formativos en el ámbito laboral de atención a las personas mayores» a mediados de 2003.

Los ciclos formativos para el sector de muebles de madera habían sido la fortaleza del centro de formación profesional, pero estaban perdiendo fuerza. En relación con este problema se buscó la colaboración con una fundación que se había creado para fortalecer dicho tipo de formación en 1995, pero que no estaba activa en ese momento. Se aprovechó para ello la oportunidad de la realización de una tesis de maestría que se presentó a inicios de 2004.

Por esas fechas la fundación aprobó un plan de acción para apoyar los ciclos formativos de formación profesional en la comarca, con el impulso sobre todo de ayuntamientos y la agencia de desarrollo comarcal. Las empresas y el propio centro formativo recibieron información, pero no ejercieron liderazgo en el proceso. En la segunda mitad de 2004 se aprobó una propuesta de coordinación entre la fundación y la agencia de desarrollo comarcal.

Durante los años 2004 y 2005 la agencia contrató a un centro de investigación para realizar un análisis del capital social entre la agencia de desarrollo comarcal, incluida la red de colaboración público-privada, las empresas fabricantes de muebles de madera de la comarca y el centro formativo. A mediados de 2005, cuando este centro de investigación presentó sus conclusiones, planteaba la creación de una «mesa para la coordinación de la formación continua» en la que participaran tanto la fundación como la agencia de desarrollo, el centro de formación profesional y la asociación de fabricantes de muebles de madera, localizada en la comarca.

Por otra parte, a finales de 2004 se tomó la decisión de canalizar a través de la fundación un diagnóstico de posicionamiento y cultura interna del principal centro de formación profesional de la comarca, que se realizó a lo largo de 2005 con el apoyo de una consultora distinta a las anteriormente citadas.

Tras esta sucesión de reflexiones, diagnósticos y planes de acción que tuvieron lugar entre 2002 y 2005, la situación seguía siendo parecida a la inicial. Es más, en 2012, una década después de las primeras iniciativas descritas, se desarrolló otro proceso, impulsado por la agencia de desarrollo comarcal, para fortalecer la formación profesional en la comarca. La formación profesional se seguía considerando un eslabón débil en el proceso de desarrollo comarcal y una apuesta que era importante realizar. Recogemos algunas de las aportaciones que configuraron dicho proceso y que ha compartido el técnico de la agencia que lo facilitó.

Aportaciones de los representantes de los centros formativos:

Se es consciente de que el centro de formación profesional debería colaborar más estrechamente con las empresas de la comarca.

Aportaciones de los representantes de los ayuntamientos y la agencia de desarrollo comarcal:

Se considera importante contar con un buen liderazgo a la hora de desarrollar el presente proyecto. Debería ser un proceso liderado por empresas punteras (con nuevas orientaciones) que traccionen la enseñanza o bien liderado por el centro [formativo].

Aportaciones de los representantes de las empresas:

Los centros de formación que han *triunfado* parece que lo han hecho con ayuda de gestión PRIVADA (partenariado de empresas que ha empujado el proceso de creación).

Planteamos como primer paso de nuestro argumento que este proceso y muchos otros parecidos a este son complejos por la diversidad de actores implicados (perspectiva del enfoque pedagógico) y porque hay distintas interpretaciones sobre el problema y sus posibles soluciones (perspectiva de la IADT). Siguiendo a Snowden y Boone (2007), en los problemas complejos no hay, *a priori*, una respuesta adecuada que se pueda desentrañar o descubrir. Por ello, sugerimos que, aunque los expertos consultores o investigadores pueden apoyar el proceso en fases determinadas, la solución no es recurrir a ellos *para que descubran cuál es la solución*. En el caso planteado tampoco funcionó recurrir a buenas prácticas para *descubrir las soluciones* en las experiencias de aquellos que tuvieron éxito.

2.4. **¿Por qué no conseguimos solucionar problemas complejos?: El sesgo de la planificación**

Estamos acostumbrados a que en el ámbito del DT se compartan, a modo de buenas prácticas, casos en los que se utilizan informes de expertos para plantear las soluciones. Sin embargo, procesos como el que hemos descrito son, en nuestra experiencia, más frecuentes que los casos de éxito.

Planteamos como argumento central de este capítulo que muchas veces estos intentos recurrentes de solucionar el mismo problema conllevan implícito un tratamiento de dicho problema como complicado. Es decir, se entiende que lo que se requiere es capacidad de analizar y los líderes se apoyan frecuentemente en expertos. En una situación complicada hay al menos una respuesta adecuada y se hace un esfuerzo de análisis para descubrirla. Muchos de los ejercicios de análisis presentados en el ejemplo planteaban una serie de alternativas posibles para la consecución del objetivo de fortalecer la formación profesional. Un dato importante que llama la atención es que estas propuestas resultantes del análisis de la situación son muy parecidas al inicio y al final del proceso, aunque haya transcurrido una década y hayan participado un número importante de expertos con diversidad de metodologías. Sin embargo, el proceso demuestra que descubrir estas potenciales soluciones no logra de forma automática que este llegue a ser un éxito.

La reflexión que queremos plantear es que estos procesos no son complicados, sino complejos. En las relaciones complejas no hay una respuesta adecuada que se pueda desentrañar, los planteamientos se hacen en el contexto de un proceso donde las cosas suceden sin que tengamos el control de todo y aparecen temas que no estaban en la agenda. Sin embargo, aun tomando la definición de complejidad que proponen, hay algo que queremos exponer de forma distinta a Snowden y Boone (2007). Ellos señalan que en estos casos los líderes, más que intentar imponer un curso de la acción, deben permitir pacientemente que el camino hacia delante se revele. Consideramos que, sin necesidad de esperar a que las cosas ocurran, el camino se puede construir, pero no en forma de implementación de una solución derivada del análisis de expertos, sino como un proceso de construcción social con diversos intereses, actores y tiempos.

Esto nos lleva a proponer la necesidad de complementar ciertas aproximaciones tradicionales en los procesos de DT, como los planes estratégicos, con otras más adecuadas a los

procesos de construcción social. La mayoría de procesos basados en la planificación estratégica proponen hoy en día procedimientos continuados de revisión y adaptación del plan, pero se plantean en el marco de las fases de diseño, implementación y evaluación. Creemos que para que estos procesos funcionen es necesario que los problemas sean complicados y no complejos. En situaciones de complejidad hay un cambio de fondo, ya que en la fase inicial de diseño no es posible «descubrir» las soluciones a los problemas. Se pueden proponer proyectos pero, en ausencia de soluciones predeterminadas, su desarrollo no puede interpretarse en términos de implementación de lo planificado.

Si llevamos esta reflexión al caso anterior, estaríamos diciendo que los planteamientos que los recurrentes informes, planes y proyectos pusieron encima de la mesa tras el análisis por parte de expertos y con la participación de algunos de los actores implicados, aun siendo razonables, no reunían las características para solucionar problemas complejos. Necesitaban de un proceso de construcción social que los acompañara.

En el siguiente capítulo se abordan en profundidad los procesos de construcción social. Pero para seguir introduciendo esta perspectiva utilizaremos otro caso, que se presenta en el siguiente apartado. Una de las claves para interpretarlo es la consideración de la incertidumbre como elemento constitutivo de la complejidad (Snowden y Boone, 2007) y la afirmación de que el todo es más que la suma de las partes. El objetivo es ir superando uno de los sesgos de la planificación que hemos definido en este apartado como la creencia de que las soluciones de los expertos o las buenas prácticas se pueden *implementar* directamente.

2.5. Estrategias emergentes en situaciones de complejidad territorial

Para desarrollar este argumento retomamos una reflexión ya planteada en Aranguren y Larrea (2015) y Costamagna, Aranguren y Larrea (2015) sobre cómo complementar la escuela de la planificación, que ha sido la más influyente a la hora de definir las estrategias de DT, con otras escuelas más vinculadas a procesos de construcción social. Lo que comparten estas otras escuelas es su interpretación de la estrategia como proceso emergente. Entendemos que los procesos emergentes son aquellos que no se plantean como la implementación de un plan, sino que las acciones se van sucediendo como resultado imprevisible de una serie de procesos de reflexión y decisión de multiplicidad de actores que interactúan. De la misma manera que señalábamos antes que la única alternativa ante procesos complejos no es observar lo que sucede, sino que se pueden desarrollar procesos de construcción social, argumentamos ahora que las estrategias emergentes no se implementan, pero se pueden facilitar.

El caso que nos permite desarrollar esta reflexión es Gipuzkoa Sarean. Se trata de un proyecto iniciado en 2009 y que continúa en el momento de escribir este libro. Consiste en un proceso de investigación acción en que el gobierno de la provincia de Gipuzkoa ha colaborado con investigadores en un proceso de cambio de largo plazo. El caso que queremos utilizar para desarrollar el argumento de la necesidad de complementar la aproximación a la planificación con otros enfoques de la estrategia es un proceso de reflexión y de decisión que tuvo lugar en 2013 cuando se publicó un artículo de opinión en el que se señalaba que la Diputación Foral de Gipuzkoa carecía de estrategia territorial.

El artículo fue objeto de debate en el espacio compartido por políticos e investigadores dentro del proyecto y se planteó abiertamente si en Gipuzkoa Sarean, que se interpretaba como uno de los proyectos emblemáticos del gobierno en aquel momento, había o no estrategia. La reflexión sobre el proceso llevó al grupo a afirmar que Gipuzkoa Sarean no tenía plan estratégico, pero tenía estrategia y se decidió trabajar en esta idea para poder comunicarla adecuadamente. El proyecto no tenía plan porque el gobierno creía que era incoherente con la filosofía de ese proyecto tener un plan antes de haber reflexionado con los ac-

tores del territorio. Por ello, había que generar primero los espacios de diálogo y de ellos surgiría el plan.

Mientras se tomaba esa decisión, hubo un político que planteó que por qué no se preparaba un plan estratégico que redujera la presión (sobre todo mediática) generada al gobierno por la interpretación de que no había estrategia. La decisión final fue la de mantener los principios que habían inspirado el proyecto y seguir trabajando sin un plan estratégico. El argumento del político que decantó la balanza para descartar la utilización del plan estratégico como herramienta de trabajo en el proceso fue «si de verdad creemos en otra forma de hacer las cosas, debemos ser coherentes con ello».

La búsqueda de argumentos para mantener esta postura llevó a la elección del trabajo de Mintzberg, Ahlstrand y Lampel (1998) para la reflexión, adaptando su aportación a la literatura empresarial al ámbito del DT. En esta obra, los autores plantean que hay diversidad de escuelas o aproximaciones a la construcción de estrategias, pero hasta el momento la que más se ha expandido es la escuela de la planificación. Frente a esta, plantean otras nueve y señalan que la fortaleza de la estrategia se deriva de la capacidad de integrar distintas escuelas y sus complementariedades, incluida la escuela de la planificación. De entre ellas se seleccionaron tres como ejes de la estrategia de Gipuzkoa Sarean. Como ya se señaló, una característica de estas escuelas es que son emergentes y no deliberadas como la de la planificación.

La escuela del aprendizaje señala que las estrategias emergen cuando las personas, actuando de forma individual y más frecuentemente de forma colectiva, aprenden sobre una situación y sobre la capacidad de su organización para enfrentarse a ella. Con el tiempo las personas convergen en patrones de comportamiento que funcionan (Mintzberg *et al.*, 1998). Los principios de la escuela del aprendizaje son que la estrategia debe, ante todo, tomar la forma de un proceso de aprendizaje que conduce a una dinámica en la que la formulación y la implementación no se pueden distinguir la una de la otra.

En cuanto a la escuela del poder, Mintzberg *et al.* (1998) caracterizan la construcción de la estrategia como un proceso abierto de influencia mutua, enfatizando el uso del poder y la política para negociar estrategias favorables para intereses particulares. Señalan que esta escuela ha generado conciencia sobre el hecho de que las organizaciones (y añadimos nosotros que el territorio) consiste en personas con sueños, esperanzas, celos, intereses y miedos. Desde esta perspectiva, la estrategia es un proceso de negociación y compromiso entre individuos y grupos en conflicto.

Con respecto a la escuela cultural señalan que la cultura representa la fuerza de la vida de la organización, el alma de su cuerpo físico, y que existe más allá de la conciencia. Utilizan la palabra ideología para describir una cultura rica en una organización y la definen como una serie de creencias, compartidas con pasión por sus miembros, que diferencian a unas organizaciones de otras. La formación de la estrategia desde esta perspectiva es un proceso de interacción, basado en creencias e interpretaciones compartidas por los miembros de una organización.

A través de la discusión de estos elementos, se planteó en Gipuzkoa Sarean una aproximación que se integró en la propuesta del gobierno para un nuevo modelo de DT para la provincia. Dicha aproximación planteaba que Gipuzkoa Sarean no tenía plan estratégico, pero tenía una estrategia sustentada en tres ejes y gestionada dentro del proyecto. Dichos ejes se basaban en las tres escuelas anteriormente citadas y eran el aprendizaje, la negociación y la colaboración.

Si volviésemos ahora al proceso anterior de fortalecimiento de la formación profesional, podríamos señalar que la mayoría de los intentos se abordaron desde la perspectiva que plantea la escuela de la planificación, y no consiguieron pasar del diseño a la implementación. Si intentáramos observar los procesos de aprendizaje, nuestra conclusión sería que hubo procesos de aprendizaje relevantes, pero frecuentemente la parte más intensa de los

aprendizajes la realizaban consultores e investigadores y no los miembros del centro formativo, que era el principal actor del que el resto esperaba después que desarrollara las ideas propuestas. Desde la perspectiva de la escuela del poder, las soluciones se plantearon desde un punto de vista teórico, pero no se negociaron en la práctica. En cuanto a los posicionamientos ideológicos (creencias compartidas con pasión por los actores del territorio), nuestra interpretación es que frecuentemente el desarrollo del proceso de planificación se delega en externos (consultores, investigadores...). Esto hace que se plasme en los documentos el discurso políticamente correcto de las organizaciones y no tanto los posicionamientos ideológicos más profundos, de los que se ha señalado ya que frecuentemente los participantes no son conscientes.

2.6. La estrategia de construcción de capacidades para el DT (desarrollo territorial) como respuesta a la complejidad

Los aprendizajes presentados en secciones anteriores se han incorporado al desarrollo de nuestra propuesta de una *estrategia de construcción de capacidades para el DT*. Planteamos esta estrategia con un carácter emergente, con una centralidad muy fuerte de los procesos de aprendizaje e integrando también la negociación y la colaboración.

Con esto empezamos ya a argumentar que la persona facilitadora de procesos de DT que trabaja con este enfoque debe tener capacidades para facilitar no solo procesos deliberados como los de planificación estratégica, sino procesos emergentes como los planteados en términos de aprendizaje, negociación y cultura/colaboración.

En el siguiente capítulo argumentaremos que la estrategia de construcción de capacidades es una estrategia de construcción social. Pero antes de hacerlo, planteamos ahora los principios básicos sobre los que se sustenta. Entre ellos, los cuatro primeros se derivan claramente de las contribuciones realizadas tanto al enfoque pedagógico como a la IADT, por lo que se presentan brevemente. Hay otros dos que, aunque tácitos en los enfoques anteriores, proponemos explicitar para integrarlos de forma más clara en el enfoque de construcción de capacidades. Es por ello que las dos últimas subsecciones de esta sección son más amplias que las cuatro primeras.

2.6.1. La inseparabilidad del proceso de desarrollo y el proceso formativo

El enfoque plantea procesos formativos como su eje básico para la mejora del territorio. Sin embargo, dicho proceso no se produce de forma aislada del DT ni como complemento, el aprendizaje se realiza en la acción del DT. Es por ello que desde esta perspectiva, la construcción de capacidades no contribuye ni ayuda al DT, sino que es parte integral de este. Este, más que un matiz, es un principio importante, pues descarta aproximaciones lineales en las que se pretende primero construir el conocimiento o generar las capacidades y después aplicarlas a la acción. Se trata de una aproximación basada en el concepto de praxis en el que se reflexiona haciendo y se hace reflexionando. Esta interpretación del papel de la formación es una de las principales influencias que tomamos del enfoque pedagógico del DT.

2.6.2. La asunción del conflicto como parte natural del DT

El conflicto se ha interpretado frecuentemente como algo negativo que debemos evitar. Evitarlo conlleva muchas veces generar situaciones de estancamiento en el proceso de de-

sarrollo. El enfoque de construcción de capacidades implica explicitar los conflictos del territorio para abordar los acuerdos con el fin de avanzar. Este es un elemento que se toma de la IADT.

2.6.3. *El diálogo como proceso crítico*

A diferencia de los anteriores elementos, que venían cada uno de una de las dos líneas de trabajo que confluyen en este libro, la aproximación al diálogo como el camino para la construcción de capacidades es probablemente el mayor nexo de unión de ambas y lo que permite que en su intersección se pueda construir esta nueva aproximación. Es a través del diálogo como se va produciendo el aprendizaje que permite la construcción de visiones compartidas para la acción. La inclusión del poder y la cultura en el diálogo hace además que este sea, a la vez que aprendizaje, un proceso de negociación y colaboración.

2.6.4. *El ágora como espacio para el diálogo*

De la IADT tomamos el concepto de ágora, como el espacio en que se produce el diálogo entre la ciencia (la investigación, el conocimiento académico...) y la sociedad (los actores del DT). De la tradición del enfoque pedagógico integramos que el ágora no está conformada exclusivamente por los espacios formales, sino que hay multiplicidad de espacios informales que frecuentemente se olvidan y, sin embargo, son cruciales para el funcionamiento del ágora. A partir de ahora, utilizaremos el término espacios de diálogo para representar el ágora, pero es necesario señalar que los espacios de diálogo a los que nos referimos tienen que ver con esta definición y, por lo tanto, incluyen normalmente a investigadores y formadores.

2.6.5. *Las personas como motor del proceso*

Hablar de las personas, clasificadas a veces como el factor humano, no es nuevo en el DT, aunque muchos de los marcos conceptuales desarrollados mantienen implícito este elemento. Sin embargo, nuestra experiencia nos dice que las personas facilitadoras del DT que se enfrentan a los procesos y trabajan con la gente redescubren a la persona como un elemento mucho más influyente de lo que los marcos conceptuales podrían hacernos pensar. Ante esto, sienten que carecen de los marcos y los conceptos que los ayuden a entender las situaciones y actuar sobre ellas.

Así, subrayamos la relevancia de las personas como centro de la complejidad del territorio. Lo hacemos no desde un cuestionamiento teórico de los marcos conceptuales del DT, sino desde la necesidad planteada desde nuestra práctica y la de otras personas facilitadoras. Este reto detectado en la práctica nos lleva a señalar la necesidad de la multidisciplinariedad que tanto se reclama actualmente. Es decir, más allá de las tradicionales aproximaciones al DT desde la política, la economía, la geografía económica o la empresa, sentimos cada vez con más claridad la conveniencia de integrar conocimientos desde la psicología, la antropología o la sociología.

Uno de los aprendizajes de la práctica cuando hemos aplicado modelos económicos al DT es que las personas que toman las decisiones que afectan al DT lo hacen sobre la base de racionalidades que otros no esperan, no entienden o, simplemente, consideran irracionales. ¿Qué hay detrás de esta constatación?

Esta pregunta, para la que no planteamos una respuesta, nos hace sin embargo plantearnos un doble objetivo. El primero es integrar en el enfoque la existencia de múltiples racionalidades. El segundo es la integración de las emociones en él.

a) INTEGRACIÓN DE MÚLTIPLES RACIONALIDADES

En nuestro caso, que hemos estudiado economía y empresa, el punto de partida para interpretar el DT es una lógica para la toma de decisiones dominada por una racionalidad maximizadora muy fuerte. Esta ideología sostiene a la razón como herramienta para acceder al mundo y ejercer dominio sobre él y está fuertemente arraigada en la tradición positivista. Esto último significa que el DT se interpreta como una realidad existente de forma objetiva independientemente de la interpretación que cada uno hagamos del proceso. Como antesala del capítulo sobre construcción social, debemos ahora cuestionarnos esta idea, entendiendo que no existe un modo unívoco de interpretar la realidad, sino diversas lecturas que se realizan desde distintos marcos de referencia. Es decir, existen distintas racionalidades, intereses, emociones y posicionamientos ideológicos que confluyen en un proceso de DT, en el que hay que entender los procesos micro y dentro de los procesos micro, a las personas.

En este sentido, hay paradigmas que han desplegado importantes críticas hacia el positivismo, tales como paradigmas interpretativos o socio-críticos, que ponen el acento en la multiplicidad de interpretaciones y factores que dominan la práctica a la hora de decidir. Entre estos factores encontramos los de carácter subjetivo, social, histórico o político. El deseo de integrar esta dimensión en nuestra aproximación nos lleva a evolucionar desde marcos inspirados en aproximaciones positivistas hacia posiciones planteadas desde el construccionismo, sobre todo en relación con la construcción social de la realidad, que será la base para el siguiente capítulo. Una consecuencia de esta opción es la integración a lo largo de todo el libro de los conceptos de subjetividad e intersubjetividad como elementos básicos del proceso de DT.

Nuestra aproximación a las múltiples racionalidades se refleja en una nota de opinión de una alumna de la Maestría en Desarrollo Territorial, en Rafaela, que se titula «Agentes de desarrollo territorial: De cómo un grupo de alumnos vivimos en el mismo territorio y a veces en mundos distintos. El desafío de nuestras sociedades»:

Diferencias entre la manera de ver «lo social» por parte de los «no sociales», lo económico, por parte de los no economicistas; la mirada de los empresarios sobre los políticos y de los políticos sobre los empresarios; de los generadores de conocimiento sobre ambos (empresarios y políticos) y viceversa. Y ahí aparecen nuevos escenarios. Y empezamos a vivenciar la construcción de un DT que contemple la economía, la política, las instituciones, la cultura, las ciudades, los sectores con derechos vulnerados, las leyes, los niveles de gobierno (municipal, provincial y nacional), América Latina y el mundo. Y, ¿es posible acordar? ¿Cuánto? ¿Todo? ¿Cómo se construyen mecanismos democráticos para la resolución de conflictos?

b) INTEGRACIÓN DE LAS EMOCIONES

El segundo objetivo tiene que ver con el papel de las emociones en los procesos de DT. Planteamos así que la relación entre lo racional y lo emocional es otro elemento que debe definir el enfoque de construcción de capacidades, aunque nos quede todavía mucho camino para hacerlo. La mayoría de los modelos con los que trabajamos plantean los procesos como procesos racionales. Cuando los actores y la persona facilitadora en particular se

enfrentan a un proceso de DT con este esquema, se dan cuenta de que muchas de las cosas que en un marco perfectamente racional deberían estar ocurriendo no ocurren y descubren factores emocionales que inciden en el proceso llevándolo por caminos difícilmente predecibles por los marcos utilizados.

La mayoría de los marcos del DT dejan fuera las decisiones que se toman producto de los afectos, de pasiones, como la revancha, por ejemplo. Estas decisiones se consideran como errores o anomalías. Hay que avanzar hacia enfoques que ayuden a entender no solo que hay distintas racionalidades, sino que además estas se ven afectadas por las emociones y que estas interacciones no son anomalías, sino el modo natural en que se construye el DT.

2.6.6. *La tensión entre lo individual y lo colectivo*

Tanto el enfoque pedagógico como la IADT enfatizan, a la hora de hablar de las capacidades, la dimensión colectiva de estas. También ambas plantean la necesidad de trabajar desde lo individual en la construcción de lo colectivo y viceversa. Esta relación entre lo individual y lo colectivo muchas veces queda difusa.

La persona facilitadora del DT que trabaja en espacios de diálogo con otros actores territoriales, trabaja con personas que representan a organizaciones y lo hacen con el objetivo de mejorar el territorio. Tanto las organizaciones como el territorio son niveles colectivos pero la combinación entre lo individual y lo colectivo no es fácil de precisar.

La forma en que cada uno experimenta la participación y la toma de decisiones como individuo o como representante de un colectivo u organización es un tema siempre relevante y difícil. Este eje nos lleva a intentar comprender las motivaciones de los actores en los procesos de DT y, con ello, la existencia de motivaciones como la vocación de servicio, la militancia gremial, política o religiosa que en estudios previos hemos detectado como importantes para el DT pero que pocas veces se abordan explícitamente en los marcos con los que contamos.

No hay individual sin colectivo ni colectivo sin individual. Cada uno de nosotros actuamos en función de la interpretación que hacemos de la organización, el proyecto, el municipio, el país y el mundo del que somos parte. La relación entre el sujeto y la sociedad envuelve una complejidad que se presenta como irreductible a las categorías del todo y las partes (Castoriadis, 1997). Ni la organización es la mera suma de los individuos, ni el territorio es mera suma de individuos y organizaciones. De la misma manera, las capacidades colectivas del territorio en el que se centra nuestra propuesta van más allá de la suma de capacidades de los individuos o las organizaciones.

La sociedad forma sujetos que encarnan y alteran la sociedad y viceversa. En esa ida y vuelta existen vasos comunicantes entre las organizaciones y aquellas personas que trabajan para cambiar la realidad y que generalmente participan en las organizaciones. Puede haber individuos que no quieran cambiar las cosas o no se sientan partícipes del proceso de cambio, que incluso tomen sus decisiones sin pensar en lo colectivo. Sin embargo, las decisiones que toman alteran los procesos.

Es en estos escenarios en los que la persona facilitadora necesitará hacer visibles los intereses y formas de pensar desde lo individual pero también desde lo colectivo, poniendo de manifiesto la influencia y el ejercicio de poder de lo instituido sobre el sujeto. No son procesos lineales. Desde lo colectivo hay muchas influencias a través del adoctrinamiento de los individuos. Pero ello encuentra un límite allí donde el individuo sigue su propio recorrido. Este equilibrio tiene también que ver con que las sociedades disponen siempre de mecanismos de defensa contra aquello que amenaza la estabilidad de la institucionalidad y la tradición.

Cerramos este apartado con la reflexión compartida por otra estudiante de la Maestría en Desarrollo Territorial de Rafaela, de profesión psicóloga, con la que contrastamos un primer borrador de este apartado. Su perspectiva coincide en gran medida con nuestras aproximaciones a la explicitación del conflicto en los espacios de diálogo, pero la suya es una mirada que plantea una relación entre lo individual y lo colectivo vinculada a la salud mental ausente en los planteamientos provenientes de los ámbitos económicos y empresariales de los que partimos. Se trata de otro ejemplo de las distintas racionalidades que conviven en el DT:

Esta tarea conlleva facilitar procesos en los cuales emerjan y se enuncien conflictos con el fin de transformar situaciones generadoras de malestar, tal como señala Alicia Stolkiner (1988). Esta participación tendiente a la expresión y transformación que es propiciada por algunos territorios supone una posición activa, transformadora, frente a situaciones que, de ser vividas de forma individual y pasiva, potencian su carácter patologizante. En este sentido, *esta participación puede pensarse en sí misma como un hecho de salud mental* en la medida en que permite a los sujetos y las poblaciones salir de un lugar de sometimiento para constituirse en actores transformadores de la realidad.

2.7. Un ejemplo de resolución de problemas complejos: la construcción de capacidades en la práctica

Para cerrar este capítulo dedicado a los problemas complejos del DT y la construcción de capacidades como estrategia para resolverlos, planteamos un caso en el que se pueden ver los principios de esta estrategia en la práctica. Se trata del caso del conflicto en torno al viejo mercado en Rafaela. La base del caso es el trabajo realizado por Alfaro (2014) y se presenta en este capítulo de forma consensuada con la autora.

El caso parte del Plan Estratégico para Rafaela (1997), donde se plantea la necesidad de trasladar la terminal de ómnibus, que generó, en sí mismo, una gran cantidad de opiniones. En este apartado intentaremos hacer visible la gestión de la discusión sobre el destino de este importante inmueble/espacio público que quedó libre cuando se produjo el traslado. Según Alfaro (2014) se trató de un proceso altamente conflictivo, uno de los que generó mayores debates y negociaciones, con una gran variedad de actores e intereses que interpellaron fuertemente a la gestión pública. Es por ello que consideramos que se trata de un buen caso para reflexionar sobre la complejidad y la construcción de estrategias emergentes a través del aprendizaje, la negociación y la colaboración. Es decir, para plantear una discusión sobre el potencial del enfoque de construcción de capacidades.

Tomaremos como punto de partida para explicar el caso un proyecto de un inversor privado que, en octubre de 2009, comenzó un proceso para realizar un centro comercial. Este contemplaba la reconstrucción de dependencias culturales que el municipio tenía anexadas a la terminal de colectivos a través de un instrumento legal que permitía, entre otras propuestas, la presentación de iniciativas privadas para proveer un servicio público.

Hubo reacciones y sectores de la cultura y el comercio comenzaron a moverse en contra del proyecto privado. Los comerciantes planteaban que este proyecto afectaba a intereses del sector en el centro de la ciudad, ya que el inmueble está ubicado a escasos metros de la avenida principal, que es su arteria comercial. Los agentes vinculados a la cultura señalaban que el mercado se imponía sobre una de las bases de acción de la cultura local.

Nuestra interpretación es que el problema era complejo por la existencia de distintos actores con perspectivas e intereses distintos. Las reacciones de cada uno de estos actores eran

difíciles de prever, teniendo en cuenta que se combinaban distintas racionalidades, interpretaciones subjetivas y emociones. El proceso que se describe a continuación fue un proceso emergente de aprendizaje, negociación y colaboración.

Tras debates promovidos por los sectores mencionados y los medios de comunicación locales con posturas a favor y en contra del proyecto el intendente decidió comenzar un proceso de diálogo con los distintos actores de manera informal, ya que en la ciudad no existían mecanismos previstos para debatir formalmente una instancia de estas características más allá del concejo municipal. No se planteaba una discusión sencilla y desde el estado se intentó construir un proceso participativo, tanto con el objetivo de decidir el destino del inmueble como para bajar decibeles al conflicto. Es decir, ante una situación de conflicto, se planteó como salida la construcción de espacios de diálogo. El objetivo final era construir nuevos consensos sobre el destino del edificio del viejo mercado y la vieja terminal.

En septiembre de 2010 el gobierno municipal (más precisamente un equipo de la Secretaría de Gestión y Participación) convocó un proceso de discusión que terminó con que los diferentes interesados pudieran presentar ideas y propuestas para la intervención del predio. Esto implicó el despliegue de un conjunto de reuniones formales e informales para escuchar a los sectores que tenían posturas definidas y en conflicto. Hubo personas del gobierno que dedicaron tiempo a la gestión de estos diálogos, que no siempre fueron visibles y desde donde se trabajó en buscar miradas comunes.

El espacio de diálogo en el que se produjo el aprendizaje que sentó las bases para la negociación y la colaboración fue el Consejo Consultivo Social (CCS),⁷ espacio que congrega a diversas instituciones de la ciudad con el fin de dialogar y compartir posturas sobre problemáticas locales. Apoyaron y acompañaron otras instituciones vinculadas directamente al tema como el Colegio de Arquitectos Distrito Rafaela.

Se planteó un plazo para la presentación de propuestas que participarían del Seminario «La Vieja Terminal en Debate» ideado con la finalidad de reflexionar sobre otras experiencias nacionales e internacionales con una problemática similar y recolectar insumos para definir los ejes de la intervención futura del edificio. Entrevistado el actor que lideraba desde la municipalidad, nos dijo:

Sabíamos que con esta fórmula iba a haber pocos defensores de la opción más comercial, que había solo algunos sectores preparados para dar respuesta y que el debate no se estaba dando con el conjunto de la población pero aun así fue un avance.

El seminario congregó a alrededor de 200 participantes, se presentaron 12 propuestas que se habían inscripto en tiempo y forma. Pero el seminario sirvió no solo para la postulación de propuestas, sino como instancia de aprendizaje. También emergieron las bases para la negociación y la colaboración. Por ejemplo, hubo un mayoritario consenso sobre que el edificio debía ser de gestión pública pero con la necesidad de que se contemplaran mecanismos participativos para incluir a los actores que fueran a usar y ocupar el espacio.

Con todos los insumos del seminario, el CCS trabajó en consensuar los ejes principales para elaborar de esa manera el programa que guiaría la intervención. El uso predominante que tendría el Complejo Cultural y Centro de Convenciones y Exposiciones sería el cultural,

⁷ El CCS se creó en el año 2001 en el marco de la crisis económica y social que atravesó la Argentina, con el fin de implementar los planes sociales provenientes del Gobierno nacional. Luego que finaliza con esta responsabilidad, se replantea su función y se propone como un espacio de diálogo institucional para involucrar más directamente a las instituciones de la ciudad.

con actividades complementarias y compatibles con los museos, el archivo de la ciudad y el arte, entre otros. El proceso dio origen al «Complejo Municipal del Viejo Mercado». El edificio fue inaugurado en octubre de 2014.

Tras ilustrar con este ejemplo la construcción de capacidades como estrategia para abordar problemas complejos en el DT, pasamos al siguiente capítulo, en el que planteamos los procesos de construcción de capacidades como procesos de construcción social.

Capítulo 3

La construcción de capacidades para el DT como proceso de construcción social

3.1. Introducción

En el capítulo anterior hemos argumentado que construir capacidades para el DT supone trabajar en contextos complejos y que con cierta frecuencia los procesos se estancan por no saber responder a esta circunstancia. Es decir, creemos que hay problemas que se estancan porque, siendo complejos, se interpretan y abordan como complicados, buscando soluciones basadas en el conocimiento experto y las buenas prácticas. Nuestro argumento central se sigue construyendo en este capítulo señalando que, ante problemas complejos, la solución no viene dada exclusivamente por el conocimiento experto, sino que es necesario integrar este conocimiento en procesos de construcción social. La solución no se puede *buscar* fuera, sino que hay que *construirla* desde dentro.

Este es uno de los grandes retos que nos hemos encontrado al escribir este libro. La investigación y los procesos formativos del DT no han desarrollado abiertamente el debate metodológico que esto supone. Por su parte, la investigación acción y la pedagogía como campos del saber han abordado el tema de la construcción social, pero la IADT y el EP han mantenido esta dimensión implícita y sin una elaboración propia. Para superarlo, en este capítulo introducimos el constructivismo, el constructivismo crítico y el construccionismo social como tres aproximaciones que pueden ayudar a plantear este debate metodológico en el ámbito del EP y la IADT. Desde ahí se define la estrategia de construcción de capacidades como modo de responder a problemas complejos.

No queremos plantear este capítulo como un debate teórico. Por ello, sus contenidos se centran en una experiencia concreta de haber compartido una de las obras más influyentes del construccionismo social, la de Berger y Luckmann (1991), con el grupo de personas facilitadoras de Guipuzkoa Sarean (GS). Se trata de una obra que se aproxima a los procesos de construcción social de la realidad partiendo de las bases del conocimiento de la vida cotidiana y aborda la interpretación de la sociedad tanto en su dimensión objetiva como subjetiva.

Somos conscientes de que el debate planteado puede parecer ajeno a las personas facilitadoras que, como nosotros, llegan al DT desde aproximaciones económicas y vinculadas a la empresa. Por eso queremos en esta introducción compartir una frase que plasma por qué

decidimos incorporarlo. Se trata de las palabras que una las personas facilitadoras de GS con quien compartimos estos contenidos utilizó al evaluar la sesión: «Me ha parecido un poco abstracto, pero creo que esta fase es necesaria» (Evaluación del taller de Gipuzkoa Sarean de 7 de junio de 2016).

El capítulo se ha estructurado con una primera sección donde planteamos la incorporación del constructivismo de una forma explícita en el DT a través del EP y la IADT. Tras ello, se realiza una pequeña introducción a la obra de Berger y Luckmann (1991) y se extraen de ella dos elementos sobre los que se reflexiona a continuación desde la práctica. Dichos elementos son la construcción del lenguaje y los marcos conceptuales.

3.2. La incorporación del constructivismo al DT a través del EP y de la IADT

Hay un breve ensayo de Orwell (2014) titulado *Palabras nuevas* que nos sirve en esta sección para conectar con el objetivo del capítulo. Este autor señala: «Lo que quiero plantear a continuación es que sería bastante factible inventar un vocabulario, quizás de varios miles de palabras, que abarque partes de nuestra experiencia que ahora son prácticamente inasibles para el lenguaje» (Orwell, 2014, p. 20). También añade que el método para inventar palabras consiste en emplear analogías basadas en un conocimiento compartido e inconfundible (2014, p. 49). Y añade, siguiendo a Samuel Butler, que hoy por hoy la más perfecta transferencia de pensamientos debe «vivirse» de una persona a otra (2014, p. 59).

Como le sucedía a Orwell, con frecuencia nos han faltado las palabras para compartir nuestra visión de lo que es la facilitación. En este caso, no hemos optado tanto por inventar un nuevo vocabulario, sino por tomar de otros campos de conocimiento palabras que abarquen partes de nuestra experiencia que hasta ahora eran prácticamente inasibles para nuestro lenguaje. Los vínculos de la investigación acción y la pedagogía con el constructivismo, el constructivismo crítico y el construccionismo social abren las puertas para que nos podamos dotar de los conceptos que necesitamos.

Pero este paso en el desarrollo del enfoque de construcción de capacidades no ha sido fácil. Utilizar estos marcos de forma explícita implica realizar una crítica de las metodologías educativas y de investigación que hemos utilizado hasta el momento en nuestros campos del DT (tanto en el DT en América Latina como en el ámbito del desarrollo regional en Europa). Plantear estas diferencias como una crítica constructiva a lo que ya hacíamos, para incorporar nuevos elementos a nuestra trayectoria pasada, ha llevado su tiempo de maduración.

Los siguientes párrafos plantean algunas aportaciones de tres aproximaciones vinculadas entre sí: el constructivismo, el constructivismo crítico y el construccionismo social. El objetivo es plantear el marco para posteriormente profundizar en algunos elementos del construccionismo social.

La literatura sobre ciencias sociales más vinculada a la investigación acción (IA) define el *constructivismo* como un paradigma que visualiza a los seres humanos como seres que construyen conocimiento activamente, en sus propias realidades subjetivas e intersubjetivas y en maneras contextualmente específicas (Hershberg, 2014). Guba y Lincoln (2005) señalan que el constructivismo plantea que la realidad solo se puede conocer a través de múltiples construcciones mentales que se basan en la experiencia y la socialización y que son de naturaleza local y específica. Así interpretan, por ejemplo, que lo que los investigadores pueden llegar a saber sobre la realidad y los temas que estudian se crea a través de sus interacciones con el fenómeno estudiado, los participantes en el estudio u otros aspectos del contexto de la investigación. Todo ello implica que el conocimiento se *crea* a través del proceso de investigación en oposición a una visión en la que el conocimiento se *descubre*. Esta perspectiva es la que nos permite en este y los siguientes capítulos plantear que los problemas complejos re-

quieren procesos de construcción social de las soluciones, ya que por la definición adoptada de la complejidad, dichas soluciones no pueden ser descubiertas.

El *constructivismo crítico* se focaliza en retar los relatos autoritarios del mundo, cuestionando las estructuras de poder que influyen en estos relatos (Hershberg, 2014). Asimismo aborda las múltiples maneras en que se conectan la investigación y la pedagogía, otorga relevancia al papel que el poder ejerce en procesos de construcción y validación de la investigación y asume que la investigación se construye cuando el conocimiento académico (formal) conecta con los conocimientos vividos (informales) (Steinberg, 2014). Los conceptos planteados por Paulo Freire en términos de formación bancaria y problematizadora forman parte de esta perspectiva, lo que establece conexiones fuertes con el EP para el DT.

El tercer marco que nos ayuda a compartir nuestras experiencias de facilitación en el contexto de los problemas complejos es el constructivismo social. Shotter (2014) describe el constructivismo social como un giro que reta la asunción positivista de que los seres humanos vivimos en una realidad establecida de la que simplemente somos ignorantes. Es decir, la forma de entender lo que nos pasa es «descubrir» esa realidad. Frente a esto, propone poner el foco en las interrelaciones continuadas, activas y vivas entre las personas y cómo estas construyen la realidad. Así, plantean que en vez de *descubrir* la realidad *construimos* la realidad. Lo que consideramos que son *los hechos* es, desde esta perspectiva, el resultado de un proceso de creación que tiene lugar mediante interrelaciones entre personas.

El primer libro en el que se utilizó el término construcción social es el que Berger y Luckmann publicaron en 1966 y cuya versión publicada en 1991 utilizamos a lo largo de este capítulo. Ello no obedece a un debate teórico en relación a cuál es la aproximación más adecuada entre las planteadas para responder a nuestro propósito. La selección viene dada por la práctica, pues es esta contribución y no otra la que utilizamos en Gipuzkoa Sarean para ir introduciendo estos conceptos en el día a día de los procesos de construcción de capacidades con personas facilitadoras. Los siguientes apartados se basan, por lo tanto, en nuestra experiencia práctica de compartir estos marcos en procesos de IADT y EP.

3.3. El DT como construcción social de la realidad

El planteamiento conceptual de Berger y Luckmann (1991) se presenta en esta sección integrada en un proceso específico de IADT llevado a cabo con técnicos de agencias de desarrollo comarcal y políticos y funcionarios de la Diputación Foral de Gipuzkoa dentro del proyecto Gipuzkoa Sarean (ver descripción del proyecto en la introducción al libro). Más concretamente, esta sección se construye sobre la experiencia de un taller realizado en junio de 2016 con este grupo, en el que se trabajó directamente con el marco conceptual de los citados autores.

El problema que estábamos abordando con ellos era el de mejorar las políticas que tanto desde la Diputación Foral de Gipuzkoa como desde las agencias se estaban orientando a las pequeñas empresas del territorio. Todo ello enmarcado en un proceso de construcción de una nueva gobernanza, es decir, un nuevo modelo de relaciones entre la diputación y las agencias.

En un taller anterior habíamos debatido y compartido el diagnóstico de que estos retos de nueva gobernanza y políticas para la pequeña empresa eran problemas complejos, ni simples ni complicados. Asumiendo que ningún experto nos daría las respuestas desde fuera, planteamos al grupo la reflexión de que debíamos construir las soluciones a este problema y que dicho proceso de construcción era un proceso de construcción social. Pero, ¿qué era un proceso de construcción social?

El primero de los debates, siguiendo a Berger y Luckmann (1991) fue el de las *instituciones*. Para ello fue importante primero distinguir el uso común que mayoritariamente dábamos a este término (organismos públicos o privados que se crean para realizar una función dentro del ámbito de la cultura, la ciencia, la política o la sociedad) del que tiene para Berger y Luckmann. Así, definimos las instituciones como restricciones construidas por las personas que estructuran las interacciones políticas, económicas y sociales. Estas pueden ser formales (constituciones, leyes, derechos de propiedad...) o informales (sanciones, tabús, usos y costumbres, tradiciones, códigos de conducta...) (North, 1991). Para poder reflexionar sobre ejemplos concretos, presentamos una serie de frases que ellos habían utilizado en un ejercicio previo sobre el carácter complejo de los problemas que tenían en el día a día. Buscamos en estas frases cuáles eran algunas instituciones relevantes para nuestro proceso de DT. Una de esas frases, que después emergió como conflictiva, era: «Las agencias son de los ayuntamientos». En el País Vasco las agencias de desarrollo comarcal tienen distintas personalidades jurídicas, pero siempre son los ayuntamientos los que tienen la propiedad formal de la agencia.

Según Berger y Luckmann (1991) son las instituciones las que indican qué tipo de actor desarrolla qué tipo de actividad en la sociedad. Por lo tanto podríamos interpretar que la asunción de que las agencias son de los ayuntamientos que estaba implícita en la forma de actuar de los que participábamos en el proceso influía en la interpretación que hacíamos de cuáles eran los roles de cada actor en el DT. Por ejemplo, asumir que las agencias son de los ayuntamientos como algo dado implicaba, en gran medida, responsabilidad de los ayuntamientos en su financiación y pervivencia.

A continuación abordamos el debate de cómo se construyen las instituciones. Siguiendo el concepto de historicidad de Berger y Luckmann compartimos que las instituciones no pueden crearse de forma instantánea, sino que se construyen en el curso de una historia compartida por varios actores. Para que esto ocurra, debe haber una situación social continuada en la que las acciones cotidianas de dos o más individuos se entrelazan generando también un proceso de comunicación entre ellos. En el caso simplificado de que esta situación social continuada se diera entre dos actores, la institucionalización pasaría a una nueva etapa cuando apareciera un tercer actor, al que los dos anteriores tendrían que contar algo que para ellos hasta aquel momento había sido *ad hoc*. Es decir, cosas que se habían convertido en hábito sin ser necesariamente explicitadas se explicitarían en términos de «así es como se hacen las cosas aquí». En ese momento, el conocimiento compartido por los dos individuos iniciales se convierte en instituciones históricas y, al adquirir historicidad, estas formaciones suman otra característica, la cualidad de la objetividad. Las instituciones se experimentan a partir de ese momento como poseedoras de una realidad propia, una realidad que confronta al individuo como un hecho externo y coercitivo, ya que al tercero la forma de hacer las cosas «le viene dada». Al no haber participado en su formación, el tercer individuo recibe esas reglas de juego como una realidad objetiva que le presentan y cuyo origen no siempre conoce o entiende.

Retomando el ejemplo de la frase «las agencias son de los ayuntamientos», podríamos intentar visualizar los inicios de las primeras agencias, que se crearon a finales de los años ochenta para responder al problema del desempleo generado por la crisis. Posiblemente hubo un momento en el proceso que dio lugar a la fundación de la primera agencia, en que una serie de personas interactuaron para hacer frente a la crisis sin que nadie les explicitara que las agencias eran de los ayuntamientos. Sin embargo, en aquel taller en junio de 2016 ninguno de los participantes teníamos la vivencia directa de aquel momento y teníamos asumida aquella afirmación como algo dado. Una regla del juego que llevaba marcando las relaciones de las agencias más de treinta años.

Llegamos así a abordar en aquella sesión la afirmación de Berger y Luckmann (1991, p. 78) de que la objetividad del mundo institucional es un producto humano, es una objeti-

vidad construida a través de procesos de objetivación. La consecuencia era que, de la misma manera en que los allí presentes estábamos influidos —incluso podríamos decir limitados— en nuestra búsqueda de nuevas soluciones por las instituciones construidas durante muchos años, podíamos también trabajar para cambiarlas. Siempre siendo conscientes de que cambiar las instituciones es un esfuerzo difícil y de largo plazo.

La pregunta en relación con la frase anterior era: ¿Nos limitaba en la búsqueda de soluciones el hecho de asumir que las agencias eran de los ayuntamientos? ¿Podría un cambio en esa institución, norma, uso o costumbre abrir posibilidades de soluciones vinculadas a la gobernanza que en esos momentos no se veían como factibles? Este ejemplo surgió de forma anecdótica en la discusión y se ha utilizado como ejemplo ilustrativo. Sin embargo, consideramos que una reflexión sistemática sobre las instituciones que limitan los procesos de DT es parte del proceso de construcción de capacidades para ese desarrollo.

Tras este debate, en el taller volvimos a Berger y Luckmann (1991), que planteaban tres momentos en la relación entre las personas y las instituciones que constituyen el mundo social: la externalización, la objetivación y la internalización. La externalización es el proceso en que los individuos expresan su experiencia subjetiva y la objetivación es el momento en que esa realidad se le plantea a otro como una regla del juego dada, algo que le viene definido desde fuera sin que haya participado en su construcción. En la internalización esa realidad objetivada se transforma otra vez en subjetiva desde la perspectiva de quien la internaliza. Al hacerlo, quien internaliza entiende mejor el proceso subjetivo del que externalizó y entiende además el mundo en que el otro vive, y ese mundo se convierte en suyo. Pero esto no ocurre en un momento. Para que esto suceda dichos individuos deben conectar de forma continuada. Así, las personas que interactúan no solo entienden las definiciones de los otros sobre situaciones compartidas, sino que las definen de forma recíproca (1991, p. 150). Se construye así la intersubjetividad, otro de los conceptos que consideramos importantes para entender el enfoque de construcción de capacidades para el DT.

Al llegar este momento del taller paramos, para abrir un tiempo para las reacciones a lo planteado. Una de las asistentes, proveniente de una agencia de desarrollo comarcal, señaló que no estaba de acuerdo con lo planteado. Que para ella que las agencias fueran de los ayuntamientos era un hecho y no una institución construida. Se compartió entonces la posición de otras personas facilitadoras que en el anterior taller, de manera informal, habían planteado la cuestión de otra manera. Habían señalado la existencia de un caso en el que los ayuntamientos cubrían aproximadamente el 25 % del presupuesto total de la agencia, mientras que el resto de la financiación provenía de otro tipo de organismos. ¿Podía decirse en estas circunstancias que la agencia pertenecía a los ayuntamientos? El ejemplo mostraba distintas interpretaciones subjetivas del hecho objetivado de que las agencias pertenecen a los ayuntamientos.

La discusión permitió además poner encima de la mesa otras cuestiones que se habían detectado como conflictos implícitos en el proceso de construcción de la gobernanza. Las agencias habían explicitado su deseo de que la Diputación Foral de Gipuzkoa contribuyera de alguna manera a su estabilidad financiera. Uno de los elementos que estaban dificultando la construcción de soluciones en esa dirección era que ni las agencias de desarrollo ni la propia diputación sentían que las agencias fueran de la diputación, ni siquiera en un sentido figurado, o funcional, aunque no lo fueran desde el punto de vista legal o formal. El compromiso solicitado a la diputación era difícil de sustentar en ausencia de un proceso de construcción del «nosotros» compartido entre la diputación y las agencias que superara la institución planteada como «la agencia es de los ayuntamientos».

Los conceptos planteados por Berger y Luckmann (1991) nos habían ayudado así a formular que hay instituciones que nos limitan en la búsqueda de nuevas soluciones. Tomar conciencia de esto es el primer paso para cambiar esas instituciones. Nos quedaba por delante construir las capacidades para poder trabajar este tipo de procesos de cambio.

3.4. La construcción del lenguaje como parte de la construcción de capacidades

3.4.1. Marco conceptual de la construcción del lenguaje

Berger y Luckmann (1991) conceden un papel esencial al lenguaje en los procesos de construcción social de la realidad. El lenguaje tiene su origen en situaciones cara a cara, pero puede fácilmente separarse de ellas. En situaciones cara a cara el lenguaje posee una cualidad inherente de reciprocidad. Pero además, a través del lenguaje nos escuchamos a nosotros mismos cuando hablamos y de esta manera tenemos acceso a nuestro propio significado subjetivo, objetiva y continuamente, haciéndose este más real para nosotros mismos (1991, p. 52).

El lenguaje permite, además, tipificar experiencias, ayudando a integrarlas en categorías más amplias que tienen significado no solo para quien las expresa, sino para quienes están en su entorno. Al tipificar, anonimizamos las experiencias (1991, p. 53). De cara a la construcción de capacidades para el DT, esto permite trabajar desde la experiencia de los participantes, pero planteando los debates de forma tal que no se requiera explicitar exactamente las experiencias, que a veces los participantes no desean compartir.

Otro concepto vinculado al lenguaje en la aportación de Berger y Luckmann es el de la conversación. La conversación continuada mantiene la realidad y, a la vez, la modifica continuamente. Al hablar de ella, mantenemos la realidad social de la que hablamos, y cuando desechamos y añadimos elementos en la conversación, debilitamos algunos aspectos de esa realidad y reforzamos otros. La realidad subjetiva de algo sobre lo que nunca hablamos se vuelve inestable. Para mantener la realidad subjetiva, la conversación debe ser continua y coherente (1991, pp. 173-174). Nosotros no utilizamos el concepto de conversación, sino el de diálogo, pero interpretamos que las características atribuidas a la conversación por estos autores conforman también el concepto de diálogo que planteamos tanto en el EP como en la IADT.

3.4.2. La construcción del lenguaje desde la experiencia

Esta sección está escrita alrededor de un ejemplo que nos ayuda a compartir nuestra visión del diálogo y la construcción del lenguaje como parte de la construcción social del DT. Se trata del caso de cómo se construyó el lenguaje sobre el *qué* y el *cómo* en Gipuzkoa Sarean.

En mayo de 2011 se celebraron en Gipuzkoa unas elecciones que trajeron como consecuencia el cambio de partido en el gobierno en la Diputación Foral (gobierno de la provincia). Ello conllevó una redefinición del proyecto, para orientarlo a la construcción de un nuevo modelo de DT para Gipuzkoa.

El diálogo entre políticos e investigadores avanzó en esta dirección y en septiembre de 2012, en plena fase de diseño del nuevo modelo, se abordó la cuestión de «¿Cómo se construye un nuevo modelo de gobernanza?». Los investigadores propusimos un marco analítico, una adaptación del marco conceptual de Gustavsen (1992) sobre procesos de cambio.⁸ Esta señalaba que el cambio se produce en cuatro fases que no son lineales y se repiten de forma cíclica: (1) el cambio en los patrones de comunicación, (2) el cambio en los temas que se eligen para el desarrollo y los modos de trabajo que se eligen para el desarrollo, (3) el cambio en la gobernanza territorial y (4) el cambio en la elección y configuración de las políticas.

⁸ Este marco ya se introdujo en el capítulo 1, en la sección correspondiente a la definición de la IADT a partir de la literatura de los sistemas regionales de innovación.

La discusión de este modelo fue el primer momento en el que se empezó a hablar en Gipuzkoa Sarean del *qué* y el *cómo*. Los investigadores recogimos dicha discusión de la siguiente manera:

... la segunda, [...] es la fase en que emergen del diálogo los «aspectos definidos como objeto de desarrollo», que en Gipuzkoa Sarean se ha resumido como el «qué» del desarrollo y «la forma en que el trabajo de desarrollo tiene lugar», interpretado como el «cómo» del desarrollo. La forma en que el qué y el cómo se van respondiendo en el proceso lleva a configurar un nuevo modelo de relación entre los actores. (Documento «Gipuzkoa Sarean: Estrategia de Intervención», de 14 de septiembre de 2012)

En el siguiente fragmento del mismo documento se aprecia cómo de inmediato los nuevos términos del qué y del cómo no solo se definieron, sino que permitieron abordar argumentaciones que hasta el momento habían permanecido tácitas en el proceso. Los nuevos términos con su nuevo significado hicieron posible explicitar los retos del proceso en términos de lo que se denominó «el dilema del cambio de paradigma». El siguiente fragmento plantea cómo se definió este dilema en el documento de estrategia de intervención del proyecto.

La discusión del modelo ha llevado al planteamiento de un dilema dentro del proyecto que parece requerir un nuevo proceso de construcción del lenguaje y significados compartidos para poder tener un mensaje claro de cara a los actores comarcales.

El dilema puede plantearse en los siguientes términos. Como resultado del proceso de diálogo y el cambio en los patrones de comunicación el marco plantea que surge una agenda del «qué» y el «cómo» del DT. Una de las características de GS es [...] un sesgo muy importante hacia el cambio en el «cómo» pero no se ha desarrollado un significado compartido claro sobre el cambio en el «qué».

Este sesgo puede traducirse en la reflexión de uno de los políticos en los siguientes términos: «GS pretende incidir en cambios concretos pero con el objetivo último de un cambio de paradigma y debe en todo momento introducir en el proceso este cuestionamiento/reflexión sobre el paradigma. Si tenemos un marco de cambio de paradigma en el «cómo» pero lo aplicamos al «qué» de siempre, el del paradigma anterior, ¿estamos realmente avanzando hacia un cambio de paradigma? Es decir, si tenemos un enfoque participativo novedoso, pero si lo aplicamos a las políticas de innovación de siempre, ¿hacia qué tipo de cambio avanzamos?»

[...] Algunas de las reflexiones respecto al dilema que se han planteado por parte del equipo de investigación son:

- a) El cambio a largo plazo que se genera a partir de un cambio en el «cómo» puede ser muy profundo e incide en el medio/largo plazo en el «qué», ya que el «qué» definido colectivamente difícilmente es el mismo que el «qué» definido exclusivamente desde la diputación u otro nivel de gobierno
- b) El cambio en los modos de gobernanza y la forma de hacer política de DT puede interpretarse como un «qué», por lo que, de alguna manera, en GS el «cómo» sería también el «qué». (Documento titulado «Gipuzkoa Sarean: Estrategia de Intervención», de 14 de septiembre de 2012)

Nuestro argumento es que esta construcción del lenguaje es parte del proceso de DT interpretado como proceso de construcción social. En el caso de Gipuzkoa Sarean, el debate del qué y el cómo trascendió de este espacio de diálogo entre los políticos de la diputación y los investigadores y fue integrándose en los distintos espacios de reflexión y ac-

ción. Años después de este proceso inicial de construcción, podemos ver que el lenguaje se ha integrado en muchos otros espacios del proceso. Presentamos a continuación algunos ejemplos.

Cuando en marzo de 2015 el gobierno representado por sus diputados (ministros) valoró los cuatro años del proceso, una de las diputadas, que no había participado en aquel debate del dilema ni en la construcción inicial del nuevo lenguaje, señaló:

Ha habido resultados, pero han sido en el cómo. Ello es reflejo de un ejercicio de generosidad del gobierno, pues no son resultados inmediatos y tienen un coste de oportunidad alto. Hablamos de formas de hacer que confrontan el paradigma imperante y eso lleva tiempo porque hay muchas fuerzas en contra. Por lo tanto, se ha avanzado, pero no hay resultados tangibles. (Helena Franco, Acta de reunión de Gipuzkoa Sarean del 5 de marzo de 2015)

Otro diputado complementó:

Nos ha llegado la hora de incidir más en el qué. Para que nuestra aproximación se integre con los procesos de otros poderes fácticos y llegar a que nuestras posiciones también se entiendan. Sé que había que incidir y trabajar el cómo, pero ahora, para la siguiente legislatura, debemos trabajar nuestro qué, ponerlo encima de la mesa. (Iñaki Errazkin, Acta de reunión de Gipuzkoa Sarean del 5 de marzo de 2015)

Pero este nuevo lenguaje no solo se construyó entre políticos e investigadores. Cuando Gipuzkoa Sarean se abrió al trabajo con los actores comarcales, el proceso de construcción de lenguaje compartido llegó a este espacio. En 2014 se pidió a dos de los técnicos de agencias que habían participado en el proceso como personas facilitadoras comarcales que valoraran Gipuzkoa Sarean y esto fue, entre otras cosas, lo que dijeron:

Creo que la aportación más novedosa de Gipuzkoa Sarean ha sido la reflexión sobre el proceso. En todo proceso hay un qué y un cómo, y en mi opinión es imprescindible dar relevancia al cómo. Esto es lo que nos enseña a hacer Gipuzkoa Sarean. (Borja Urretabizkaia en su entrevista para el libro *Gipuzkoa Sarean*, 2015)

La cosa más importante que hemos aprendido en este camino, en mi opinión, es cuál debería ser el modelo de desarrollo. Hemos aprendido que cómo se hace el desarrollo es más importante que qué se hace en el desarrollo. Que un proceso de desarrollo consiste en movilizar a los actores, más que en ponerles un objetivo concreto. (Andoni Egia en su entrevista para el libro *Gipuzkoa Sarean*, 2015)

Para finalizar esta sección y mostrar que el cambio no se produjo solo en el lenguaje de los actores del gobierno y las agencias, sino que se integró en el de los investigadores, citamos cómo Karlsen y Larrea (2014b) describen el DT en uno de sus libros en el que dedicaban dos capítulos a GS.

¿Cómo contribuye la investigación acción al DT y a la innovación? La mayoría de los investigadores estudian estos ámbitos desde fuera, desarrollando un marco teórico alrededor de qué es lo que hay que hacer, pero sin abordar cómo hacerlo [...]

El contenido de las reflexiones de los distintos actores apunta a que más allá de un discurso teórico, el proceso de construcción del lenguaje ha incidido en las interpretaciones que los participantes hacen de los problemas abordados en el proyecto y, consecuentemente, en sus acciones para solucionar dichos problemas.

3.4.3. *Aprendizajes para la estrategia de construcción de capacidades*

Hemos definido anteriormente los procesos de construcción social, entre los que incluimos el DT, como procesos en los que se van alternando la objetivación (cuando una experiencia contada se convierte en «la forma en que se hacen las cosas» y por lo tanto se vuelve una realidad dada para quien escucha) y la internalización (cuando quien escucha construye su interpretación subjetiva de lo objetivado).

En Gipuzkoa Sarean el qué y el cómo permitieron al principio expresar por parte del gobierno cuál era su visión del proyecto. Cuando el gobierno compartió este proyecto con los técnicos de las agencias de desarrollo comarcal, para estos el énfasis en el cómo era una realidad objetivada, algo que les venía dado. En los distintos talleres, cada uno de ellos fue construyendo su interpretación subjetiva de lo que el qué y el cómo significaban, y cuando se expresaban de nuevo sobre el proyecto —por ejemplo en las declaraciones que presentamos en una sección anterior—, volvían a objetivar la interpretación del qué y el cómo, que para quien los escuchaba se volvía parte de la realidad dada.

De esta manera, la construcción del lenguaje y su continuo cuestionamiento y enriquecimiento permite visualizar el DT como un proceso en el que aquellos que interactúan construyen una visión que, cuando se comparte, el receptor percibe como una realidad objetivada. El siguiente paso es el proceso de internalización de dicha realidad por parte de los receptores. Al hacerlo, contribuyen al proceso de construcción del lenguaje atribuyendo nuevos significados a los términos ya conocidos. Nuestra experiencia en el DT nos lleva a plantear que este proceso continuo de construcción del lenguaje conduce a una visión compartida, que es un elemento central para solucionar problemas complejos. Esta perspectiva del DT pocas veces se recoge en los manuales sobre este tema.

El entender estos procesos como uno de los ejes centrales del DT nos obliga a plantearnos algunas actividades que se deberían tener en cuenta:

- El planteamiento continuado de conceptos que permitan entender los retos de cada momento y orientar el proceso a la acción. Es importante no trasladar, con el caso del qué y el cómo, la idea de que todos los conceptos planteados se aceptaron e integraron en el proceso. La mayoría sirvieron para debates de interés un día, durante un taller o una reunión. Pero no consiguieron constituirse en parte del lenguaje compartido. Los conceptos que sí lo consiguieron, como el qué y el cómo del ejemplo, lo hicieron porque conectaban con problemas percibidos, intuitivos hasta aquel momento pero que no habían podido explicitarse de forma adecuada. Uno de los retos del enfoque de construcción de capacidades es, por lo tanto, buscar los conceptos y marcos que puedan ayudar a los actores del DT a explicitar aquellos problemas o retos que intuyen pero que todavía no se han expresado.
- La sistematización del proceso de construcción del nuevo lenguaje. Tras las discusiones iniciales de cada uno de los conceptos y marcos afloran normalmente elementos de consenso y otros de conflicto en los que no todos están de acuerdo. En el caso presentado, cuando esto ocurría, se hacían reinterpretaciones del concepto que incidían en el desarrollo del proyecto. Recoger de forma sistemática estas aportaciones y sintetizarlas de forma que puedan devolverse a los actores para su nueva reformulación es otra actividad dentro de la estrategia de construcción de capacidades. Aunque la sistematización es un tema abordado en el DT, hay todavía camino por andar en la construcción de metodología para la devolución y continua construcción de nuevos conceptos con los actores de un territorio.
- Finalmente, los nuevos conceptos y marcos que se han objetivado deben trasladarse a otros grupos y espacios del proceso de DT, para ser de nuevo cuestionados y reformu-

lados en un proceso cíclico de reconstrucción del lenguaje compartido que se expande en el territorio. Este proceso difiere de la perspectiva de la *implementación* que frecuentemente se ha utilizado en las estrategias de DT, es una de las características principales de la estrategia de construcción de capacidades y responde a su carácter de estrategia emergente.

En el caso de GS utilizado como ejemplo, los términos qué y cómo permitieron al gobierno expresar su apuesta por el cómo y sus retos en la búsqueda de un qué que correspondiera a un nuevo cómo. Esta apuesta, implícita al inicio del proceso en el discurso del gobierno, se pudo explicitar en una propuesta concreta gracias a la construcción del nuevo lenguaje.

Pero el caso muestra también que no bastó con hacer un discurso proponiendo un concepto. Fue necesario un largo proceso de diálogo con todos los actores de GS en el que se iban repitiendo de forma cíclica reflexión y acción, siempre integrando la misma terminología, para que los términos acabaran adquiriendo el significado compartido desde la práctica de cada uno.

3.5. Los marcos conceptuales

La segunda contribución que incorporamos es lo que Berger y Luckmann (1991) presentan como maquinarias conceptuales y nosotros integramos como marcos conceptuales.

3.5.1. *Maquinarias conceptuales*

Tras crear instituciones y, con objeto de mantenerlas, se construyen, según Berger y Luckmann, maquinarias conceptuales. Estas maquinarias las operan individuos y grupos de individuos concretos que definen esa realidad. El éxito de una maquinaria conceptual está relacionado con el poder que poseen aquellos que la operan (1991, p. 134).

Estos autores argumentan que a veces las maquinarias conceptuales están construidas por expertos en un campo de conocimiento que, no obstante, pueden estar alejados de las prácticas del día a día. Este alejamiento puede llevar a una construcción teórica desvinculada de la práctica, reduciendo así el potencial de cuestionar y cambiar las instituciones existentes (p. 135).

En este contexto, Berger y Luckmann apuntan a la posibilidad de que emerjan dos tipos de conflicto. El primero es el que surge entre los expertos y los *practitioners* (en el caso del DT, aquellos que se dedican a la práctica del DT). Estos últimos pueden resentirse con lo que consideran pretensiones grandiosas de los expertos y los privilegios sociales que los acompañan. Lo que puede ser particularmente irritante, según Berger y Luckmann, es que los expertos digan conocer el significado último de la actividad de los *practitioners* mejor que ellos mismos (p. 136). Esta situación, que podría parecer extrema, es sin embargo una situación muy presente en los contextos en los que hemos intentado desarrollar el EP y la IADT. Superarla es uno de los primeros retos en el desarrollo del enfoque de construcción de capacidades.

Otro potencial conflicto es el que se produce entre categorías rivales de expertos. Según Berger y Luckmann, a veces es posible testar las teorías en la práctica, para decidir cuál es la mejor. Pero muchas veces no es posible testarlas y se integran en la sociedad según el poder que tenga el grupo que plantea cada teoría. Las ideas se testan así por el apoyo social que reciben y no de forma empírica (p. 137).

Lo que esto implica para la estrategia de construcción de capacidades es que, la construcción de un lenguaje y unos marcos conceptuales nuevos va acompañada de juegos de poder. Los equilibrios de poder son determinantes tanto entre investigadores/formadores y *practitioners* como entre investigadores/formadores.

3.5.2. *Los marcos conceptuales desde la experiencia de Gipuzkoa Sarean*

3.5.2.1. UNA NUEVA APROXIMACIÓN AL DT

Volvemos al momento en que dentro de Gipuzkoa Sarean un nuevo gobierno asumió el proyecto en 2011. Durante los dos primeros años el proyecto se focalizó en un proceso de cogeneración de conocimiento entre miembros del gobierno y el equipo de investigación. El resultado tangible del trabajo fue un documento de diez páginas titulado «Propuesta de una nueva aproximación al DT en Gipuzkoa». No era un documento teórico planteado por los investigadores, se trataba de un documento basado en ciclos continuados de reflexión y acción entre investigadores y políticos. La acción se había materializado sobre todo en generar el marco y las condiciones para el cambio que el gobierno quería hacer y culminó con una decisión de calado: crear una nueva Dirección de Desarrollo Territorial con el mandato de llevar a la práctica la propuesta realizada.

Nuestro argumento en esta sección es que el gobierno construyó un modelo de relaciones (gobernanza) para el DT que suponía cambiar el modelo institucionalizado. Para abordarlo, la primera fase, de dos años, se orientó sobre todo a la construcción del marco conceptual que legitimaba el nuevo modelo.

Dicho marco conceptual, recogido en el documento «Gipuzkoa Sarean: Propuesta de una nueva aproximación al desarrollo territorial» (2013) podría sintetizarse señalando que la nueva aproximación al DT:

- Se basaba en la definición de DT como proceso de movilización y participación de los diferentes actores (públicos y privados) en el que discuten y consensuan estrategias que pueden guiar actuaciones individuales y colectivas (Alburquerque, 2012).
- Partía de la consideración de que se trabajaba en una situación de complejidad regional (Karlsen, 2010).
- Contaba con una estrategia no basada exclusivamente en la escuela de la planificación, sino también la del aprendizaje, la del poder y la cultural (Mintzberg, Ahlstrand y Lampel, 1998).
- Impulsaba la innovación social en términos de innovación en la forma en que los actores territoriales se relacionan (Moulaert y Nussbaumer, 2005).
- Se aproximaba al cambio en términos de las cuatro etapas no secuenciales planteadas por Gustavsen (1992).⁹
- Se pretendía reformular continuamente el modelo de DT siguiendo el modelo cogenerativo de investigación acción propuesto por Greenwood y Levin (2007).

Aunque cada idea conecte con una aportación académica sobre el tema, una de las características de este proceso fue que los investigadores que trabajamos junto con el gobierno no adoptamos exclusivamente el papel de expertos. Algunos de nosotros abordamos este proceso básicamente como personas facilitadoras y nuestra función no fue solo la de presentar algunos de estos marcos conceptuales, sino la de acompañar el proceso de diálogo

⁹ Se ha presentado ya en el capítulo 1 y en una sección anterior de este capítulo.

que permitió que algunos miembros del gobierno interiorizaran estos conceptos y los volvieran a explicitar convertidos ya en su propuesta para el territorio. Este papel fue tan relevante a nuestros ojos que el resto de los capítulos de este libro están dedicados al rol de la facilitación en la estrategia de construcción de capacidades para el DT.

El proceso de construcción de la nueva aproximación al DT

El relato de cómo se construyó el concepto de DT en Gipuzkoa Sarean se ha publicado en varios lugares (Karlsen y Larrea 2014a, 2014b). Dicho relato se ha centrado sobre todo en el papel de los expertos y su relación con los actores, concretamente con el gobierno de la Diputación Foral de Gipuzkoa. En este capítulo analizamos dicho proceso reflexionando sobre el papel de las personas facilitadoras, lo que genera el contexto para proponer su definición en el siguiente capítulo.

El hito más visible en el proceso de diálogo entre investigadores y gobierno para el desarrollo de un nuevo marco conceptual del DT fue un seminario realizado en noviembre de 2011. Fue un hito importante en la redefinición del marco anterior porque en aquel seminario se sentaron las bases para dejar atrás los conceptos de competitividad y capital social que habían guiado el proceso con el anterior gobierno y tomar los conceptos de DT y la *construcción de puentes* como guías para el nuevo proceso.

Si se analizara aquel seminario en sí mismo, podría interpretarse que la génesis de la reformulación del proyecto y la decisión del gobierno tuvo que ver con el diálogo entre expertos y políticos y que los primeros, a través de sus presentaciones de conceptos y marcos, conectaron con las necesidades de los segundos.

Sin embargo, hay un proceso previo del que pocas veces se ha hablado. Desde que el nuevo gobierno llegó a la diputación y antes del citado seminario, hubo dieciséis reuniones formales del equipo de investigación con miembros de la diputación. En todas ellas los nombres que se repiten son el de un funcionario de la Diputación Foral de Gipuzkoa (DFG) que facilitó el proceso desde el lado de la política y los de dos miembros del equipo de investigación que lo facilitamos desde el lado de la investigación. Hablamos a partir de ahora de ellos como el equipo de facilitación del proceso.

Analizando el orden del día de estas reuniones, las seis primeras fueron de toma de contacto. Tras estas, hubo diez que se pueden considerar como el camino previo al seminario y sentaban las bases para el replanteamiento del proyecto por parte del nuevo gobierno. Esta sección reconstruye el proceso a partir de la documentación correspondiente a estas reuniones. Durante este proceso hubo también contactos informales relevantes pero, al no haberse sistematizado, no se han incluido en la reflexión.

Cada reunión se identificó en su momento con un título que resumía su objetivo. Tras asumir el nuevo gobierno, el equipo de facilitación se reunió tres veces en un mes y medio con la siguiente agenda:

- Seguimiento, cierre de la primera etapa.
- Cierre de la primera etapa y preparación de la siguiente.
- Seguimiento: dónde estamos y a dónde deberíamos ir.

Ninguna de las personas facilitadoras en este equipo (ni por parte del gobierno ni del equipo de investigación) tenía una posición jerárquica para tomar ninguna decisión respecto al rumbo que el proyecto podía tomar en el futuro. Sin embargo, en esas reuniones se sentaron las bases para el diálogo con el nuevo gobierno.

A los dos meses de asumir el nuevo gobierno, se produjo la primera reunión de este equipo de facilitación con el nuevo responsable político del proyecto. La respuesta del polí-

tico fue que el gobierno debía reflexionar antes de tomar una decisión al respecto. Pensando en la mejor manera de retomar el diálogo con el responsable político el equipo de facilitación invitó a un experto al proceso, a quien pusieron en antecedentes y al que acompañaron en una reunión con el político.

Tras la reunión con el experto, el equipo de facilitación empezó a gestar la idea de un seminario en el que reunir a todos los expertos de la fase anterior que fuera posible y al nuevo equipo de gobierno. La propuesta fue aceptada y se sucedieron cinco reuniones de políticos del gobierno que acababan de asumir sus cargos y el equipo de facilitación que desembocaron en el seminario.

Tras el seminario de noviembre, el gobierno explicitó y concretó su intención de seguir con el proyecto reformulándolo. La construcción del marco conceptual —es decir, el replanteamiento de los conceptos de competitividad y capital social en términos de DT y construcción de puentes— que se abordó en el seminario fue una de las bases de esta reformulación.

Cuando en las comunicaciones académicas se ha presentado este proceso se ha planteado el seminario de noviembre como el inicio del proceso. El momento en que investigadores y gobierno empezaron un camino. Cuando entre los participantes que vivieron ese período se comparte aquella experiencia, hay dos momentos que sobre todo se mencionan en el relato, la visita del experto y el seminario.

Sin embargo, en un viaje realizado para trabajar en el proyecto dos años después, este experto expresó su perspectiva de la facilitación y en relación con el papel de una de las investigadoras facilitadoras del proceso señaló:

Cada escenario requiere reflexión previa de con quién hablas. Ella facilita para que, en su aterrizaje, los conceptos sean vistos como válidos. Tiene que asegurarse de que [los miembros del gobierno] van a interpretarlo desde su sitio. En esa situación es tan importante el que pasa las señales como el experto. El experto tiene que tener claro que necesita ese puente previo con alguien que aterrice. Ese alguien tiene cierta complicidad. Depende de ello tener o no tener la posibilidad de hacerlo bien. (Francisco Alburquerque, entrevista realizada el 23 de septiembre de 2013)

En otro momento del proceso, tras una sesión de trabajo con miembros del gobierno, afirmó:

Yo compartí un concepto y ahora se ha convertido en una directriz para la acción. (Francisco Alburquerque, seminario sobre ordenamiento territorial en Gipuzkoa Sarean, 23 de noviembre de 2013)

3.5.3. *Aprendizajes para la estrategia de construcción de capacidades*

El rol de la facilitación, al que se dedica el resto de este libro, es uno de los ejes sobre los que se construye el enfoque de construcción de capacidades para el DT. El rol de facilitación no se define exclusivamente en relación con los actores del territorio, aunque esta sea la principal relación que se analiza en los capítulos siguientes, sino también en relación con los expertos involucrados tanto en procesos formativos como de investigación para el DT.

La de la persona facilitadora es una figura que puede contribuir a superar los distintos tipos de conflictos que hemos planteado de mano de Berger y Luckmann en el marco conceptual: el conflicto entre expertos y actores, por una parte, y el conflicto entre categorías rivales de expertos, por otra. Sin embargo, queremos hacer notar que la figura de

la persona facilitadora es mucho menos reconocible en la investigación y formación en DT que la del experto. Si los roles no se gestionan de forma consciente, es relativamente frecuente que la persona facilitadora no reciba la atención que, en nuestra opinión, merece. Más allá de las implicaciones personales, esto conlleva la pérdida de capacidad del proceso para seguir superando los tipos de conflicto antes señalados. Nuestro planteamiento acerca de este punto es que no es posible entender el DT como proceso de construcción social que permite que emerja la estrategia sin comprender el papel de las personas facilitadoras.

Las reflexiones realizadas en este capítulo han permitido plantear dimensiones del DT vinculadas a procesos de construcción social que, en nuestra opinión, se han subestimado tanto en la conceptualización como en la práctica del DT. Ello ha contribuido a que el rol de la facilitación pasara casi desapercibido. Esperamos que el planteamiento realizado en este capítulo ayude a entender el contexto en el que proponemos el rol de la facilitación y la figura de la persona facilitadora, que son el centro del resto de capítulos de este libro.

Capítulo 4

La facilitación de los procesos de construcción de capacidades para el desarrollo territorial

4.1. Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar nuestra perspectiva de la facilitación como elemento central de los procesos de construcción de capacidades para el DT. La facilitación en este capítulo se ha planteado como un marco conceptual que intenta explorar una idea: que el DT como proceso emergente de construcción social (ver capítulo 3) en contextos complejos (ver capítulo 2) no ocurre de forma espontánea y que se puede trabajar de forma activa en la generación de las condiciones para que este proceso emerja de forma constructiva.

La estrategia de construcción de capacidades requiere ciclos de reflexión, decisión y acción. La experiencia nos muestra que hay personas que actúan como catalizadoras de estos ciclos, al generar las condiciones para que estos procesos sucedan. Cuando no hay personas que actúan de esta manera, las condiciones para avanzar no se crean y los procesos se debilitan. En el lenguaje del día a día se empieza entonces a hablar de procesos que se estresan, se estancan, tienen ruidos, están huecos o no tienen vida. El proceso de crear las condiciones para que los actores reflexionen, decidan y actúen es lo que se denomina en este capítulo y los siguientes *facilitación* y las personas que asumen ese rol son las personas facilitadoras.

La motivación para hacer emerger esta figura es nuestra convicción de que una apuesta por la capacitación y el empoderamiento de las personas facilitadoras puede mejorar los procesos de DT. Por eso planteamos dicha formación y empoderamiento como parte de la estrategia de construcción de capacidades para el DT. Sin embargo, esta apuesta requiere superar con anterioridad otros dos retos: tomar conciencia de la existencia de las personas facilitadoras y construir un lenguaje que ayude a reconocerlas. Estos son los objetivos de este capítulo y el siguiente.

Asimismo, plantear la relevancia de la facilitación no implica no referenciar la relevancia de los liderazgos en los procesos de construcción de capacidades para el DT. La facilitación es complementaria al liderazgo. Tal y como abordaremos en el siguiente capítulo, la línea que demarca el liderazgo y la facilitación no es nítida y hablaremos de que la persona facilitadora también es líder, aunque ejerce un tipo de liderazgo específico.

Este capítulo y el siguiente se han estructurado en torno a una serie de características de la persona facilitadora que presentamos en un taller para técnicos de las agencias de de-

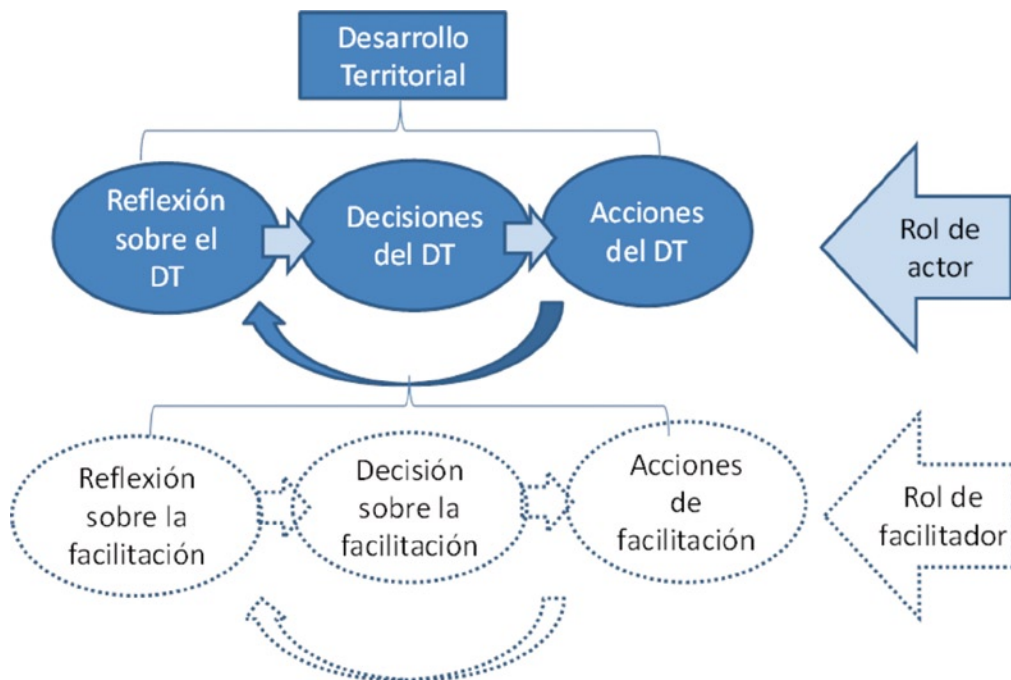
sarrollo comarcal de Gipuzkoa, en el contexto de Gipuzkoa Sarean, y luego contrastamos en un proceso de formación en Rafaela, Argentina. El objetivo era compartir qué significaba ser persona facilitadora desde nuestra praxis. Con posterioridad hemos ido discutiendo en diversos ámbitos esta temática y dando contenido a la propuesta que hicimos en aquel taller, hasta llegar a los contenidos que ahora presentamos. Se trata, por lo tanto, no de un debate cerrado, sino de una aproximación exploratoria a esta figura que esperamos ir consolidando en los próximos años tanto en el ámbito conceptual como en el práctico.

Iniciamos el capítulo con nuestra definición de la facilitación y una revisión de los antecedentes de este planteamiento, tanto en el enfoque pedagógico como en la investigación acción. Después se plantea el debate sobre el término facilitador/a como adjetivo que acompaña a un sustantivo (actor). Es decir, nos centraremos en la figura del actor facilitador frente a planteamientos en los que se entiende que facilitador/a es un sustantivo para denominar a alguien que no es actor y se mantiene neutral. Se discute a continuación qué supone facilitar un proceso emergente y cómo estos procesos normalmente se facilitan en equipo y no de forma individual. Este capítulo se cierra con el planteamiento del rol de la persona facilitadora como traductora, intérprete y constructora de relatos.

4.2. Definición de la facilitación

En este libro la persona facilitadora del DT se define de la siguiente manera: persona que, de forma individual o en el contexto de un equipo de personas facilitadoras, asume el rol de generar condiciones para que los actores del DT puedan reflexionar, decidir y pasar a la acción. Este proceso mantenido de forma cíclica genera capacidades colectivas en el territorio.

Figura 3. Marco conceptual de la facilitación del DT



Fuente: elaboración propia.

Uno de los retos a la hora de llegar a esta definición fue el esfuerzo de delimitar a la persona facilitadora y al actor como categorías conceptuales. Los actores territoriales son todos aquellos que en un territorio reflexionan, deciden y actúan. En la investigación acción se les define como los dueños del problema (Greenwood y Levin, 2007). De sus acciones depende la resolución de los problemas del DT y dicha resolución tiene lugar a través de procesos de reflexión, decisión y acción que se producen a veces de forma individual y frecuentemente de forma colectiva. A estas reflexiones, decisiones y acciones de los actores las denominaremos como las reflexiones, decisiones y acciones del DT.

La persona facilitadora es quien, en un momento específico del proceso de DT, asume el rol de generar las condiciones para que los actores puedan reflexionar, decidir y actuar. La persona facilitadora comparte las reflexiones sobre el DT con los actores, pero no toma las decisiones ni ejecuta las acciones del DT. ¿Significa esto que la persona facilitadora no decide ni actúa? Evidentemente, no. Es por ello que hay dos elementos que en nuestro proceso de escritura de este libro ha sido importante clarificar y destilar a partir de las experiencias vividas.

Por una parte, la persona facilitadora, en su proceso de facilitación, toma las decisiones y ejecuta las acciones de la facilitación. Lo importante es entender que estas decisiones y acciones están supeditadas en el contexto del proceso a las decisiones y acciones del DT, es decir, de los actores. La figura 3 intenta mostrar esta relación. Ello implica que la persona facilitadora se define como tal solo en relación con un proceso específico de DT y en relación con unas decisiones y acciones concretas que los actores buscan llevar a cabo. Dichas decisiones y acciones no están siempre claras desde el principio y es también parte de la labor de la persona facilitadora ayudar en esa construcción de los objetivos. En resumen, la persona facilitadora se define como tal en relación con los actores en un proceso. No es fácil asimilar esta definición de forma teórica, por lo que a lo largo del capítulo se irá analizando desde la práctica, en el contexto de procesos complejos de DT.

Por otra parte, la persona facilitadora rara vez desempeña solo este rol. Es normalmente también un actor territorial, proveniente del ámbito de la política, la universidad, el sector productivo, la sociedad civil u otros, que asume la función de facilitar un proceso. Por ello en la definición decimos que la persona facilitadora es una persona que asume el rol de facilitar, pero lo más habitual es que esa misma persona esté asumiendo en el proceso de DT otros roles como actor territorial. Este es uno de los rasgos distintivos de nuestro planteamiento respecto a otras definiciones de la facilitación que presentaremos. No solo admitimos que la persona facilitadora puede ser en el proceso de DT simultáneamente un actor territorial, sino que argumentamos que este es un caso muy frecuente y, lejos de suponer un déficit de los procesos participativos, como alguna vez se interpreta, estas situaciones fortalecen los procesos de DT.

4.3. Antecedentes en el enfoque pedagógico y la investigación acción

El término *persona facilitadora* se ha utilizado con frecuencia para designar a un perfil profesional concreto. Por ejemplo, la IAF (Asociación Internacional de Facilitadores) define en su página web a la persona facilitadora como una persona que ayuda a un grupo a conseguir sus objetivos.

Otra definición representativa de esta perspectiva es, por ejemplo, la de Schwarz (2002, p. 5), que plantea que «la facilitación de grupos es un proceso en el que una persona, cuya selección es aceptable para todos los miembros del grupo, que es sustancialmente neutral y que no tiene autoridad sustantiva para la toma de decisiones, interviene para ayudar a un grupo a mejorar cómo identifica y resuelve sus problemas y toma decisiones para incrementar su efectividad».

Este capítulo se ha construido sobre nuestra propia experiencia como personas facilitadoras, que nos lleva a plantear una definición sustancialmente distinta a las presentadas en los dos párrafos anteriores. Pero también nuestra experiencia ha estado impregnada de influencias teóricas. Por ello, dedicamos la siguiente sección a compartir estas perspectivas, que enmarcan las discusiones posteriores basadas en la práctica.

4.3.1. *El debate sobre el agente del DT*

Un antecedente que ha marcado el enfoque pedagógico —y, a través de él, este libro— es el debate sobre la delimitación de los conceptos del actor y el agente en la literatura latinoamericana. Se trata de un debate que no se produce de forma explícita en torno al término de persona facilitadora, sino al de *agente*. Se trata de una mirada teórica que, observando la práctica, plantea que hay personas que cumplen tareas en el DT que hay que comenzar a rescatar.

Lo que muestra esta sección es una serie de contribuciones que plantean las figuras del actor y el agente con diferencias, pero a su vez con una línea difusa que los delimita. Así, según Pérez (1995, p. 3): «los actores locales son los sujetos (individuales o colectivos) cuyo comportamiento se determina en función de una lógica local y/o su comportamiento determina los procesos locales». Arocena (1995) avanza y, en una definición muy utilizada después, realiza una distinción entre actor —relacionado con un sistema de representación— y agente —relacionado con la acción, que expresa su intención sobre la sociedad local a través de sus actitudes y comportamientos y es portador de estrategia—. Barreiro (1988) —si bien luego vuelve la cuestión más compleja— expone que el actor se define por la escena donde actúa, por su ubicación en el escenario social. El agente está ligado al sentido de la acción, en función de determinados objetivos.

Albuquerque (1999) plantea que el agente de desarrollo local debe ser una persona independiente y calificada, con capacidad para identificar los problemas, examinarlos, recomendar medidas apropiadas y ayudar a poner en marcha sus recomendaciones. En consecuencia, las cualidades necesarias para realizar su función se refieren a su tenacidad y a la capacidad de hacerse digno de confianza por parte de la comunidad local. Este autor subraya también que no solamente es importante lo que el agente de desarrollo local hace, sino cómo lo hace y la actitud que muestra en relación con su trabajo y los demás: tiene que mostrarse disponible, dinámico, sociable, con capacidad de adaptación y con facilidad para establecer contacto con los actores locales y para trabajar en equipo. En un seminario que compartimos en Buenos Aires en 2014 en el marco del programa ConectaDEL, Albuquerque sintetizó estas ideas señalando que los agentes del DT deben tener distintas competencias ligadas al saber, al ser y al saber hacer.

Pérez Rozzi (2014) relaciona la idea de agente con la capacidad de transformación, recuperando un planteo de Silva (2005) que dice: los agentes son aquellas personas que tienen capacidades y vocación transformadora, y a la vez, poseen «el saber y poder» para ejecutarlas, son asertivas y presentan capacidad de resiliencia.

De cara a la posterior discusión sobre los roles y la neutralidad de la persona facilitadora, rescatamos que para algunos de estos autores resulta importante que el agente de desarrollo mantenga un cierto grado de independencia de los actores para cumplir eficazmente su papel. Su misión es la de concertar con los diferentes actores, sin sustituirlos y sin aparecer como un mensajero de nadie. La otra idea relevante es la prevalencia del vínculo del agente con la acción, ya que se subraya su capacidad de llevar adelante procesos y estrategias. Esto se conecta con el compromiso del agente y la dimensión actitudinal, además de requerir ciertas habilidades y vínculos de confianza.

4.3.2. La facilitación en la literatura próxima a la investigación acción

Así como la literatura que ha influido en el enfoque pedagógico focaliza la figura del agente en el agente de desarrollo local, entendiéndolo que este es un profesional dedicado a estos procesos desde organismos tanto públicos como privados, las influencias desde la investigación acción nos llevan a poner el foco en la figura del investigador facilitador y, en algunos casos, el consultor facilitador. Aparece con mucha menos intensidad la figura del *practitioner* facilitador.

4.3.2.1. RECORRIDO HISTÓRICO

En la literatura sobre la figura de la persona facilitadora, la que mejor se ajusta a los objetivos de este libro es Groot (2002). Por ello, presentamos a continuación el relato que ella hace de cómo el concepto ha ido evolucionando prácticamente desde inicios del siglo pasado.

Groot considera que la figura de la persona facilitadora emergió en el contexto de proyectos para la reducción de la pobreza y el apoyo al desarrollo rural, y plantea su génesis en términos de la investigación acción desarrollada en las décadas de 1930 y 1940. Según esta autora, la investigación acción surgió cuando algunos investigadores sociales y agentes de desarrollo comunitario concluyeron que la ciencia social tradicional no estaba contribuyendo a solucionar problemas sociales. De las décadas de 1950 y 1960, Groot (2002) rescata el auge de los enfoques participativos en el desarrollo rural. Dicho auge tiene su origen en el concepto de desarrollo comunitario. En esa época, los investigadores sociales asumieron el rol de propiciar que las perspectivas de los campesinos se tomaran en consideración frente a la primacía del conocimiento de los expertos en tecnología (Uphoff, Cohen y Goldsmith, 1979). Más tarde, a mediados de los años setenta e inicios de los ochenta, se fortaleció el concepto de participación popular (Cornwall, 2001) y en la década de 1980 tomó fuerza una mirada alternativa sobre la participación y la práctica inspirada por Paulo Freire (1996), que es una de las referencias tanto para el EP como la IADT que sustentan este libro. Esa mirada se focalizó en la participación para la transformación personal como punto de partida para el cambio social. En este contexto surgió la investigación acción participativa. El profesional del desarrollo se convierte, en este contexto, en un activista político que anima a la gente hacia el aprendizaje crítico.

De la década de 1990, Groot (2002) destaca un consenso creciente sobre la relevancia de la participación, que toma nuevos significados en contextos de liberalización económica y descentralización. El concepto de participación evolucionó desde el nivel local a contextos de gobernanza y políticas. Se transformó en un medio para involucrar a la sociedad civil y hacer operativa la descentralización como motor de transformación democrática (Cornwall, 2001). En este contexto, el profesional del desarrollo (nuestra persona facilitadora) interviene tanto del lado del Estado como del lado de la ciudadanía, salvando la distancia entre ambos. Se evolucionó del debate sobre si la participación era beneficiosa o no al debate de cómo hacerla y a qué escala. Se empezó a hablar de la persona facilitadora como «externo que anima a las comunidades rurales a analizar y compartir su conocimiento sobre su propia situación para generar, negociar y diseñar opciones de mejora y reflexionar de forma crítica sobre el proceso y el resultado» (Groot, 2002 p. 29). Esta definición de la persona facilitadora como externo es una de las diferencias más importantes de nuestro planteamiento respecto a la mayoría de definiciones de esta figura.

4.3.2.2. FIGURA, ROLES Y CAPACIDADES DE LA PERSONA FACILITADORA

Chambers (1993) fue uno de los primeros en hablar de forma explícita sobre la persona facilitadora y sobre sus valores, conocimiento, actitudes y comportamiento. Se empezó a ha-

blar de la persona facilitadora como un nuevo profesional cuyas características eran según Chambers (1993), Pretty (1995) y Groot (2002) las siguientes:

- Asumir que las realidades están socialmente construidas y, por lo tanto, las metodologías participativas tienen por objeto relacionar estas múltiples perspectivas unas con otras.
- Poner a las personas primero (y las mujeres antes que los hombres) en vez de las cosas primero.
- Considerar que el conocimiento y las ideas de las personas locales son importantes en los procesos de innovación.
- Aceptar la complejidad y diversidad locales.
- Impulsar la evaluación por parte de pares para el control de calidad.

Las competencias que este nuevo profesional requería se definieron de la siguiente manera:

- Explicitar los valores subyacentes, incluidos sus propios valores.
- Posibilitar procesos de aprendizaje (colectivos) abiertos para una toma de decisiones y acción más efectivas.
- Facilitar procesos de cambio individuales y colectivos, en vez de enseñar y transferir tecnologías.
- Involucrar a un número amplio de instituciones sociales y culturales y de movimientos a todos los niveles.
- Empoderar y transformar a personas e instituciones.
- Escuchar e investigar.
- Aplicar métodos de visualización.
- Trabajar en equipos multidisciplinares.

Estas definiciones presentadas ya en la década de 1990 son un buen marco para discutir la figura de la persona facilitadora del DT que planteamos en este libro. Sin embargo, hemos querido complementarla con otra mirada más actual que nos ha parecido interesante, la de Raelin (2006), quien habla de la *persona facilitadora de la praxis*. El concepto de praxis es uno de los principales vínculos del enfoque pedagógico y de la investigación acción. La incorporación de la perspectiva de la praxis a la facilitación implica, en palabras de este autor, considerar no solo lo que uno hace, sino también cómo uno piensa sobre lo que uno y los demás hacen. Plantea, además, que la facilitación es más un arte que una capacidad porque las intervenciones se basan tanto en lo que se siente como en un pensamiento racional planificado con antelación. Propone las siguientes como capacidades avanzadas de la persona facilitadora:

- La capacidad de ser. Al ser, las personas facilitadoras tratan de vivir la experiencia de una situación y describirla, incluida su propia participación en la experiencia, sin asignarle un significado y sin evaluarlo.
- La capacidad de hablar. La persona facilitadora articula una voz colectiva.
- La capacidad de revelar. Es la capacidad de contenerse y, a la vez, compartir dudas o mostrar pasión.
- La capacidad de probar. La persona facilitadora plantea procesos de investigación colectiva que cuestionan prejuicios y asunciones previas.
- La capacidad de sondear. La persona facilitadora sondea, normalmente uno a uno, a los participantes para descubrir hechos, razones, asunciones, inferencias y posibles consecuencias de una sugerencia o acción.

Finalmente, y antes de iniciar la discusión sobre la figura de la persona facilitadora, compartimos una definición que Arce (2016) plantea, en el contexto de una transición en la vi-

sión de la facilitación desde una perspectiva inicial orientada a grupos que ahora evoluciona hacia la visión sistémica y la valorización del contexto. Así, se transita desde un rol original de la persona facilitadora como conductora de un grupo a un rol de anfitrión que reduce su protagonismo en favor del grupo. Este autor plantea la facilitación como:

... procesos y funciones que permiten interactuar con los paradigmas, pensamientos, sentimientos, emociones y manifestaciones (discursos, actitudes y prácticas) de personas y colectivos en un marco sistémico y contextual, de modo tal que se pueda abordar la complejidad a través del despliegue del conjunto de sus capacidades, facultades y potencialidades orientado a que alcancen equilibrios dinámicos para establecer relaciones, vínculos, entendimientos o acuerdos que, eventualmente, se pueden convertir en objetivos que deriven a acciones transformadoras en concordancia con la naturaleza y el cosmos. (Arce, 2016, p. 202).

4.4. La facilitación como sustantivo y como adjetivo: ¿facilitadores profesionales o actores facilitadores?

Nuestra experiencia en procesos de DT nos lleva a plantear una visión menos nítida y más compleja de quién es la persona facilitadora que la que recoge una parte de la literatura que hemos citado.

Hemos estado en procesos en los que había personas facilitadoras que llevaban este nombre u otro, como coordinadores, gestores de redes o formadores, y realizaban labores de facilitación relativamente explicitadas. Pero también hemos trabajado con muchas otras personas que, sin nunca haberse planteado lo que significa facilitar y sin tener este rol explícitamente reconocido, facilitaban los procesos de DT. La mayoría de estas personas eran actores territoriales, tenían capacidad de decidir y ejecutar en algunos ámbitos del proceso de DT y compatibilizaban esto con la facilitación en términos de creación de las condiciones para que otros pudieran reflexionar, decidir y actuar.

Esta distinción entre la persona facilitadora que tiene un reconocimiento formal de ese papel —de hecho, se le contrata frecuentemente para ello— y la persona facilitadora actor del territorio, que tiene espacios propios de decisión y ejecución pero a la vez facilita los procesos de otros, nos lleva a plantear la distinción entre la facilitación como sustantivo y la facilitación como adjetivo.

Así, en nuestra interpretación del término en este libro, la persona que es facilitadora como sustantivo es aquella que, sin ser actor en el territorio en el que opera, trabaja como persona facilitadora, asumiendo así un rol que se le ha asignado explícitamente. Es decir, toma las decisiones de la facilitación, pero no participa de las decisiones del DT. En nuestra práctica, la mayoría de las personas facilitadoras como sustantivo han sido consultores, sobre todo aquellos con experiencia y metodologías para el desarrollo de procesos participativos. La existencia de la Asociación Internacional de Facilitadores (IAF, por sus siglas en inglés), donde se reúnen personas facilitadoras profesionales, es un ejemplo de lo que hemos denominado la facilitación como sustantivo. Es por ello que, a partir de ahora, designaremos a estas personas como personas facilitadoras profesionales.

Facilitador/a como adjetivo designa a un actor del territorio que tiene un papel explícito como actor, por ejemplo, el político, el investigador o el gestor de agencias, asociaciones o redes, y en función de ese rol reflexiona, decide y actúa en su ámbito de influencia. Sin embargo, en situaciones complejas que requieren procesos de construcción social, tal y como hemos descrito en capítulos anteriores, estos actores territoriales toman conciencia de que no basta con hacer sus propias reflexiones y tomar sus propias decisiones. Se necesitan reflexiones y decisiones colectivas compartidas o, por lo menos, realizadas desde el reconoci-

miento de otros procesos de reflexión y decisión. Estos procesos no se generan de forma espontánea. Por ello, estos actores asumen también el rol de generar las condiciones para que otros reflexionen, decidan y actúen en situaciones de interacción entre distintos actores. En ese contexto definimos al actor facilitador, que genera condiciones para que otros puedan tomar decisiones y pasar a la acción sin renunciar a su propio rol como actor del territorio. Esto último significa que es a la vez persona facilitadora y decisor en el proceso. Esto lo distingue de la persona facilitadora profesional, que no es actor. Se trata del político facilitador, el formador facilitador, el investigador facilitador o el gestor facilitador, y decimos que es adjetivo porque designa una cualidad, una forma de llevar a cabo su rol sustantivo que es el de actor. Así, se caracteriza por tomar no solo las decisiones que hemos denominado como decisiones del DT, sino también las relativas a la facilitación.

Sin pretender llegar a definir una tipología exhaustiva de actores territoriales facilitadores, hemos querido dibujar un esquema simple que plantea los principales perfiles que nos hemos encontrado en nuestras trayectorias vinculadas a los procesos de construcción social. Somos conscientes de que las reflexiones a partir de otras experiencias hubieran planteado un esquema distinto, por lo que no consideramos esta como una tipología generalizable:

- El político facilitador
- El formador/investigador facilitador
- El gestor facilitador

La figura 4 resume algunas de las características de estos perfiles, junto con las de la persona facilitadora profesional. No podemos olvidar, además, que tal y como se abordará en una sección posterior, la facilitación es una labor de equipo y los equipos están frecuentemente formados por personas con varios de los perfiles anteriormente citados.

Figura 4. Personas facilitadoras en procesos de DT

Características	
Persona facilitadora profesional (facilitador como sustantivo)	Persona (equipo), frecuentemente consultor o investigador, que se contrata para facilitar un proceso y cuyo papel no contiene el poder decisorio.
Político facilitador (facilitador como adjetivo)	Político que interpreta que su papel conlleva, además de tomar sus propias decisiones sobre las políticas, construir procesos de diálogo con el resto de actores del territorio donde se puedan cogenerar las soluciones a los problemas del territorio.
Investigador/formador facilitador (facilitador como adjetivo)	Investigador/formador que además de tomar, como actor territorial, sus propias decisiones vinculadas a la metodología y contenidos de sus procesos de investigación y formación, utiliza su labor investigadora y formativa para generar las condiciones para que otros actores del DT reflexionen, decidan y actúen.
Gestor facilitador (facilitador como adjetivo)	Gestores de organizaciones del territorio (gestores de la sociedad civil, empresariales, funcionarios de gobiernos de distinto nivel, de agencias, de asociaciones o de centros formativos y de investigación) que tienen el desarrollo del territorio entre los objetivos de su organización y generan las condiciones para que estas y otras organizaciones del territorio puedan reflexionar, decidir y actuar.

Fuente: elaboración propia.

La figura de la persona facilitadora profesional se corresponde con una definición muy extendida en la literatura y en la práctica de la facilitación que aboga por una persona facilitadora neutral (ver definición de Schwarz, 2002, en este capítulo). La aportación de este libro no se sustenta en esa figura sino en plantear, junto a ella, la existencia de los actores facilitadores, cuya facilitación se ha estudiado mucho menos en la literatura y apenas se reconoce en la práctica. Dar visibilidad a estas personas facilitadoras a través de la conceptualización de su labor es el objetivo principal de este libro.

4.5. El investigador facilitador: una reivindicación de su rol como actor del DT

Tal y como se presentó de forma detallada en el capítulo 1, la facilitación en este libro tiene como marco conceptual la intersección entre el EP y la IADT. Uno de los marcos que ha inspirado nuestra aproximación a la facilitación es el que planteamos con anterioridad Karlsen y Larrea (2014b). Las reflexiones de la sección anterior nos llevan a profundizar en este marco y proponer lo que hemos denominado el dilema del investigador en la acción como dueño del problema.

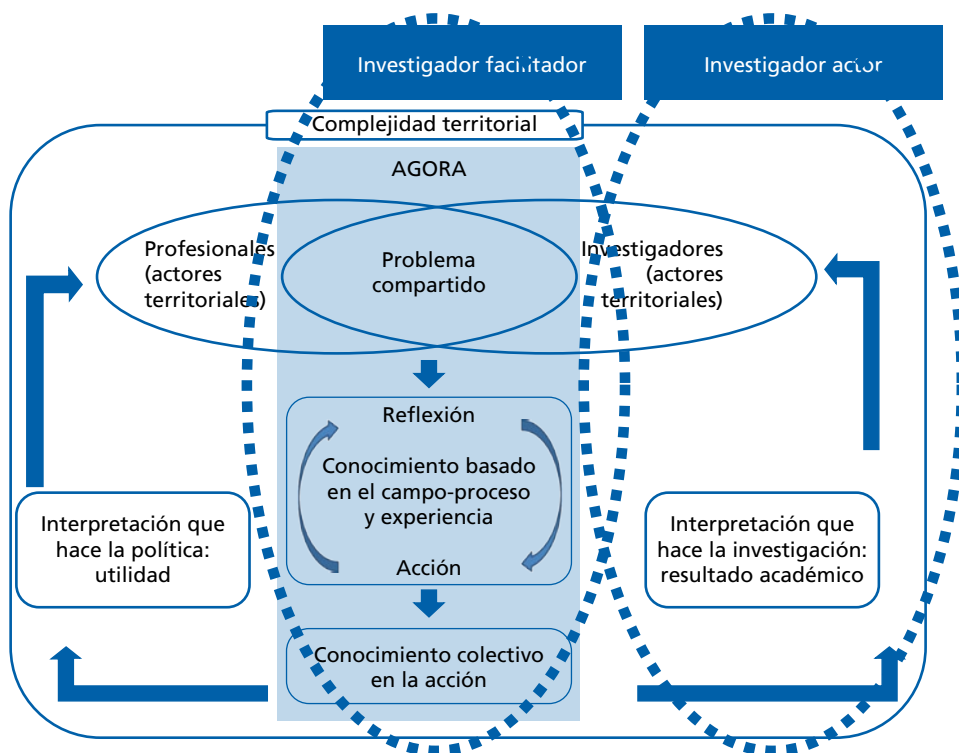
Nuestra propuesta del dilema se enmarca en la reivindicación de la figura del investigador en la acción como actor facilitador del DT. Este planteamiento, que conjuga los roles de actor y persona facilitadora, difiere de otros en los que se considera al investigador o bien como exclusivamente un actor o bien como exclusivamente una persona facilitadora.

El rol en que mejor se ve al investigador exclusivamente como actor del territorio es el del experto que asume la construcción y difusión del conocimiento, tomando las decisiones que influyen en ese proceso y sin facilitar un proceso mediante el que ese conocimiento se integre en la reflexión, decisión y acción de los demás actores. En el otro extremo, se puede considerar al investigador como una persona facilitadora profesional en el contexto de proyectos en los que sus servicios se requieren exclusivamente para ayudar a otros actores a reflexionar, decidir y actuar. En este rol se le exige neutralidad, dejando fuera los posicionamientos del investigador sobre el DT.

La figura que reivindicamos en el marco de la IADT es la de un investigador en la acción que sea actor facilitador en las estrategias de construcción de capacidades para el DT. En este papel, el investigador en la acción tiene, en algunos momentos, un rol supeditado a los procesos de reflexión, decisión y acción de los otros actores. Pero en otros momentos se le reconoce la legitimidad de influir en el proceso como actor con posicionamientos propios. El reto es tener un marco lo más claro posible sobre cuándo el investigador en la acción cuenta con la legitimación para desempeñar uno u otro.

Para compartir nuestra lectura de cómo se puede desarrollar esta perspectiva, volvemos al modelo cogenerativo de Karlsen y Larrea (2014b), que plantea dos partes del proceso cíclico de la IADT. Una primera parte (que en la figura se dibuja mediante flechas descendentes) aborda la resolución del problema consensuado al inicio del proceso y una segunda fase (que aparece en la figura con flechas ascendentes) simboliza el proceso de construcción de nuevo conocimiento académico a partir del proceso anterior y la utilización de este conocimiento para replantear el problema.

Figura 5. Modelo cogenerativo adaptado a los roles del investigador



Fuente: adaptada por los autores partiendo de Karlsen y Larrea (2014b).

Este marco integra el rol del investigador actor, que como actor territorial es también dueño de los problemas del DT. Pero, cuando se utiliza en la práctica, plantea frecuentemente un dilema al equipo de investigación.

Este dilema surge porque, siendo cierto que en el territorio los investigadores son dueños de los problemas del DT, también es cierto que, en el contexto de proyectos específicos de investigación acción, hay actores que financian el proyecto para contar con una persona facilitadora neutral y no con un actor con voz y posicionamientos propios. Esto plantea el dilema del investigador facilitador, que, siendo en el territorio dueño del problema, pierde esta cualidad en proyectos específicos de DT.

Nuestra propuesta es fortalecer la idea de un doble rol de los investigadores en el proceso cogenerativo de la IADT. El investigador asume el rol de persona facilitadora sobre todo en la parte descendente de la figura orientada a la resolución del problema, pero es importante que pueda desarrollar su rol de actor territorial a través de la interpretación crítica del proceso de DT y la correspondiente construcción de conocimiento académico (la parte ascendente de la figura).

Así, para que los ciclos se sucedan de forma equilibrada y se maximice la construcción de capacidades para el DT, el investigador no solo debe contribuir al empoderamiento del actor a través de la facilitación, sino que debe empoderarse a sí mismo como actor territorial a través de su producción analítica, conceptual y teórica, que utilizará para un continuo replanteamiento de los problemas del DT.

4.6. La facilitación de la estrategia de construcción de capacidades para el desarrollo territorial

Hay dos características que distinguen nuestra propuesta de la mayoría de contribuciones sobre la facilitación que hemos encontrado en la literatura: su contextualización en procesos emergentes en el territorio —y, por tanto, difícilmente delimitables exclusivamente en términos de proyectos— y la asunción de no neutralidad de la persona facilitadora (la literatura más extendida plantea un posicionamiento neutral, Raelin, 2006; Schwarz, 2002).

La no neutralidad se desarrolla en el siguiente capítulo. En esta sección se da centralidad al carácter emergente de la facilitación, complementándolo con otras dos características inspiradas por nuestras experiencias: la relevancia de los equipos y el papel de la construcción de relatos.

4.6.1. La facilitación del DT como proceso emergente

Una de las características comúnmente atribuidas a la facilitación es la interpretación de que se facilita a través de una serie de reuniones. Heft (2014), por ejemplo, habla de un arco de reuniones. Estas son parte de un proceso, pero la literatura deja en ocasiones el proceso en un segundo plano al poner el foco en los métodos de facilitación de esas reuniones y talleres. Algunos instrumentos que se definen en este contexto son la conversación focalizada, círculos de investigación, *focus groups*, *World Café*... Además, el marco en el que se produce normalmente este arco de reuniones son proyectos específicos en los que se cuenta con un diseño de las etapas y las fechas de inicio y finalización.

Siendo tanto los proyectos como las reuniones unidades imprescindibles en nuestro planteamiento, el objetivo de este libro es abrir este foco y hacer visible la facilitación de procesos emergentes en situaciones complejas, lo que implica intentar dibujar un marco un poco más amplio —y, sin duda, menos nítido— del contexto en el que tiene lugar la facilitación.

Los proyectos son relativamente fáciles de detectar y de delimitar, pero la aproximación de estrategia emergente requiere detectar no los proyectos, sino los procesos de construcción social. Estos procesos integran normalmente los proyectos, pero van más allá de proyectos concretos, tanto en el tiempo como en cuanto a los actores involucrados y la gestión de la red de relaciones entre ellos.

Nuestra experiencia es que el DT como proceso de construcción social no se produce exclusivamente en el contexto de proyectos delimitados como tales, sino en la conjunción emergente de multiplicidad de proyectos y acciones puntuales. La facilitación se distribuye entre los distintos actores del territorio de una manera difusa y puede deducirse a partir de la práctica, ya que difícilmente aparece en los diseños y las asignaciones de roles *a priori*. Es más, la mayoría de las personas facilitadoras del DT no han realizado una reflexión explícita sobre su condición de tales. Además, estas personas no son las mismas a lo largo del tiempo. Se trata de procesos de relevo en los que en distintos momentos distintas personas van generando las condiciones para actuar.

En este contexto, este capítulo aborda el reto de delimitar a la persona facilitadora en términos conceptuales o analíticos, con la intención de que los conceptos planteados ayuden a las personas que en la práctica desempeñan este rol a tomar conciencia del mismo y, sobre todo, a mejorar en su desempeño. Planteamos la facilitación como rol distribuido en el territorio, basándonos en la definición de persona facilitadora como adjetivo y aventurando nuestra percepción de que el impulso del DT viene, en gran medida, de la mano de estos actores facilitadores, que son mucho más difíciles de detectar que las personas facilitadoras profesionales.

Las reflexiones previas nos ayudan a darnos cuenta de que este libro está escrito para una serie de personas facilitadoras que posiblemente no tienen conciencia de que lo son. La siguiente reflexión está orientada al lector que en estos momentos se pregunta si será o no persona facilitadora del DT. La facilitación es más una actitud que una función asignada. No porque le hayan asignado el papel, una persona se convierte en facilitadora ni nadie deja de serlo por el hecho de que su aportación no esté formalmente reconocida. Es por ello que consideramos que la formación para personas facilitadoras y la reflexión sobre la facilitación deben estar dirigidas a todos los actores del DT, sin necesidad de saber *a priori* si somos o no actores facilitadores. Al compartir la reflexión sobre la facilitación, la experiencia nos muestra que algunas personas se sienten identificadas de inmediato y otras no, a algunas las ayuda a entender su propio proceder y a otras no. A veces, de esta toma de contacto con el concepto empieza a emerger la conciencia de ser persona facilitadora. Este capítulo y el siguiente se orientan a buscar esas conexiones y a que aquellas personas que sean facilitadoras como adjetivo — es decir, actores facilitadores— tomen conciencia y puedan gestionar de forma proactiva esta dimensión de su vida.

Finalmente, partiendo de que es imposible saber en términos absolutos y en cada momento quiénes son los facilitadores del proceso emergente de DT, lo importante para la estrategia de construcción de capacidades no es tener la delimitación teórica de qué es una persona facilitadora, ni la constatación empírica de quiénes son. Lo importante es generar un proceso a largo plazo de toma de conciencia y mejora de los métodos de trabajo al que paulatinamente se puedan ir incorporando más y más personas facilitadoras. El resultado es una capacidad colectiva del territorio de hacer que los procesos de DT funcionen. Se trata del conocimiento colectivo en la acción ya planteado en el marco de la IADT.

4.6.2. *La facilitación del DT en equipo*

La afirmación de que la facilitación es una labor de equipo tiene connotaciones distintas si se interpreta desde el punto de vista de la persona facilitadora profesional o del actor facilitador. La labor de la persona facilitadora profesional se ha analizado con más frecuencia y la importancia que tiene trabajar en equipo se ha vinculado tanto a la complementariedad de las capacidades de las distintas personas facilitadoras como a la dureza de entrar solos en procesos de facilitación que tienen un componente de conflicto y negociación.

El concepto de equipo que planteamos en este apartado tiene sobre todo que ver con el actor facilitador y es, de nuevo, una propuesta desde la práctica. El mayor reto que detectamos es crear equipos de facilitación del DT compuestos por actores que vienen de distintas organizaciones y, aun así, entienden que en estos procesos *son del mismo equipo*.

Compartimos esta aproximación al trabajo en equipo a través de nuestro relato de cómo la figura de la persona facilitadora se podría ir desarrollando en Gipuzkoa Sarean más allá de su interpretación actual. Hoy en día, el término facilitadores está consolidado para describir a una serie de técnicos de agencias de desarrollo comarcal. Aunque existen reflexiones sobre el rol facilitador de otros actores, y hay políticos facilitadores de los que ya se habla en estos términos, no hay una práctica consolidada para un número significativo de otros actores. Nuestra propuesta sería avanzar en dos direcciones. Primero, ir extendiendo este concepto para concienciar a otros actores de que también ejercen (o podrían ejercer) un rol de facilitación. Segundo, trabajar la necesidad de la facilitación en equipos interorganizacionales y desarrollar así el sentido de pertenencia al mismo equipo.

Para ello, la reflexión sobre la facilitación debería hacerse al menos en dos espacios interorganizacionales:

- El grupo promotor, donde se reúnen semanalmente los políticos facilitadores, gestores facilitadores (funcionarios) e investigadores facilitadores.
- La mesa intercomarcal, donde se reúnen cada dos meses los políticos facilitadores y gestores facilitadores, tanto del nivel provincial como municipal/comarcal, y los investigadores facilitadores.

Hay una última reflexión sobre la facilitación en equipo y tiene que ver con cómo la facilitación se va extendiendo en el territorio. Seguimos reflexionando sobre el ejemplo práctico de Gipuzkoa Sarean. Tras trabajar en estos espacios interorganizacionales descritos, cada persona facilitadora podría generar, en el espacio del DT que representa, las condiciones para que otros actores reflexionasen, decidiesen y actuasen. Parte de dicha reflexión podría ser sobre la facilitación, de manera que cada vez más actores tomaran conciencia de su propio rol como personas facilitadoras. Se trata de un proceso en cascada, que llevado al extremo nos plantearía un escenario en el que todos los actores del territorio tendrían en algún momento un contexto para reflexionar sobre su rol de facilitación.

Este relato, por el momento, no es más que una visión de cómo nos gustaría que fuese desarrollándose el proceso. Lo hemos utilizado para poder compartir una reflexión teórica sobre cómo los equipos de facilitadores pueden ir llegando a cada vez más personas facilitadoras y acrecentando el conocimiento colectivo en la acción.

4.6.3. *La persona facilitadora del desarrollo territorial como traductora, intérprete y constructora de relatos*

A través del EP y la IADT hemos integrado el diálogo como un proceso relevante en el DT. Consecuentemente, la construcción de espacios de diálogo y la facilitación del diálogo son roles de la persona facilitadora.

Nuestra experiencia nos dice que frecuentemente, cuando hablamos del diálogo entre actores, pensamos en el momento en que los actores del territorio se sientan en torno a una mesa o en talleres más o menos multitudinarios e interactúan de forma directa. Sin embargo, para esta reflexión, queremos poner en valor no solo lo que ocurre en esas reuniones o talleres, sino también lo que sucede entre reunión y reunión, entre un taller y el siguiente. Esto nos lleva a considerar también los procesos informales, en los que es importante saber captar señales de distinta índole comunicativa o diálogos que se producen no cara a cara, sino por ejemplo, a través de los medios de comunicación. Es en esa diversidad de espacios, y frecuentemente en varios a la vez, donde la persona facilitadora se convierte en traductora, intérprete y constructora de relatos.

Para favorecer el diálogo, es importante que la persona facilitadora sea capaz de hablar a cada actor en su propio lenguaje. Pero debe también trabajar para que los distintos actores vayan haciendo suyo el de los otros. Por eso, puede en algunos momentos hablarle a un actor en un lenguaje que no es del todo el suyo. Así, la persona facilitadora del DT debe frecuentemente hablar con las empresas en su lenguaje, entendiendo sus prioridades en términos de productos, procesos y mercados. Este lenguaje no siempre es el de la política, con sus propias lógicas de comunicación hacia la ciudadanía, y la necesidad de validar sus posiciones en las urnas. Y ninguno de los anteriores coincide con el académico, cuyo valor es difícil de trasladar cuando los actores del territorio dicen *no querer teorías, sino soluciones*. Mediante su proceso de construcción del relato utilizando todos los lenguajes, la persona facilitadora debe ayudar a los actores que hablan distintos lenguajes a entenderse mutuamente.

Antes de que se produzcan los encuentros formales, la persona facilitadora intenta entender el posicionamiento de los actores implicados y visualizar posibles vías de acerca-

miento. Para ello habla con los actores, a veces de forma individual y en espacios informales. En esos encuentros es inevitable trasladar a cada actor el posicionamiento de los demás. Considerando que estos actores hablan a veces distintos lenguajes, la persona facilitadora se convierte en traductora. Este proceso debe realizarse con la mayor transparencia, pero asumiendo la imposibilidad de neutralidad. Es decir, la persona facilitadora, en su labor de traducción, no puede actuar libre de sus propios posicionamientos ni de su propia interpretación de la situación y se convierte también en intérprete.

Uno de los principales productos de estos diálogos con los actores es el relato del proceso. La persona facilitadora construye, en el diálogo con cada actor y entre actores, un relato emergente. Este relato recoge tanto encuentros como desencuentros entre actores, apuntando hacia potenciales acuerdos y conflictos. Se elabora así la visión compartida, el «nosotros» como sujeto de la acción colectiva. Este relato debe ayudar a cada actor a verse como parte de algo más amplio y, a su vez, reconocerle un espacio para sus posicionamientos individuales.

Así, la visión compartida no es una interpretación homogénea de la realidad, sino una comprensión profunda de las diferencias (a veces irreconciliables) y de los puntos de encuentro (que abren las puertas a la acción conjunta, o al menos, sinérgica).

En nuestra experiencia hemos visto que, a veces, tras algunos meses o incluso años de trabajo en la construcción del relato compartido, la persona facilitadora se convierte en una especie de portavoz de la voz colectiva, a quien de forma recurrente se empieza a pedir que comparta el relato para dar un marco a nuevas actuaciones. Así, a cada nuevo paso, la persona facilitadora comparte el relato y recoge las reacciones de los actores al mismo, integrándolas y modificando el relato que se compartirá la próxima vez. Esta capacidad de la persona facilitadora de ir integrando las distintas voces en el relato que construye es lo que hemos denominado la permeabilidad de la persona facilitadora. La persona facilitadora permeable, aunque nunca deja de realizar su propia interpretación del proceso desde sus propias posiciones, tiene gran capacidad de integrar los debates, matices y opiniones que van surgiendo en el proceso. Esta permeabilidad es la que permite construir el relato colectivo más allá de la propia interpretación individual del proceso.

Capítulo 5

El liderazgo del actor facilitador y sus dilemas ante la ausencia de neutralidad

5.1. Introducción

El liderazgo es uno de los elementos que han resultado más controvertidos cuando hemos compartido nuestra perspectiva sobre las personas facilitadoras. Quizá porque la figura del facilitador profesional neutral está extendida, la idea de que el DT necesita actores facilitadores que lideren procesos ha generado dudas. En este inicio de capítulo, tratamos de sintetizar estas dudas en torno a una pregunta: ¿Está legitimado el actor facilitador para liderar el DT e influir en él?

Para elaborar la respuesta a esta pregunta, dejamos atrás la figura del facilitador profesional, que funciona con distintas reglas de juego, y nos centramos en los actores facilitadores (facilitador como adjetivo) del DT. Respondemos a la pregunta diciendo que, aunque no siempre lo están, los actores facilitadores pueden estar legitimados para liderar el DT e influir en él. Y no solo pueden estarlo, sino que creemos que es imposible facilitar los procesos de DT sin que lo estén.

Hemos decidido profundizar en el tema del liderazgo porque más de una vez nos hemos sentido interpelados cuando personas que nos rodeaban —frecuentemente compañeros de trabajo—, al darse cuenta de que asumíamos posiciones de liderazgo, nos planteaban dudas respecto a nuestra legitimidad para hacerlo. Abordamos este debate siendo conscientes de que hay una línea que el actor facilitador no debe sobrepasar, porque ello significaría que está utilizando su rol de facilitación para manipular el proceso. Esta línea es la de no suplantar a los actores en sus decisiones. Como señalamos al plantear el modelo analítico sobre la facilitación, el trabajo de las personas facilitadoras está supeditado a las reflexiones, decisiones y acciones de los actores y es muy importante respetar al actor en su espacio de decisión. Pero dentro del espacio demarcado por esta línea, queremos reivindicar que siempre que se le haya reconocido explícitamente su papel de facilitación, el actor facilitador está legitimado para influir en el proceso y liderarlo, no desde ninguna posición jerárquica, sino desde la dimensión relacional que facilitar implica. Consideramos que el reconocimiento de este espacio relacional de influencia y liderazgo de las personas facilitadoras aporta potencial para construir procesos de DT más democráticos y, a la vez, eficientes.

El capítulo desarrolla un hilo argumental construido en torno a una serie de afirmaciones que se van concatenando. La primera afirmación es que, aunque su trabajo esté supeditado al proceso de reflexión, decisión y acción de los actores del DT, el actor facilitador es líder. La

segunda es que, en la práctica, este liderazgo no siempre está legitimado. Creemos que parte de la razón de ser de esta falta de legitimación es la ausencia de conceptos adecuados para plantear el liderazgo del actor facilitador. Esto nos lleva a la tercera afirmación de que es importante reconceptualizar el liderazgo en el DT. Por eso incorporamos a este capítulo las aportaciones de autores que llevan más de una década intentándolo. El capítulo sigue con una cuarta afirmación, que es que el actor facilitador del DT está legitimado para liderar cuando representa, no su propia voz como actor del DT, sino la voz colectiva que se está construyendo en el proceso. Seguimos con otra afirmación, la quinta, de que el liderazgo relacional legitimado por el uso de la voz colectiva plantea dilemas cuando asumimos que el actor facilitador no es neutral, lo que nos lleva a preguntar: ¿Puede alguien que no es neutral asumir la voz colectiva? Respondemos que sí, siempre que el actor facilitador no esté escondiendo bajo la voz colectiva su posición como actor del DT y manipulando el proceso en interés propio. En sexto lugar afirmamos que, ante su no neutralidad, el actor facilitador debe ser transparente y siéndolo, ganarse la confianza del resto de los actores para facilitar el proceso. La siguiente afirmación es que para ser transparente, el actor facilitador necesita capacidad de autorreflexión; y la última y octava que, aunque el actor facilitador debe ser transparente, no debe volverse invisible, si se quiere plantear un proceso de DT sostenible.

La estructura del capítulo responde a estas ocho afirmaciones que se desarrollan en otras tantas secciones, siguiendo su hilo argumental. Al final hemos añadido otra sección construida sobre ejemplos prácticos.

5.2. El actor facilitador líder y la construcción de la legitimación para liderar

La acepción común del término líder es la de persona que dirige u orienta a un grupo que reconoce su autoridad. Sin embargo, no hay una única acepción de autoridad. Si tomamos la interpretación de autoridad como poder que gobierna o ejerce el mando, el actor facilitador no es líder en relación con las decisiones del DT. Sin embargo, podemos interpretar la autoridad como prestigio y crédito que se reconoce a una persona o institución por su legitimidad o por su calidad y competencia en alguna materia. Si así lo hacemos, podemos decir que, por una parte, el *reconocimiento por parte de los actores del DT de la legitimidad* del actor facilitador para influir en el DT, y por otra el *reconocimiento de su calidad y competencia* en la facilitación, abren la puerta a plantear su liderazgo.

Tal y como hemos señalado reiteradamente, este libro parte de nuestra experiencia como personas facilitadoras. En ella, hemos sentido que en la gran mayoría de los contextos en los que hemos trabajado, nuestra *calidad y competencia* en la facilitación han sido reconocidas sin problemas. Sin embargo, nuestra *legitimidad* para influir en el DT ha sido más problemática, tanto por la resistencia de algunos actores a aceptarla, como por nuestras propias dudas al respecto.

Es indudable que, siguiendo el criterio de que el conflicto es una situación natural en el DT, el liderazgo del actor facilitador genera conflictos en relación con otros líderes del DT. Esta puede ser una de las razones por las que hay resistencias al liderazgo de los actores facilitadores. Sin embargo, sin menospreciar la relevancia de esta dimensión, el capítulo se centra en la legitimación del liderazgo del actor facilitador a través de su posicionamiento relacional y la asunción de la voz colectiva.

Uno de los elementos que ayuda a entender esta centralidad de la legitimación en nuestros argumentos es la experiencia práctica de haber trabajado en situaciones en las que dicha legitimación no existía. Hemos tipificado estas situaciones en dos tipos extremos para facilitar la reflexión. El primer tipo de situación lo conforman aquellos procesos en los que se percibe la influencia del actor facilitador y, al no reconocérsele legitimidad para influir, se genera el

relato del actor facilitador como la mano negra del DT, como persona que influye en las decisiones del DT escudándose en la legitimidad de otros porque no tiene legitimidad propia. Así, cuando no se les reconoce su propia legitimidad, los actores facilitadores pueden ser percibidos como manipuladores y, aunque a veces los actores que interactúan directamente con ellos no lo sientan así, desde fuera puede parecer que el actor facilitador debilita al resto de actores del DT, como si estos no tuviesen posición propia ni capacidad de escucha y decisión.

El segundo tipo de situación sobre el que hemos reflexionado son los procesos en que, por el contrario, se ha relativizado tanto la tarea de la facilitación y la influencia del actor facilitador en el proceso, que se ha trivializado a la persona y su trabajo. Por ejemplo, en contextos en que la mayoría de los actores del DT creen en liderazgos jerárquicos fuertes, la figura del actor facilitador no se considera como un participante «fuerte» en el proceso. Esta trivialización, que a su vez lleva a la negación de la legitimidad para influir, debilita tanto las posibilidades de desarrollo personal como la estrategia de desarrollo de capacidades para el DT.

Para evitar este tipo de situaciones, es importante que se pueda dialogar abiertamente sobre el liderazgo del actor facilitador y, para hacerlo, se necesitan conceptos y marcos conceptuales adecuados.

5.3. Reconceptualización del liderazgo en el DT

Tal y como argumentábamos siguiendo a Orwell (2014), a veces necesitamos inventar nuevas palabras para poder hablar sobre algo. Los conceptos que traemos a continuación no son nuevos, pues hay una serie de autores que llevan más de una década planteando la reconceptualización del liderazgo en el DT. Pero consideramos que esta reconceptualización no se ha abordado en profundidad en los dos ámbitos del DT que inspiran este libro: el debate sobre el DT en América Latina y la discusión sobre desarrollo regional en Europa (aunque este último sea el contexto del que emerge la mayor parte de las aportaciones a la citada reconceptualización).

Siguiendo a Sotarauta, Horlings y Liddle (2012) consideramos que los contextos del DT son espacios donde hay solapamientos interinstitucionales, poder distribuido y multiplicidad de objetivos y políticas que pueden ser sinérgicos o estar en conflicto. En estos contextos, los líderes no deben solo liderar dentro de sus propias organizaciones y comunidades, que les reconocen su autoridad. También tienen que trabajar conscientemente para influir en organizaciones que no son la suya y en las que sus acciones y palabras buscan tener una influencia, aunque no tengan autoridad formal (Sotarauta, 2005a).

Partimos de este argumento de que el DT requiere incidir en las decisiones de varias entidades y, sin embargo, los actores territoriales, que tienen posiciones jerárquicas en sus propias organizaciones, carecen de ellas en el resto de organizaciones del territorio. Esto nos lleva a plantear que ningún actor puede tomar las decisiones por otro y, por lo tanto, la estrategia más viable para liderar un proceso de DT es facilitarlos, es decir, generar las condiciones para que otros actores reflexionen, decidan y actúen. Así, la facilitación se refuerza como estrategia para situaciones de complejidad y los actores facilitadores como líderes de dicha estrategia. Todo esto se puede resumir en la interpretación de Horlings (2010) de que el liderazgo se convierte en una actividad que tiene el objetivo de crear la capacidad para actuar.

La palabra «influir» utilizada por Sotarauta *et al.* (2012) es otra de las claves de nuestro argumento sobre el liderazgo del actor facilitador. El actor facilitador no toma las decisiones del DT pero, al generar las condiciones para que los actores del DT las tomen, influye en las decisiones tomadas. Somos conscientes de que el término influir no siempre ha tenido buena prensa y se le atribuyen frecuentemente acepciones negativas, como si esta influencia respondiera solo a intereses individuales y sectoriales sin respetar lo colectivo. Proponemos interpretar el término influir como *ayudar a alcanzar con éxito los objetivos del DT*.

Otro elemento que se plantea en el debate de la reconceptualización del liderazgo en el DT es que dicho liderazgo es un proceso lleno de matices que requiere capacidad para interpretar las nuevas situaciones, procesos, personas y cambios en la política. Los líderes estimulan el compromiso de los actores, combinan consideraciones económicas, sociales, medioambientales y éticas y, de forma innovadora, transforman estímulos externos en respuestas internas (Sotarauta *et al.*, 2012; Gibney, 2011; Bennett y Krebs, 1994). Nuestra interpretación de estas contribuciones nos lleva a conectar con los argumentos ya planteados de que el actor facilitador gestiona la complejidad y necesita hacerlo desde la multidisciplina.

Conectamos también con la propuesta de estos autores (Sotarauta *et al.*, 2012; Gibney, 2011; Bennett y Krebs, 1994) de que el objetivo del líder en el DT es influir en la forma en que emergen y toman cuerpo las interpretaciones colectivas. Esto nos lleva directamente a los procesos de construcción social planteados en el capítulo 3 y la necesidad de facilitarlos.

Los líderes del DT deben ser capaces de «desarrollar escenarios imaginativos e innovadores y adaptar y armonizar una multiplicidad de procesos, estructuras, instituciones y partenariados con los marcos regulatorios existentes a nivel local, nacional y global» (Liddle, 2010, pp. 4-5). Deben ser capaces de sintetizar múltiples fuerzas contradictorias y responder a las situaciones con perspectiva a largo plazo. Para todo ello, los líderes deben reconocer la diversidad y gestionar dilemas; deben gestionar voces y agendas que compiten unas con otras (Sotarauta, 2012). Estos roles del líder del DT que plantean en su proceso de reconceptualización estos autores coinciden en gran medida con los roles del actor facilitador que presentamos en el capítulo 4. Afirman también que el liderazgo, desde esta perspectiva, no es exclusivamente individual, sino que es un proceso colaborativo, al igual que hemos argumentado sobre la facilitación.

Todas estas aportaciones orientadas a reconceptualizar el liderazgo en el DT conducen a una interpretación del liderazgo que coincide con la esencia de nuestra definición del actor facilitador. Hay, sin embargo, un elemento que percibimos que ellos atribuyen a su líder y que nosotros no atribuíamos hasta ahora de forma explícita a nuestro actor facilitador: la voluntad de cambio. Afirmamos así que el actor facilitador tiene voluntad propia de cambio en el DT.

Finalmente, las conexiones entre estos autores y nuestra perspectiva quedan sintetizadas en las palabras de Hambleton (2003, p. 7) quien argumenta que «queda atrás el viejo modelo jerárquico del “jefe” de la ciudad que determina la política de los servicios y se lo impone a la burocracia, y llega el líder facilitador que llega a otros actores en sus esfuerzos de influir en otros organismos que afectan la calidad de vida local». Así, consideramos que estas aportaciones son un sustento teórico al planteamiento del liderazgo del actor facilitador que expusimos a partir de nuestra práctica. Ellos hablan del líder facilitador y nosotros del facilitador líder.

5.4. El liderazgo relacional de los actores facilitadores

En el capítulo 3 planteamos la relevancia de la construcción del lenguaje en los procesos de DT. En esta sección proponemos el término de *liderazgo relacional* como el término que plasma nuestra aproximación al liderazgo del actor facilitador. Entendemos que este liderazgo tiene las características planteadas en la sección anterior de mano de autores que trabajan en la reconceptualización del liderazgo en el DT: su liderazgo no proviene de una posición jerárquica, sino de su capacidad de ayudar a alcanzar con éxito los objetivos del DT (influir); lidera en la complejidad; pertenece normalmente a una organización del territorio pero incide en otras; requiere de la multidisciplina; contribuye a la construcción de las interpretaciones colectivas del DT; y tiene voluntad de cambio.

Hemos tomado el término de una aportación de Brugué (2005), que describe al líder relacional como alguien que reconoce que no lo sabe todo y tiene capacidad para activar relaciones y espacios de encuentro. Es alguien que parece débil, ya que tiene que escuchar,

ser paciente, dedicar tiempo y mostrarse predispuesto a aceptar las sugerencias de los otros; pero puede ser muy influyente. No se encuentra arriba, pero está en el medio. No dice lo que se tiene que hacer, pero articula e impulsa los procesos para tomar estas decisiones. No es un líder ejecutor, pero juega un papel esencial en la intermediación y la promoción.

En nuestra propuesta para la estrategia de construcción de capacidades del DT, la labor del actor facilitador que es líder relacional frecuentemente se orienta a la toma de decisiones colectivas. El proyecto colectivo no puede plantearse en términos de la simple suma de proyectos individuales. Por ello, cuando el actor facilitador genera las condiciones para que los actores decidan, rara vez facilita un proceso en el que los actores pueden mantener sus posiciones individuales. Esto se traduce en que el actor facilitador debe generar las condiciones para que diversos decisores cambien su posición inicial sobre un tema hacia posiciones de acuerdo o alineamiento con otros.

Por ello, el actor facilitador, en su esfuerzo por generar condiciones para la decisión y la acción, ejerce presión en los decisores. Esta presión se genera en relación con el relato compartido que representa lo que se está construyendo colectivamente.

Siguiendo nuestra aproximación a las estrategias emergentes, para poder construir el relato colectivo que genera presión para cambiar en cierta dirección, el actor facilitador puede trabajar en los tres ejes que ya se citaron en el capítulo 2 como elementos de dichos procesos emergentes:

- Puede involucrarse en procesos de aprendizaje que ayuden a los participantes a construir una nueva visión sobre los retos que contribuya a entender el beneficio colectivo por encima de la suma de los beneficios individuales.
- Puede involucrarse en procesos de negociación, en los que los distintos intereses se van contrastando y se buscan soluciones aceptables para las diferentes partes que primen lo colectivo sobre lo individual.
- Puede buscar las conexiones en los valores y marcos de interpretación de la realidad más arraigados en cada uno de los actores participantes, de forma que estos estén dispuestos a colaborar porque «creen» en el proyecto.

En el contexto de estos procesos de aprendizaje, negociación y colaboración se va elaborando el relato compartido del proceso que plantea no solo lo que ya se ha construido de forma colectiva, sino también aquello que se quiere construir. El actor facilitador asume ese relato como su posición en el proceso y lidera desde lo relacional generando presión a todos los actores para ajustar sus reflexiones, decisiones y acciones a lo acordado en el proceso compartido. La voz de la persona facilitadora como líder relacional da voz a este relato compartido, es una voz colectiva.

En estos momentos volvemos a la discusión de la legitimidad del actor facilitador para influir en el proceso. Afirmamos que esta legitimidad proviene de posicionarse en el relato compartido y darle voz. Es para el ejercicio de esta voz (y no la propia voz como actor) para lo que se legitima al actor facilitador en su faceta de facilitador. Es por eso que los procesos de construcción social son una parte importante del DT, pues el relato compartido es una construcción social.

Pero hay un dilema que esta afirmación plantea. Hemos señalado que, frente al facilitador profesional que se posiciona como neutral, el actor facilitador no lo es. ¿Puede una persona que no es neutral estar legitimada para dar voz al relato compartido?

5.5. El dilema de la no neutralidad del actor facilitador

Hay un autor que nos ha ayudado a pensar sobre las dudas que nos generaba la no neutralidad del actor facilitador, Paulo Freire. Es por ello que en la introducción a este apartado

no puede faltar la siguiente cita, que nos ha acompañado en muchas de las reflexiones sobre este tema.

... ya no fue posible *existir* salvo estando disponible a la tensión radical y profunda entre el bien y el mal, entre la dignidad y la indignidad, entre la decencia y el impudor, ente la belleza y la fealdad del mundo. Es decir, ya no fue posible *existir* sin *asumir* el derecho o el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política. (Freire, 2008b, p. 51)

En el ejercicio de tejer desde su posicionamiento relacional y, a partir de las voces de los participantes, la voz colectiva, es inevitable que los actores facilitadores valoren en cada momento lo que está sucediendo y que algunas cosas les parezcan justas o injustas, buenas o malas, adecuadas o inadecuadas.

El actor facilitador no es neutral. No lo es como actor, pero tampoco lo es como facilitador. Sin embargo, creemos que esto no es un problema y que los actores del DT asumen con naturalidad una facilitación no neutral, siempre que el actor facilitador no esté escondiendo bajo su posición de facilitador sus intereses como actor. Es decir, siempre que no anteponga sus intereses individuales como actor a los intereses colectivos que se entiende que asume cuando facilita. Así, lo problemático no es la no neutralidad del actor facilitador, sino la utilización del rol de facilitación para conseguir los objetivos individuales como actor que, inevitablemente, tiene.

Liderar de forma relacional la construcción del relato colectivo no es incompatible con asumir el derecho o el deber de optar, de decidir, de luchar y de hacer política¹⁰ que plantea Freire. La figura del actor facilitador que reivindicamos es alguien capaz de anteponer, como decíamos, la construcción de la voz colectiva al ejercicio de la voz individual cuando facilita. Sin embargo, esto no implica neutralidad tal y como se reivindica para los facilitadores profesionales. La facilitación está impregnada de politicidad y el hecho mismo de primar, en momentos determinados, la construcción de la voz colectiva responde a una opción política. Es decir, el actor facilitador es alguien cuyo posicionamiento ideológico conlleva anteponer la voz colectiva a su propia voz como actor en algunos momentos del proceso de DT. Esto no significa que sea neutral, sino que esta es, precisamente, su manera de ejercitar su derecho o deber para optar, decidir, luchar y hacer política.

Es importante recordar aquí que no por ser facilitador el actor facilitador deja de ser actor. Es decir, también mantiene su voz. Así, una de las voces que un actor facilitador integra en el proceso colectivo puede ser la suya propia. Lo que se requiere en estos casos es una clara definición de roles, discutida y construida con los actores e interiorizada por todos. Esto se hace más relevante aún si consideramos que normalmente el liderazgo relacional en el territorio se produce en una especie de relevos en los que distintos actores en diferentes fases del DT asumen el liderazgo del proceso.

En cada uno de estos relevos, para poder ejercer su liderazgo, los actores facilitadores necesitan que los demás actores confíen en que, llegado el momento de influir, los facilitadores sabrán anteponer el relato compartido a su voz como actores. Esto significa que el liderazgo del actor facilitador se desarrollará en la medida en que sea capaz de generar esta confianza y mantenerla en el tiempo. El siguiente paso en nuestro argumento es que, para generar y mantener esta confianza por parte del resto de actores, el actor facilitador debe ser transparente tanto en lo que respecta a la facilitación como en cuanto a sus objetivos como actor.

¹⁰ La definición de político/a que tomamos en este capítulo es la que plantea la RAE como «actividad del ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos con su opinión, con su voto, o de cualquier otro modo».

5.6. La transparencia del actor facilitador

Entendemos por transparencia el proceso de explicitación por parte del actor facilitador de sus posicionamientos ideológicos, lo que posibilita que los actores del DT participantes en el proceso puedan interpretar su facilitación y tomar sus propias decisiones.

Somos conscientes de que la utilización del término ideología resulta dura en muchos de los contextos en los que trabajamos. Así, Diesing (2012) señala que su empleo tiene connotaciones emocionales negativas y, para evitarlas, sustituye el término ideología por los de punto de vista y perspectiva. Argumenta que todos los investigadores o escuelas científicas ocupan un lugar en la sociedad y ven a la sociedad extendida alrededor de ese lugar. Este es el punto de vista. La perspectiva es el ángulo de visión o la forma en que se ve el mundo desde ese punto de vista. Cada punto de vista plantea algunas cosas en primer plano y deja otras en segundo plano u ocultas. Si interpretamos el EP y la IADT desde esta perspectiva, podemos afirmar que ambas aproximaciones son posiciones ideológicas para los formadores e investigadores facilitadores que las asumimos como nuestras.

Para poder abrir el foco de las posiciones ideológicas desde los formadores e investigadores a otro tipo de actores, volvemos a Mintzberg, Ahlstrand y Lampel (1998) que abordan la definición de la ideología desde un punto de vista colectivo y utilizan el término para describir una cultura rica en una organización. Definen la ideología como un sólido conjunto de creencias, compartidas de forma apasionada por sus miembros, y que distingue a una organización de todas las demás. Los miembros de una organización solo pueden describir parcialmente las creencias que sustentan su cultura, por lo que la estrategia se basa en intenciones colectivas que no necesariamente son explícitas. Desde esta perspectiva, un actor facilitador que es parte de un territorio participa de una serie de intenciones colectivas que no están necesariamente explicitadas y de las que puede ser más o menos consciente. Consecuentemente, ¿cómo puede un actor facilitador ser transparente sobre sus posicionamientos ideológicos si no siempre es consciente de ellos?

5.7. La autorreflexión como base de la transparencia del actor facilitador

La autorreflexión puede ayudar al actor facilitador a conectar con su propio posicionamiento. Una de las variantes de la investigación acción que más se acerca a los procesos de autorreflexión es la que se realiza en primera persona. Reason y Bradbury (2001, pp. v-vi) la describen como las habilidades y los métodos que constituyen la capacidad del investigador para generar una aproximación de búsqueda e indagación a su propia vida, para actuar con consciencia y evaluar los efectos que su actuación tiene en el mundo que le rodea. Coghlan (2013) plantea que, en la práctica en primera persona, nos damos cuenta de cómo pensamos, procesamos los datos, llegamos al entendimiento, formamos juicios, tomamos decisiones y actuamos.

La investigación acción en primera persona es una entre muchas aproximaciones que pueden ayudar al actor facilitador a mantener continuamente abierto el proceso de autorreflexión. Hay dos herramientas que en nuestra trayectoria han acompañado la reflexión en primera persona. Sin ánimo de plantearlas como las únicas ni las mejores herramientas para hacerlo, las compartimos aquí como ejemplos de hábitos que ayudan al actor facilitador a tomar conciencia de sí mismo en el proceso.

La primera de las herramientas es la escritura de un diario, una especie de bitácora del proceso, en el que puede ser de utilidad reflexionar a tres niveles distintos. Primero, es importante recoger *qué* ocurrió. Dejar constancia de los sucesos que se concatenan para dar lugar al proceso. Segundo, es relevante intentar entender *cómo* y *por qué* ocurrieron las cosas,

es decir, intentar entender la relación entre los distintos sucesos y plantear por escrito las reflexiones del actor facilitador sobre las relaciones causa-efecto, sobre los estímulos y las reacciones que tuvieron lugar. Finalmente, es importante escribir sobre el posicionamiento personal, las interpretaciones, hipótesis, emociones, dudas y certezas que el proceso genera en el actor facilitador. El diario es siempre privado y la honestidad con uno mismo es uno de los principios de la autorreflexión y el aprendizaje.

La otra herramienta que nos ha ayudado en la autorreflexión es el denominado *debriefing*. Se trata de un ejercicio en el que el equipo de facilitadores, tras una reunión o proceso con los actores, responde a cuatro preguntas: ¿Qué ocurrió? ¿Cómo me sentí? ¿Cómo creo que se sintieron los demás? ¿Qué cambiaríamos para la próxima vez? La respuesta continuada a estas preguntas después de cada interacción permite generar el hábito de relacionar los hechos con las emociones, tanto de las personas facilitadoras como de los actores, y plantea un ejercicio de mejora continua basado no solo en la parte racional del proceso sino también en la emocional. Uno de los resultados de este ejercicio es una percepción más clara de cómo el actor facilitador, a través de sus acciones, influye en el proceso.

5.8. El actor facilitador debe ser transparente, pero no invisible

Nuestro siguiente argumento es que en ese espacio de liderazgo relacional en el que el actor facilitador debe ser transparente, es importante que no se vuelva invisible. La visibilidad del actor facilitador la entendemos en términos de la apropiación del proceso.

El proceso de DT es un proceso cogenerado por los actores del territorio y las personas facilitadoras. Sin embargo, dicho proceso se define en términos del camino que el actor decisor necesita hacer para conseguir sus objetivos. Es decir, el actor facilitador juega un papel de acompañante en un camino que se identifica sobre todo con el actor del DT.

Hemos observado que frecuentemente se dan dos momentos en estos procesos de facilitación. Hay una primera etapa en la que los actores del DT no ven claros los elementos de ese camino por recorrer, es por eso precisamente que a menudo cuentan con el actor facilitador en el proceso. En la primera etapa, en la que el actor facilitador ayuda a ver el camino, la percepción de la naturaleza cogenerativa del proceso es muy fuerte y se hace visible tanto para los participantes como, a veces, hacia fuera de esa relación. Es decir, hay una conciencia clara del proceso cogenerado, compartido. Podríamos decir que la «propiedad» del proceso es tanto de los actores facilitadores como el resto de actores del DT. Sin embargo, a medida que avanza el proceso de aprendizaje, se va produciendo la internalización del proceso. Cuando esta funciona, los actores integran los nuevos conceptos, marcos y formas de hacer en su rutina, y los asimilan de manera que los actores facilitadores dejan de ser necesarios, el proceso deja de verse como algo compartido y los actores del DT asumen la «propiedad» del proceso realizado. El resultado es que algunos procesos que al inicio se visualizan claramente como cogenerados entre los actores facilitadores y los actores del DT, acaban visualizándose como solo de los actores del DT. En términos de facilitación, quedar fuera del proceso por esta razón puede considerarse un éxito del actor facilitador. Sin embargo, a nivel personal pueden generarse situaciones duras cuando alguien queda al margen de un proceso habiéndole dedicado tanto esfuerzo.

Creemos que la respuesta a este dilema es considerar al actor de forma integral, no solo como facilitador, sino también como actor. Parte de nuestra aportación en este libro es un modelo analítico que, desde la teoría, separa las reflexiones, decisiones y acciones de los actores por una parte y las de las personas facilitadoras por otra. El objetivo es comprender cada rol por separado. Pero creemos que es también importante entender al actor facilitador de forma integral, conociendo cada uno de los roles por separado, pero también

cómo estos roles interactúan y se influyen mutuamente. Durante la parte de la vida en que una persona asume un rol de facilitación, su faceta de actor queda supeditada a dicha facilitación. Para que los actores puedan mantener su motivación para facilitar y los procesos de DT sean sostenibles, es importante que los actores facilitadores puedan desarrollarse también como actores del DT en dicho proceso, apropiándose por esa vía de parte de los resultados del mismo.

De cara a la sostenibilidad de los procesos de DT, es importante que el actor facilitador sea transparente y no manipule el proceso anteponiendo sus intereses individuales al objetivo colectivo. Pero es igualmente importante no invisibilizar al actor facilitador en su faceta de actor, reduciéndolo a un rol exclusivamente de facilitación.

5.9. Reflexiones sobre el liderazgo, legitimación, no neutralidad, transparencia e invisibilidad desde la práctica

Las ocho secciones anteriores han estado orientadas a plantear, desarrollando una idea por sección, nuestra argumentación sobre el liderazgo del actor facilitador. Dichos planteamientos provienen de nuestra práctica, pero sin compartirla, podrían percibirse como un argumento abstracto. Por ello, intentamos en esta sección retomar estos conceptos desde las experiencias vividas.

5.9.1. *Un dilema en la facilitación de Gipuzkoa Sarean*

En mayo de 2013 se produjeron en GS una serie de reuniones para definir cuáles iban a ser los espacios de diálogo del gobierno de la Diputación Foral y los actores comarcales. Se había decidido ya que las agencias de desarrollo comarcal iban a ser interlocutores que representarían a la comarca en ese diálogo. ¿Pero quienes en la agencia asumirían esa representación?

El diálogo se estaba produciendo entre los políticos, que eran los decisores en el proceso, y los investigadores, que facilitaban dichos procesos de decisión. Hubo dos perfiles de representantes de las agencias sobre los que hubo un inmediato acuerdo. Por una parte, sus presidentes, que eran alcaldes de alguno de los municipios que sustentaban la agencia, debían asumir la representación política de la comarca. Por otra parte, en relación con la gestión del día a día de las agencias debían participar sus directores, que ostentaban la máxima responsabilidad técnica en la jerarquía de estas organizaciones.

Una de las investigadoras facilitadoras hizo la sugerencia de integrar en el proceso a los técnicos de las agencias. En el lenguaje de las agencias los técnicos son el personal que se implica en el desarrollo de proyectos o en la oferta de servicios concretos. Los representantes de la diputación no vieron esta propuesta como adecuada en un principio. Señalaron que la parte técnica ya estaba representada por los directores y, además, estos podían sentirse incómodos por el hecho de que hubiera espacios en los que sus equipos tuvieran interlocución directa con representantes de la diputación.

La investigadora facilitadora mantuvo su posición durante varias reuniones, argumentando que los técnicos trabajaban en el día a día con los actores del territorio y podían contar con una información y un conocimiento del territorio que los directores, por su visión más generalista, quizá no tenían. Además, si se quería plantear un nuevo modelo de DT para Gipuzkoa a través de la labor de las agencias, los directores iban a necesitar en sus organizaciones a personas preparadas para desarrollar dicho modelo. Finalmente se tomó la decisión de que los técnicos de las agencias participaran en el proceso a través de unos talleres de formación.

¿De dónde provenía la posición de la facilitadora? ¿Cuál era su legitimidad para sostenerla? El relato colectivo del proceso señalaba que el objetivo era democratizar la política a partir de procesos participativos. Como valedora de esta voz acordada de forma colectiva, la facilitadora planteó abrir la participación a más actores. En este sentido, lo que legitimaba su posición era el relato compartido. Además, la decisión de quién participa en el proceso y qué tipo de conocimiento aporta es parte de las decisiones de la facilitación.

Para poder plantear la propuesta la primera vez, estos dos argumentos fueron suficientes. Para lograr sostener su posición en el tiempo fue importante un tercer elemento: que la investigadora facilitadora contara con la suficiente confianza, por parte de los políticos del proyecto, en que buscaba el interés colectivo y no ningún otro tipo de interés privado.

En medio de todo, hubo un elemento que se planteó de forma transparente en el debate. La facilitadora había trabajado seis años en una agencia de desarrollo comarcal como técnico —es decir, aunque en aquel momento no lo fuera—, la facilitadora había sido actor técnico de agencia.

5.9.2. *La humildad como aprendizaje desde la autorreflexión y la transparencia*

En el siguiente párrafo presentamos una reflexión en primera persona de la facilitadora citada en tercera persona en la sección anterior (autora de este libro). La reflexión se refiere a la posición de invitar a los técnicos de agencias de desarrollo comarcal que mantuvo ante los actores.

Durante el proceso de diálogo para la definición de quién en las agencias debía participar, me sorprendí a mí misma con una posición firme sobre la participación de los técnicos. De vez en cuando tenía dudas, pues tenía la sensación de que mi posición favorable a la participación de los técnicos en Gipuzkoa Sarean era previa a la reflexión metodológica que había planteado en el diálogo. Al pensar sobre mi propia posición, era consciente de que yo había sido técnico en una agencia de desarrollo comarcal y había vivido situaciones en que había echado en falta poder tener mi propia voz en ciertos espacios en los que la representación de la agencia se llevaba a cabo desde otras posiciones jerárquicas. No podía evitar preguntarme si mi posición en mayo de 2013 respondía al interés de la Diputación Foral de Gipuzkoa (principal actor del proyecto en aquel momento) o era fruto de mi pasado como técnico y quería dar voz a aquellos en cuyo lugar yo había estado previamente. Hablé con una persona del equipo de investigación. Este diálogo me ayudó a poner palabras al dilema que sentía en esas circunstancias. El segundo paso fue explicitar a los políticos que yo había sido técnico en una de aquellas agencias y mi posición podía estar influida, quizá sesgada por aquella experiencia. Después de esto, mantuve mi opinión de que era beneficioso para el proceso incluir a los técnicos. Reflexionar sobre esta experiencia me ha ayudado a ver que el límite entre nuestras posiciones como actores y como personas facilitadoras son difusos y me gustaría utilizar este ejemplo para contrarrestar la nitidez con la que separamos los dos roles. (Miren Larrea, diciembre de 2015).

Lo que nos muestra la práctica es que las decisiones del DT (las de los actores) y las de la facilitación (las de los actores facilitadores) están tan imbricadas que puede resultar difícil distinguirlas. Esto hace más compleja la legitimación del actor facilitador, legitimado para tomar las decisiones de la facilitación, pero no para suplantar a los actores en sus decisiones. La solución es entender que entre las decisiones de los actores y las de las personas facilitadoras hay un espacio de solapamiento en el que es necesario negociar. Y la legitimidad del actor

facilitador incluye también la legitimidad para negociar cuando las posiciones entre actores y actores facilitadores están en conflicto.

La respuesta a estos dilemas requiere del actor facilitador una característica que hasta ahora no habíamos planteado, pero que podemos exponer a raíz del caso: la humildad. En algunas ocasiones, el actor facilitador tiene miradas de los procesos distintas a las que plantean los actores. Del mismo modo en que a veces necesita firmeza para mantener sus posiciones si entiende que se sustentan en el relato compartido, debe otras veces ser humilde para integrar en dicho relato miradas que no comparte y hacer del resultado su propia voz. Volvemos a Freire (2004, p. 60) cuando plantea que «la humildad, de ningún modo significa falta de respeto hacia nosotros mismos, ánimo acomodaticio o cobardía. Al contrario, la humildad exige valentía, confianza en nosotros mismos, respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás. La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo».

5.9.3. Reflexiones desde la práctica sobre la invisibilidad

En esta sección compartimos dos ejemplos prácticos que nos han servido para reflexionar sobre la visibilidad y apropiación del proceso.

a) EL RECONOCIMIENTO DEL ESPACIO DEL ACTOR FACILITADOR COMO ACTOR TERRITORIAL

Esta primera reflexión surgió en Gipuzkoa Sarean durante el proceso de elaboración de este libro. Cuando en 2015 asumió el proceso un nuevo gobierno, revisó el proyecto tanto en términos de la facilitación que hacíamos los investigadores del proceso (nuestro rol de investigadores facilitadores) como de la producción académica en cuanto a libros, artículos y formaciones sobre GS (nuestro rol de actores del territorio). Cuando se inició la planificación del primer año de la nueva legislatura, 2016, los políticos priorizaron nuestro trabajo de facilitación frente a la producción académica a la hora de asignar fondos. Nuestra respuesta fue que esto ponía en riesgo la sostenibilidad del proceso, lo que inició una negociación que nos permitió financiar cierta dedicación por nuestra parte a la producción académica (por ejemplo, este libro).

Hemos señalado con anterioridad que una manera de aportar sostenibilidad a los procesos del DT es dejar que el actor facilitador pueda apropiarse del proceso como actor, a la vez que como facilitador va saliendo paulatinamente de él en la medida en que los actores se apropian. En este caso, apoyar la producción académica de los investigadores facilitadores es una manera constructiva, en nuestra opinión, de que estos puedan ir apropiándose del proceso de un modo que no perjudica a sus actores políticos, excepto en la competencia que esto genera por la financiación.

Así, la nueva gobernanza, construida de forma cogenerada entre actores políticos e investigadores facilitadores, es de los actores políticos. Es decir, ellos son los «dueños» de los resultados directos del proceso de DT. Pero hay en el proceso otro resultado, la producción académica, de la que se apropian los investigadores. La consecuencia de esto es que, a pesar de que se prevé la salida paulatina de los investigadores facilitadores del proceso en la medida en que se empoderen los actores, los investigadores se fortalecen como actores territoriales. Esto genera mejores condiciones para que en el futuro puedan desempeñar de nuevo el rol de actores facilitadores en otros procesos de DT, lo que en nuestra opinión genera la sostenibilidad de esos procesos a largo plazo.

b) LA COMUNICACIÓN DE LA FACILITACIÓN

Otra experiencia que nos llevó a reflexionar sobre el tema de la invisibilidad tuvo lugar cuando técnicos facilitadores de las agencias de desarrollo comarcal Iraurgi Berritzen (agencia de desarrollo comarcal del Urola Medio en Gipuzkoa) compartieron con nosotros un vídeo en el que se informaba de un proceso que habían facilitado. Se trataba de cinco pequeñas empresas del ámbito del mecanizado que habían creado una marca común para poder acceder a los mercados de forma conjunta, ofreciendo un abanico más completo de productos y más flexibilidad a la hora de dar respuesta a los clientes. En el vídeo aparecían los representantes de las empresas, con un discurso muy orientado al mercado en el que hablaban de las ventajas de ir juntas, pero no se mencionaba a la agencia de desarrollo que había generado las condiciones para el proceso, ni aparecía su técnico facilitador. Desde el punto de vista de la apropiación del proceso por parte de las empresas, el mensaje era positivo. Desde un punto de vista de valorización de la labor de las agencias o de la futura financiación de la facilitación de procesos de DT, se había invisibilizado al técnico facilitador. Era otro ejemplo, en nuestra opinión, de cómo la invisibilización de la facilitación ponía en riesgo la sostenibilidad de futuros procesos de DT.

Compartimos esta reflexión con los técnicos facilitadores y decidimos realizar un nuevo vídeo,¹¹ vinculado a otro proyecto en el que habían participado las empresas anteriormente citadas y en el que se dedicaba un espacio a los técnicos de agencia facilitadores, funcionarios del gobierno facilitadores e investigadores facilitadores. Era nuestro experimento para dar visibilidad a estas personas no como actores del DT, sino en su calidad de actores facilitadores que habían generado las condiciones para que las empresas pudieran reflexionar, decidir y actuar. Queríamos trasladar la idea de que los procesos colaborativos en el DT no ocurren de forma espontánea y es necesario primero invertir en construir capacidades de facilitación para poder después desarrollar de forma eficiente estos procesos. Creemos que esta es una idea importante para la sostenibilidad del DT.

5.10. Reflexión de cierre

Tanto este capítulo como el anterior proponen una figura del actor facilitador que resulta compleja y llena de dilemas. El delicado equilibrio entre el rol de actor y el rol de la facilitación, el liderazgo, la no neutralidad, la transparencia y la visibilidad son elementos que nos han llevado (y han llevado a aquellos con quienes dialogábamos) a plantear preguntas como las siguientes: ¿Qué capacidades debe tener un actor facilitador? ¿Los actores facilitadores nacen o se hacen? ¿Es posible formar actores facilitadores?

El punto de partida para esta reflexión es nuestro convencimiento de que las capacidades del actor facilitador no son las mismas que las de las personas facilitadoras profesionales, aunque existen importantes solapamientos. Por ello, la formación de actores facilitadores se convierte en un terreno a explorar, en que todavía tenemos más preguntas que respuestas. A pesar de ello, en el siguiente y último capítulo de este libro compartimos nuestras reflexiones y aprendizajes al respecto.

¹¹ Los dos vídeos citados se pueden ver, en el momento de escribir este libro, en las siguientes direcciones: <https://www.youtube.com/watch?v=IM9CsJeq60U> y <https://www.youtube.com/watch?v=iTs83UiQmBc>

Capítulo 6

La capacitación para la facilitación

6.1. Introducción

Tomando como punto de partida la reflexión planteada al final del capítulo anterior, la idea inicial que impulsó la elaboración de este libro fue la de contar con nuestro propio material para la capacitación de personas facilitadoras. En este capítulo, tras haber presentado en los anteriores la estrategia de construcción de capacidades y nuestra interpretación de la persona facilitadora, llegamos al debate de si es o no posible formar para la facilitación y, ante nuestra respuesta afirmativa, presentamos una propuesta de cómo hacerlo.

Tal y como ocurrió en el capítulo anterior, nos hemos preguntado si nuestra experiencia permite hablar en general de la persona facilitadora o si deberíamos ceñirnos a plantear una reflexión sobre la figura del actor facilitador. En el capítulo 5, la clara diferencia entre actores facilitadores y facilitadores profesionales en torno a la reivindicación de la neutralidad nos llevó a hablar exclusivamente del actor facilitador. En este capítulo, por el contrario, queremos primar la idea de que, con sus diferencias, tanto actores facilitadores como facilitadores profesionales comparten los mismos procesos de DT. Por ello volvemos a hablar de modo genérico de las personas facilitadoras, reconociendo que los casos que inspiran este capítulo se centran sobre todo en la capacitación de actores facilitadores.

Los capítulos anteriores a este han ido orientados a ayudar al lector a reflexionar sobre su vínculo con la facilitación y a tomar potencialmente conciencia de que es una persona facilitadora y está rodeada de otras que también lo son. Tras esta reflexión, la pregunta que da pie a este capítulo es: ¿Qué ocurre cuando alguien toma conciencia de ser persona facilitadora? La mayoría de nosotros siente la necesidad o el deseo de formarse y desarrollar nuestras capacidades. Además, otras veces es precisamente durante el proceso de capacitación cuando las personas facilitadoras toman conciencia de serlo. Para fortalecer estos procesos de concienciación y capacitación, dedicamos este último capítulo a la formación para la facilitación.

Utilizamos en este capítulo el término formación como sinónimo de construcción de capacidades o capacitación. La definición de capacidades que utilizamos es la de Lusthaus, Anderssen y Murphy (1995) que dicen que las capacidades son la habilidad que tienen los individuos, grupos, instituciones y sistemas para identificar y resolver sus problemas y para desarrollar e implementar estrategias que les permitan conseguir sus objetivos. Esta habilidad está dirigida a dar respuesta a las necesidades y responsabilidades del desarrollo de una manera sostenible. Javidan (1998) y Sotarauta (2005b) tienen definiciones similares, al conside-

rar que las capacidades son habilidades para actuar en situaciones concretas, utilizando los recursos disponibles, creando nuevos recursos e incrementando la capacidad de innovación de una región.

Partiendo de estas definiciones, nuestro objetivo en este capítulo final es compartir cómo hemos estado trabajando en procesos de construcción de capacidades para la facilitación. Si bien entendemos que hay cualidades personales que favorecen la facilitación, sobre todo las vinculadas a la capacidad de construcción de nexos, búsquedas de diálogos, consensos, etc.; estas pueden mejorarse. Adicionalmente, la conciencia de necesitar gestionar la complejidad en el desarrollo territorial ha sofisticado la tarea de facilitar y se necesitan nuevos formatos para formar nuevas capacidades, tanto a nivel individual como colectivo.

Para abordar este objetivo planteamos primero el nexo entre las capacidades individuales y las colectivas y la relevancia de plantear dentro de la misma estrategia el desarrollo de ambos niveles. Planteamos a continuación cuáles son las capacidades para la facilitación del DT, empezando por los roles que debe desempeñar la persona facilitadora y pasando a continuación a señalar cuáles son las capacidades individuales y colectivas requeridas para ello. Nos preguntamos entonces si es posible formar para generar estas capacidades y, tras responder que hay múltiples dimensiones de las capacidades que sí se pueden abordar a través de procesos formativos, pasamos a describir cómo son estos procesos, basándonos en dos experiencias de formación de facilitadores, una en Gipuzkoa, País Vasco, y otra en Rafaela, Santa Fe, Argentina.

6.2. El nexo entre las capacidades individuales y colectivas para la facilitación del DT

La formación para la facilitación tiene dos dimensiones. La primera es la dimensión individual, que se refiere a cómo cada persona desarrolla nuevas capacidades. Pero, al interpretar el DT como proceso de construcción social emergen también las capacidades colectivas, que son aquellas que se materializan en la acción colectiva. Los límites entre estos dos tipos de capacidades son difusos. En el territorio, la facilitación depende tanto de las habilidades de las personas facilitadoras como de las reglas de juego que los distintos grupos, organizaciones o redes establezcan para sus interacciones, que son parte de las capacidades colectivas.

Según lo anterior, hay procesos de construcción de capacidades desde lo individual y desde lo colectivo que están muy relacionados. A nivel colectivo algunas reglas de juego vienen dadas porque se han adquirido en procesos de socialización anteriores y otras se obtienen a lo largo de cada nuevo proceso.

Figura 6. Foco de los procesos de construcción de capacidades: aprendizaje individual y construcción social

Capacidades para facilitar	Individuales	Colectivas
Preexistentes	Innatas más aprendidas	Institucionalizadas
A desarrollar	Procesos de aprendizaje	Procesos de construcción social

Nuestra experiencia en procesos del EP y la IADT indica que es importante trabajar conjuntamente las capacidades individuales y las colectivas, ya que estas interactúan de forma permanente y los aprendizajes que se asumen en conjunto son los que obtienen mejores resultados. Es decir, los procesos de capacitación individual se pueden desarrollar en el con-

texto de procesos colectivos y no es posible desarrollar capacidades colectivas sin que estas incidan a la vez en las individuales. Cuidar estas interacciones fortalece el conjunto. Así, la construcción de capacidades es un proceso de ida y vuelta entre el nivel individual y el colectivo y es importante entender que las organizaciones y el territorio «educan» constantemente, aunque no siempre estos procesos se etiqueten como formativos.

Como ya señalamos, las experiencias sobre las que se construye este capítulo son experiencias de formación de actores facilitadores (no facilitadores profesionales). Para los procesos de construcción o fortalecimiento de capacidades para la facilitación existe una literatura extensa sobre técnicas de capacitación para facilitadores profesionales. Sin embargo, hay carencias sustanciales en lo referente a los espacios de formación para actores facilitadores, es decir, aquellos actores que cuentan con la legitimación de un grupo para facilitar un proceso, pero no son personas facilitadoras contratadas exclusivamente para esta función. La reflexión de este capítulo está orientada a plantear cómo construir las capacidades de los actores que, sin dejar de ser actores del territorio, facilitan además procesos emergentes de construcción social en situaciones complejas del DT.

Volviendo a las bases del EP y la IADT compartidas en el capítulo 1 de este libro, cabe señalar que los procesos de capacitación, tanto individuales como colectivos, toman sentido planteados como praxis. Por ello, no sugerimos procesos de aprendizaje teóricos, sino procesos en los que la teoría se contrasta continuamente en la acción, validándola o dejándola de lado para avanzar en la búsqueda de nuevas soluciones. Por ello la construcción de capacidades tiene lugar en espacios que se nutren de procesos continuados de reflexión y acción en los que, de esa combinación, se genera el cambio de las personas y de las comunidades.

6.3. Las capacidades para la facilitación del DT

Este apartado presenta nuestro planteamiento sobre cuáles son las capacidades de la persona facilitadora, de forma que posteriormente podamos centrarnos en cómo desarrollarlas. Creemos que esta definición de capacidades irá evolucionando en los siguientes años, en la medida en que ahondemos en la formación de personas facilitadoras. Las planteamos como una propuesta para el debate y no como una clasificación cerrada.

Antes de exponer cuáles son las capacidades que desarrollar, en la primera subsección proponemos los roles de la persona facilitadora, para pasar después a considerar las capacidades individuales requeridas para desempeñar ese rol y terminar con una reflexión sobre las capacidades colectivas vinculadas a la facilitación.

Los roles de la persona facilitadora están descritos en términos de toda una serie de cosas que esta persona hace. Es importante recordar que, aunque nos centremos en la figura de la persona facilitadora como categoría para el análisis, la facilitación se realiza en equipo y los roles que se plantean a continuación corresponden a dicho equipo y no a una persona en particular. De ninguna manera quisiéramos que esta sección trasladara la idea de que la persona facilitadora tiene que ser una especie de supermujer o superhombre que puede desempeñar todos estos papeles a la vez.

6.3.1. Roles de la persona facilitadora en el desarrollo territorial

Los roles que presentamos a continuación se definieron por primera vez en Costamagna y Larrea (2015) como roles compartidos tanto por el EP como la IADT. En esta sección damos un paso adelante en su desarrollo. Todos ellos se enmarcan en los procesos de DT entendidos como procesos complejos en los que las soluciones requieren estrategias emergentes de

construcción social. Es decir, estos son los roles de la persona facilitadora en la estrategia de construcción de capacidades para el DT:

a) CREAR ESPACIOS DE DIÁLOGO

El diálogo es uno de los ejes esenciales de nuestro enfoque para el DT. El diálogo no es meramente conversación, está estrechamente vinculado a los procesos de cambio. No es posible ser parte de un proceso de verdadero diálogo y no cambiar ni generar cambio en los demás. La persona facilitadora del DT genera estos espacios, lo que significa no solo acompañar las decisiones sobre quiénes deberían participar, qué papel debería jugar cada uno, cuáles serían los objetivos del espacio y cuáles sus reglas de juego. Además, la persona facilitadora anima, atrae, motiva en la práctica a dichos actores para que sean parte de estos espacios de diálogo.

b) CONSTRUIR VISIÓN COMPARTIDA

La visión compartida es el resultado del diálogo y permite a los actores del territorio pasar a la acción, aunque no necesariamente de forma conjunta. La visión compartida no significa que todos en el territorio piensen igual, sino que se conocen las posturas de los demás actores y que se hace un esfuerzo por entenderlas. Para que pueda construirse esta visión compartida, la persona facilitadora desarrolla los procesos de construcción social planteados en el capítulo 3. Es decir, construye, con los participantes en el proceso, un lenguaje compartido que les permita entenderse los unos a los otros y elaborar un relato del futuro que quieren para el territorio. Para hacerlo, la persona facilitadora pone en juego no solo lo que los participantes interpretan como una realidad dada u objetiva, también trabaja con las percepciones subjetivas de los participantes y, al conectarlas, contribuye a la construcción de la visión intersubjetiva del proceso.

c) GESTIONAR SITUACIONES DE CONFLICTO

La gestión del conflicto, que está muy vinculada al proceso de diálogo, es una señal de identidad de la IADT y es también relevante en el EP. Uno de los principales retos con los que se encuentran las personas facilitadoras es que frecuentemente los actores del territorio mantienen sus conflictos tácitos. La principal razón para ello es que explicitar el conflicto tiene un coste y puede resultar más fácil, desde un punto de vista individual, no asumir ese precio y mantener un nivel de conflicto que permite seguir avanzando aunque no sea de forma óptima. La persona facilitadora, en estas situaciones, detecta cuáles son los conflictos que entorpecen los procesos de DT. Una vez detectados, valora si entrar en un proceso de explicitación y resolución puede ser beneficioso o, por el contrario, la resolución del conflicto tendría más costes que beneficios. Si hay elementos para solucionar el conflicto de forma constructiva, la persona facilitadora ayuda a los actores a explicitar el conflicto para ponerlo en vías de solución.

d) CONSTRUIR RELACIONES DE CONFIANZA

Junto con el desarrollo de espacios de diálogo y la construcción de una visión compartida, la construcción de relaciones de confianza es un rol básico de la persona facilitadora. La confianza es algo que se construye a medio y largo plazo. Muchas veces la estrategia para construirla es pasar rápido del discurso a pequeñas acciones en el territorio, que sirven mucho más que el discurso para generar confianza. Por ello, la persona facilitadora vincula con-

tinuamente reflexión y acción y responde a las expectativas generadas en el diálogo con los resultados en la acción.

e) CONSTRUIR AGENDAS COMPARTIDAS

Las agendas compartidas son el vehículo para pasar de la reflexión a la acción. Entendemos que la agenda compartida no requiere necesariamente documentos formales ni planes de acción detallados. Hay una agenda compartida cuando se construye entre los actores acuerdo suficiente para pasar a la acción y dicho acuerdo puede ser informal. En la construcción de estas agendas lo importante no es solo consensuar *qué* es lo que se va a hacer, sino *cómo* se va a trabajar para hacerlo. Abordar el cómo es un reto importante de la persona facilitadora, pues frecuentemente se plantean ideas basadas en la *implementación* de soluciones, que podrían ser válidas en situaciones simples o complicadas. Sin embargo, en situaciones complejas, y tal y como se ha desarrollado a lo largo de los capítulos de este libro, es necesario abordar procesos de construcción social. Considerando que la persona facilitadora no participa normalmente de todas las acciones de la agenda compartida, no solo facilita procesos de construcción social, sino que empodera a los actores que crean agendas compartidas para que puedan desarrollar procesos de construcción social.

f) CONECTAR EL TERRITORIO CON LAS ESCUELAS DE PENSAMIENTO Y LOS DEBATES EXTERNOS

Aunque frecuentemente simplifiquemos diciendo que la persona facilitadora impulsa el diálogo entre los actores del territorio, es importante abrir este diálogo a influencias externas que a veces vienen en forma de escuelas de pensamiento, de reflexiones de autores concretos, de planteamientos políticos, etc. La persona facilitadora intenta que estas influencias se integren críticamente en el proceso de diálogo, ya sea a través de la participación de personas que pueden compartir estas perspectivas con los actores del territorio, ya sea planteando ella misma algunos debates. Para poder hacerlo, participa en redes con actores de fuera del territorio, frecuentemente a nivel internacional, con el fin de llevar un seguimiento de los debates emergentes con potencial de incidir de forma constructiva en el desarrollo del territorio.

g) CONECTAR LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA, REFLEXIÓN Y ACCIÓN PARA CONSTRUIR CAPACIDADES COLECTIVAS EN EL TERRITORIO

Este rol sintetiza de alguna manera todos los anteriores, pero hemos considerado que es relevante subrayar que la persona facilitadora genera las condiciones para la praxis. Es decir, mantiene viva la reflexión sobre lo que se está haciendo e impulsa continuamente la acción a partir de las reflexiones realizadas. Si tuviéramos que elegir una imagen sobre la persona facilitadora, diríamos que es la persona que mueve continuamente esta rueda que va de la reflexión a la acción y de la acción a la reflexión.

6.3.2. *Las capacidades individuales de la persona facilitadora*

En la práctica resulta difícil dividir exactamente cuáles son capacidades individuales de una persona facilitadora y las capacidades colectivas de una organización o de la comunidad en la que tiene lugar la facilitación. En esta sección planteamos una serie de capacidades que ayudan a desempeñar los roles presentados en el apartado anterior. Las planteamos como categorías analíticas, para poder reflexionar sobre la dimensión individual. Pero somos conscientes

de que se materializan en procesos colectivos y, por lo tanto, en la práctica no se pueden distinguir de las capacidades colectivas de forma tan nítida como aquí las planteamos.

Además, siguiendo el mismo argumento que con los roles, el conjunto de estas capacidades debe materializarse en un equipo y no esperar encontrarlas concentradas en una única persona facilitadora.

a) LA CAPACIDAD DE CONVOCAR

En una situación de complejidad territorial, en la que las jerarquías se difuminan y el liderazgo se define en términos de la capacidad de los líderes de influir en organizaciones que no son la suya, la capacidad de convocar a los actores del desarrollo territorial, de aglutinarlos en torno al proceso, es una capacidad crucial. Solo así se puede iniciar el diálogo orientado a la acción.

Aunque la capacidad de convocatoria tenga una dimensión organizacional y comunitaria fuertes, hemos querido plantearla también en esta sección dedicada a las capacidades individuales para señalar que, fruto de su relación pasada con los actores del territorio, las personas facilitadoras pueden contar con un activo que les permita construir espacios de diálogo porque son capaces de convocar a los actores. Esta capacidad se construye normalmente a través de un largo proceso de aprendizaje contextual, en el que la persona facilitadora no solo conoce los problemas de los distintos actores y sus trayectorias en el intento de solucionarlos, sino que cuenta con la confianza de estos para abordar el tema.

b) LA CAPACIDAD DE LEER EL PROCESO

La capacidad de leer el proceso implica poder visualizar, a través de la observación de lo que ocurre, los vínculos entre lo que podrían parecer sucesos aislados. No se trata solo de escuchar lo que se dice, sino de saber interpretar las presencias y las ausencias de los actores, las cosas que se dicen y las que no, las acciones que se producen y las que no. Leer el proceso significa entender las relaciones entre todas ellas. Todo ello implica poder trabajar además de con la realidad objetivada y las reglas de juego explícitas, con las interpretaciones subjetivas de los participantes.

La lectura del proceso no se realiza exclusivamente en retrospectiva, sino que se construye hacia el futuro. La persona facilitadora requiere esta capacidad de vislumbrar posibles caminos y plantear los que considera factibles desde su lectura del proceso.

c) LA CAPACIDAD DE INDUCIR A LA REFLEXIÓN SOBRE EL PROCESO

La persona facilitadora debe generar las condiciones para que otros actores reflexionen, decidan y actúen. Por ello, no es suficiente con que tenga la capacidad de leer el proceso y visualizarlo hacia delante. Es un aprendizaje de los años de facilitación entender que sirve de poco «contar» a los actores lo que la persona facilitadora ve. Este puede ser un primer paso en un proceso mucho más complejo, que es que los actores realicen su propio camino de reflexión que los lleve a su propia lectura consciente del proceso.

Lo que los actores leen del proceso puede coincidir con lo que lee la persona facilitadora, y sin duda la facilitación influye en el camino que los actores del DT ven hacia delante. Pero la lectura del proceso de los actores es distinta a la de la persona facilitadora. En estas situaciones, es importante que la persona facilitadora tenga en cuenta que el objetivo no es llevar a los actores por el proceso que él o ella visualizan. El objetivo es utilizar el relato de ese camino como elemento de reflexión y provocar que los actores construyan su propia lectura del proceso, sobre la que construir sus propias decisiones y acciones.

Se trata, en resumen, de la capacidad de inducir a la reflexión de los actores a través de la propia lectura del proceso, pero orientando la acción hacia la visión del actor y no la de la persona facilitadora.

d) LA CAPACIDAD DE ACOMPAÑAR LA TRANSICIÓN REFLEXIÓN-ACCIÓN-REFLEXIÓN

En ningún momento la persona facilitadora se puede comprometer por el actor ni puede tomar las decisiones que le corresponden a este. Y por supuesto, no puede actuar por el actor. Pero puede, a lo largo del proceso de DT, generar en los actores que reflexionan la presión para adquirir compromisos, decidir y actuar, y en los actores que actúan, la presión para reflexionar antes de volver a actuar.

La capacidad de acompañar la transformación de la reflexión en acción requiere, a veces, llamar la atención de los actores sobre situaciones en las que existe un nivel de saturación de la reflexión. En estas situaciones, no por reflexionar más se va a mejorar en la búsqueda de respuestas al problema planteado. La forma de seguir hacia delante en esos casos es decidir y actuar con el nivel de reflexión existente y pasar a una nueva fase en la que se podrá reflexionar sobre la acción. Otras veces, lo que se requiere de la persona facilitadora es disminuir la presión de los actores por actuar, e invitarlos a reflexionar con más calma antes de decidir.

No es fácil desarrollar esta capacidad porque no existe una medida exacta de cuándo un proceso de reflexión ha llegado a su nivel de saturación ni cuándo una decisión necesita de mayor profundidad en la reflexión. Es decir, no hay una receta para saber cuándo se debe pasar de la reflexión a la acción ni de la acción a la reflexión. Tampoco existe una medida de cuánta presión pueden asumir los actores por parte de la persona facilitadora. Nuestra experiencia muestra que en algunas ocasiones, si no se genera presión suficiente, el proceso se paraliza y si se genera demasiada presión, se puede romper.

En resumen, esta capacidad de la persona facilitadora tiene que ver con generar un equilibrio, que frecuentemente es delicado, que permita ir transitando de la reflexión a la acción y de la acción a la reflexión.

6.3.3. *Las capacidades colectivas en la estrategia de construcción de capacidades para el DT*

Las capacidades para la facilitación, en las que se centra este capítulo, son parte de las capacidades para el DT. Las capacidades colectivas para el DT son, en la estrategia de construcción de capacidades, a la vez medio y fin del proceso. Son un medio en el sentido de que permiten abordar con mayor garantía los procesos de reflexión y acción para la resolución de los problemas actuales del territorio. Son un fin porque el DT consiste no solo en solucionar problemas concretos de hoy, sino también en construir las capacidades que permitirán al territorio solucionar de forma colectiva los problemas que surgirán en el futuro. Como ya señalamos en el capítulo 3, estas capacidades son el resultado de procesos de construcción social.

Las capacidades colectivas se materializan en interacciones dentro del territorio que no son homogéneas. Normalmente existen conexiones más densas entre algunos actores y es en estos espacios de alta densidad relacional donde se desarrollan las capacidades colectivas. Sin embargo, hay también elementos muy integrados en la cultura del territorio que hacen que algunas capacidades estén interiorizadas por grupos muy amplios de actores. De forma tentativa planteamos las siguientes capacidades colectivas vinculadas a la facilitación del DT:

a) LA CAPACIDAD DE VISUALIZARSE COMO SUJETO-TERRITORIO

Esta capacidad tiene que ver con el sentido de identidad como territorio, junto con la capacidad de entender el territorio de forma sistémica, sobre la base de interacciones complejas entre los actores. Esta combinación de sentido de pertenencia y visión sistémica se traduce en la capacidad de gestionar el territorio como sujeto colectivo que puede decidir sobre su futuro e incidir en él. Sin esta capacidad de verse colectivamente como sujeto, es difícil introducir en las reflexiones y acciones del proceso la lógica territorial. Esta lógica no es única ni homogénea, pero es importante que exista junto a otras lógicas individuales, organizacionales, sectoriales, multinivel, etc.

b) LA CAPACIDAD DE DIÁLOGO TERRITORIAL

Distintos colectivos o comunidades presentan distintas capacidades de dialogar. Teniendo en cuenta que el diálogo es el proceso central de la estrategia de construcción de capacidades, podríamos decir que la capacidad colectiva de afrontar los problemas y retos del territorio de forma dialogada es lo que da sostenibilidad al DT. Pero, tal y como ya señalábamos, dialogar no es solo hablar. Insistimos en que dialogar es un proceso de mutua influencia entre los participantes que solo es tal cuando se produce el cambio en los distintos posicionamientos. La capacidad colectiva de dialogar es, por lo tanto, la capacidad de cambiar como resultado de la interacción con los demás actores del territorio.

c) LA CAPACIDAD DE LA PRAXIS

Hemos señalado ya al presentar el EP y la IADT que la praxis supone una relación determinada entre la teoría y la práctica, en la que la teoría se valida a través de su utilidad práctica. Es decir, una teoría es válida si ayuda a solucionar un problema o afrontar un reto. Desde esta perspectiva, planteamos la capacidad colectiva de la praxis como la capacidad de un colectivo de testar continuamente sus marcos teóricos (presentes normalmente en el discurso) en la práctica y adecuarlos en la medida en que demuestren o no su validez para solucionar los problemas. En otras palabras, podría también interpretarse como la capacidad de reducir continuamente la disociación entre el discurso y la práctica en los procesos de DT, la capacidad de buscar la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, entendiendo que este ajuste nunca es perfecto.

d) LA CAPACIDAD DE LA ACCIÓN COLECTIVA

Es la capacidad de que el diálogo en el territorio no incida exclusivamente en el cambio de los comportamientos individuales, sino que conlleve acciones compartidas para solucionar los problemas del territorio o afrontar sus retos. Podríamos decir que se trata de la capacidad de llevar a la acción la capacidad de visualizarse como sujeto-territorio, de forma que más allá de las sinergias —que implican una relación entre un «tú» y un «yo» que se favorecen mutuamente—, pueda construirse el «nosotros» en la acción y no solo en la reflexión.

6.4. ¿Es posible formar para la facilitación?

Teniendo en cuenta que la facilitación se produce en una intersección compleja entre las capacidades individuales de las personas facilitadoras y las capacidades colectivas de la comunidad que participa en el proceso, surge la pregunta de: ¿Es posible formar a las personas facilitadoras para desempeñar este papel?

Nuestra respuesta es que no solo se puede, sino que es necesario realizar actividades formativas para personas facilitadoras. Sin embargo, aunque algunas de estas actividades pueden realizarse en un aula, es importante que esto se complemente con nuevos formatos de formación en el contexto de procesos de DT, pues estos procesos constituyen el entorno en los que las dimensiones individual y colectiva se construyen de forma interconectada.

Consecuentemente, los materiales y metodologías que se vayan a elaborar con el fin de formar a personas facilitadoras deben insertarse en procesos de DT y en este espacio de interconexión entre las dimensiones individual y colectiva. Esto rompe con una concepción lineal de la formación como algo previo al DT, al plantearlo como parte consustancial de este. No se puede formar de forma integral a las personas facilitadoras para el DT fuera del propio proceso de DT.

Para poder desarrollar este argumento adecuadamente, planteamos diferenciar, por una parte el concepto de formación de personas facilitadoras y, por otra, el de construcción de capacidades de las personas facilitadoras. Utilizaremos el término formación como una serie de actividades explícitamente orientadas a la construcción de capacidades para la facilitación de procesos de DT que están diseñadas por formadores (frecuentemente provenientes de la universidad u otras organizaciones dedicadas a la formación) y toman el formato de clases o talleres en el contexto de un aula. Utilizaremos, asimismo, el término de construcción de capacidades con un significado más amplio, que incluye las actividades de formación pero también las actividades del día a día del DT, que cuentan con espacios de encuentro, frecuentemente liderados por actores de la política o el sector productivo. Estos espacios no tienen, con frecuencia, la construcción de capacidades como objetivo explícito. Sin embargo, constituyen el contexto principal en el que la dimensión colectiva de las capacidades de facilitación se desarrolla. El reto en la construcción de capacidades para la facilitación es conectar los espacios de formación y los espacios del DT no diseñados como espacios formativos pero que definimos como espacios de construcción de capacidades, para que se alimenten mutuamente.

Nuestra aportación en el resto del capítulo se basa en varias experiencias de construcción de capacidades para la facilitación, especialmente una en Gipuzkoa, País Vasco, y otra en Rafaela, Santa Fe, Argentina. La primera, GS, plantea una perspectiva de construcción de una nueva gobernanza multinivel por parte de un gobierno regional y sigue la metodología de la IADT. La segunda, desarrollada en Rafaela con el nombre de formación de facilitadores, tiene como marco la transformación organizacional dentro del gobierno municipal y sigue la metodología del EP. Ambos procesos comparten la conceptualización de la facilitación realizada en este libro.

Volviendo a una reflexión realizada en la introducción del libro, también es importante señalar que estas experiencias de construcción de capacidades se desarrollaron en contextos políticos y sociales muy diferentes y, por lo tanto, las experiencias vividas por los participantes plantean matices que muestran que cada territorio construye capacidades adaptadas a su contexto que van mucho más allá en su diversidad y riqueza que las tipologías que planteamos.

Partiendo de estas experiencias, hemos querido compartir una primera reflexión sobre cuáles son algunas fases importantes en la construcción de capacidades para la facilitación. Es una aproximación preliminar, todavía muy vinculada a la concreción de las experiencias vividas, y cuyo desarrollo se nos plantea como reto para el futuro. Las fases sobre las que reflexionamos son: la construcción de espacios híbridos entre la política y la investigación/formación, los diagnósticos de la situación en el DT, la toma de conciencia del rol de la facilitación y los procesos formativos. Esta selección de fases responde a las experiencias vividas, por lo que las planteamos como reflexiones desde la práctica y no como una categorización cerrada.

6.5. Construcción de capacidades para la facilitación del desarrollo territorial: descripción de las fases

6.5.1. *Construcción de espacios híbridos entre la política y la investigación/formación*

Hemos planteado que los propios procesos de DT son el contexto en el que de forma más eficiente se pueden desarrollar capacidades para la facilitación. La mayoría de procesos de DT en los que hemos trabajado para construir capacidades de facilitación se han planteado a partir del liderazgo de un gobierno y para el desarrollo del proceso han integrado a otros actores (principalmente del sistema de conocimiento y el sistema productivo y cada vez más de la sociedad civil). De esta manera, se invita a la universidad y otros actores del sistema de conocimiento que tienen la formación en su misión a procesos liderados por la política. Este ha sido el caso en las dos experiencias analizadas. Ello nos lleva a preguntarnos cómo integrar a los actores del conocimiento en un proceso dirigido inicialmente desde la política de una manera que aborde de forma constructiva el desarrollo de capacidades para la facilitación.

Para buscar la respuesta recurrimos a Costamagna (2015), donde se planteaba la necesidad de generar espacios desde la política que integren la formación, además de espacios desde la formación que integren la política. Es en estos espacios híbridos donde existe mayor potencial para que surjan procesos formativos incorporados a procesos de DT. Sin la existencia de estos espacios, lo más probable es que se generen procesos de DT que no integren la construcción de capacidades como parte consustancial del proceso, o procesos formativos desconectados de los procesos de DT. Tanto en un caso como en el otro, se pierde el potencial de abordar de forma conjunta las dimensiones individual y colectiva de las capacidades para el DT.

Gipuzkoa Sarean nació del impulso político, de la decisión política de generar capital social en el territorio para favorecer la competitividad. Pero una de sus especificidades fue que se planteó como un proceso de investigación en el que, desde el inicio, políticos e investigadores colaboraron. En el caso de la municipalidad de Rafaela, el intendente comenzó, junto con el equipo de su segundo mandato (2015-2019), a diseñar y poner en práctica un nuevo modelo de gestión de gobierno, para lo que dialogó con el Instituto de Investigaciones Praxis (Universidad Tecnológica Nacional Facultad Regional Rafaela) para definir nuevos espacios en los que desarrollar este proceso. En ambos casos los espacios tenían un carácter híbrido entre la política, la investigación y la formación, de manera que se superaba la separación entre espacios formativos y espacios de decisión del DT y se generaban las conexiones anteriormente citadas entre la formación y procesos más amplios de construcción de capacidades.

6.5.2. *Diagnósticos de la situación*

En todo proceso de DT hay una serie de diagnósticos tácitos o explícitos de cuál es la situación. Es decir, hay documentos (diagnósticos, planes...) que recogen por escrito los problemas detectados y los procesos diseñados para solucionarlos; pero hay también interpretaciones de los problemas y potenciales soluciones que cada actor guarda sin compartir abiertamente con los demás (o comparte de manera informal en grupos reducidos).

La reflexión sobre la fase de diagnóstico en las dos experiencias nos ha llevado a dos planteamientos que presentamos a continuación, el primero lo hemos denominado el eje del *qué* y el *cómo* del diagnóstico y el segundo, el eje de la praxis en el diagnóstico.

a) EL EJE DEL QUÉ Y EL CÓMO EN EL DIAGNÓSTICO DE LA SITUACIÓN

Nuestras experiencias sugieren que la forma en que se realiza el diagnóstico de la situación influye en que aparezca o no de manera explícita la necesidad de personas facilitadoras. Para simplificar los distintos tipos de diagnóstico, volvemos a la diferencia ya discutida entre el *qué* y el *cómo* del DT.

En el período 2009-2011 de GS hubo un proceso muy exhaustivo de diagnóstico del capital social en Gipuzkoa, realizado con diversas aproximaciones metodológicas. Una de las características comunes de estos diagnósticos fue que se centraban en lo que definimos como el *qué* del capital social. Los diagnósticos intentaban medir el capital social en sus distintas interpretaciones y apuntaban hacia *qué* había que cambiar. Durante el período 2011-2013 el proyecto abordó el debate del *cómo* se iba a generar el cambio, que ahora se planteaba no en términos de capital social, sino de un nuevo modelo de DT. Como elementos críticos de ese *cómo* emergieron los conceptos de participación (que venía sobre todo del proyecto político del gobierno) y diálogo (que venía del planteamiento metodológico de los investigadores) y el diagnóstico principal se centró en entender cómo se relacionaban los actores en los procesos de DT. La definición de los *qués* del DT que se iban a abordar quedó pospuesta hasta tener la nueva gobernanza que permitiera definirlos de forma participativa. En esta discusión del *cómo* emergió de forma natural la necesidad de personas que generaran las condiciones para que el proceso participativo especificado se pudiera producir.

El principal aprendizaje en estos procesos fue que es difícil que la necesidad de formar a personas facilitadoras emerja con fuerza en un proceso de diagnóstico focalizado en entender *qué* hay que cambiar y en medir aquello que se quiere cambiar. Sin embargo, surge de forma relativamente natural cuando se plantea un diagnóstico orientado a entender *cómo* abordar los procesos de DT.

b) EL EJE DE LA PRAXIS EN EL DIAGNÓSTICO

El proceso de Rafaela refuerza el planteamiento anterior, subrayando otro aspecto: el de la praxis. En Rafaela, desde la coordinación del proceso (grupo conformado por políticos de la municipalidad e investigadores) se partió de un diagnóstico en el que, para mejorar el modelo organizativo de la municipalidad, se daba cabida desde el inicio a la necesidad de fortalecer las redes y los espacios de diálogo. Es decir, se había abordado un diagnóstico desde el *cómo* y se establecieron objetivos del proceso vinculados a este: sumar más personas comprometidas, trabajar las relaciones y el trabajo en equipo, construir capacidades, y gestionar la articulación y el diálogo entre secretarías y en los gabinetes transversales. Sin embargo, no fue hasta que la consecución de estos objetivos planteó problemas en la práctica (comunicación entre los grupos, participación de los secretarios, etc.) que se empezó a contar con un diagnóstico del *cómo* vinculado a la práctica real del día a día.

La reflexión al respecto es que los diagnósticos válidos son los que se plantean a partir de los problemas del *cómo* en la práctica, y no en la teoría. Es decir, no sirve aplicar como diagnóstico del *cómo* una especie de receta universal que dice que lo que hay que hacer desde la perspectiva del proceso es fortalecer redes y construir diálogo. El diagnóstico del *cómo* debe partir de problemas reales sentidos por los participantes en su esfuerzo por cambiar los procesos. Este vínculo entre la teoría y la práctica es el que hemos planteado como praxis a lo largo de este libro.

Como resultado de estos aprendizajes planteamos la relevancia de hacer diagnósticos iniciales del DT que aborden de forma equilibrada tanto el *qué* como el *cómo* del proceso. De esta manera, puede emerger la necesidad de personas facilitadoras desde el inicio del pro-

ceso y no, como ocurre con frecuencia, debido a su estancamiento. Sin embargo, la relevancia de tener el diagnóstico temprano del cómo no debe llevarnos a asumir en el proceso un diagnóstico genérico derivado de la teoría, sino que hay que buscarlo en la interacción de dicha teoría con la práctica. Así, el proceso de diagnóstico requiere moverse en dos ejes. Por una parte, el eje del *qué* y el *cómo* y, por otra, el eje de la reflexión y la acción. El desarrollo de estos ejes contribuye a la construcción de capacidades tanto individuales, por parte de las personas facilitadoras del proceso, como colectivas, entre todos los actores territoriales (incluidos los actores facilitadores).

6.5.3. *Toma de conciencia del rol de la facilitación*

En nuestra trayectoria hemos encontrado pocos proyectos que se iniciaran con una conciencia clara por parte de los actores de necesitar la facilitación o a personas facilitadoras. La reflexión sobre el papel de la facilitación ha surgido normalmente en contextos de bloqueo de los procesos.

Volvemos a nuestras experiencias para compartir cómo esta toma de conciencia se va construyendo. En el período 2011-2013, la única figura de persona facilitadora que se había explicitado en GS era la del investigador facilitador, inspirada en la literatura de la investigación acción. En un momento del proceso, uno de los políticos señaló un problema: los espacios del proyecto en los que no había investigadores no estaban funcionando. El diálogo entre políticos e investigadores condujo a la conclusión de que no funcionaban porque no se estaban facilitando. Esto planteó la cuestión de quién podía facilitar los espacios políticos del proyecto en los que no era factible que estuvieran presentes los investigadores. Cayó por su propio peso la necesidad de empezar a hablar del político facilitador. Se los definió como políticos que debían generar las condiciones para que el diálogo sobre el proyecto se mantuviera vivo en aquellos espacios de decisión política a los que los investigadores no tenían acceso. Así, a partir de la distinción del investigador facilitador y del político facilitador y el acuerdo entre políticos e investigadores de que todos debían facilitar, se empezó a gestar el concepto de facilitador como adjetivo (el actor facilitador) que hemos presentado en capítulos anteriores. Esta reflexión fue también la que dio pie al primer proceso de formación de personas facilitadoras en GS.

En el caso de Rafaela, el proceso de reflexión para generar la conciencia de necesitar a personas facilitadoras fue más organizado y se realizó una serie de talleres que tenían como objetivo generar la reflexión sobre la necesidad de la facilitación y, por lo tanto, la toma de conciencia de las potenciales personas facilitadoras acerca de su propio papel en el proceso.

Uno de los resultados de que un colectivo tome conciencia de la necesidad de la facilitación es que se construye en el proceso una definición contextual y compartida de lo que significa la facilitación. Mostramos a continuación la definición que uno de los participantes planteó sobre la facilitación y que forma parte del significado contextual atribuido por el grupo a este término:

... [la facilitación] es hacer que las cosas sucedan más fácilmente. Destruir las dificultades. Mirar los procesos internos. [La persona facilitadora] es la persona que puede ayudar a romper las rigideces en los espacios compactos.

En este proceso de toma de conciencia emergieron dos debates que ilustran cómo las personas convocadas al proceso como facilitadoras, en su proceso de aprendizaje, construyeron el significado de este término. Por una parte, se debatió la *responsabilidad* del grupo (de

las personas facilitadoras) en el cambio. Al principio del taller hubo una tendencia a buscar la responsabilidad en los otros actores, no viéndose ellos como parte del problema ni de la solución. Al concebirse como personas facilitadoras, fue emergiendo la conciencia de responsabilidad en el proceso. Por otra parte, fue tomando fuerza la necesidad de construir una interpretación compartida sobre los problemas complejos. Las personas facilitadoras partían de la sensación de que la organización no asumía la complejidad, pero al avanzar se planteó la reflexión compartida de que las personas facilitadoras eran en parte responsables de ello, y no solo sus jefes.

La toma de conciencia sobre el papel de las personas facilitadoras en el DT tiene, por lo tanto, una doble dimensión. Por una parte, los actores del proceso deben tomar conciencia de que la forma más adecuada de avanzar es que algunas personas faciliten el proceso, reconociéndoles ese espacio y ese papel. Por otra, es imprescindible que las potenciales personas facilitadoras se concienencien de su propio rol y asuman llevarlo a cabo. Esto último conlleva darse cuenta de que pueden influir en el proceso y, por lo tanto, que parte de la responsabilidad de que los procesos funcionen es suya. Esta fase de toma de conciencia pocas veces se incluye en los formatos habituales de «formación» pero es imprescindible en los procesos de construcción de capacidades para la facilitación del DT.

6.5.4. *El proceso explícito de formación*

Lo que las experiencias analizadas nos aportan a la hora de abordar procesos en el aula que complementen la construcción de capacidades en otros espacios del DT es la relevancia de trabajar con el concepto de praxis, a través de procedimientos continuos de reflexión, acción y consideración de los problemas vividos. Ello nos aleja de la reflexión exclusivamente teórica, pero también de la pura práctica en la que se hacen las cosas sin una reflexión sobre por qué, para qué y cómo se hacen.

Los formatos de los procesos en el aula son variados. Podríamos dibujar un continuo en el que en un extremo hay espacios de decisión en los que se integra la reflexión, frecuentemente a través de la participación de investigadores o formadores. De esta manera, se transforman los espacios del día a día de los actores en virtuales aulas en las que se dedica un tiempo a tomar distancia de la práctica cotidiana y se integra la teoría como una herramienta más de reflexión. En el otro extremo hay espacios formativos diseñados como tales y frecuentemente desarrollados en la universidad u otros centros formativos, en los que se trabaja sobre problemas que los participantes traen para la reflexión. En medio encontramos distintas definiciones de espacios híbridos entre la reflexión y la práctica, entre la formación y la política, que permiten trabajar con distinta intensidad en la resolución de los problemas planteados.

La necesidad de adaptarse a cada contexto hace difícil plantear un diseño estándar de formación para personas facilitadoras. En cada espacio de formación hay un vínculo distinto entre el cambio que se quiere realizar, el grado de convencimiento de los participantes sobre la necesidad de la facilitación, su grado de conciencia de ser responsables de dicha facilitación y su predisposición a dedicar tiempo a la formación. Con estos ingredientes, el formador se transforma en persona facilitadora del proceso de formación y debe generar las condiciones para que los participantes se capaciten, teniendo en cuenta que se trata de un proceso complejo y que la capacitación es un proceso de construcción social.

Como ejemplo de una reflexión concreta, planteamos aquí algunas preguntas que se utilizaron en el proceso formativo de Rafaela para ayudar a los participantes a reflexionar sobre su facilitación:

- ¿Cómo construyeron espacios de diálogo frente a ese problema?
- ¿Construyeron visión compartida? ¿Cuál fue el papel de las personas facilitadoras en la construcción de visión compartida?
- ¿Cómo gestionaron los conflictos?
- ¿Cómo construyeron relaciones de confianza?
- ¿Cómo construyeron agendas compartidas?
- ¿Cómo conectaron su caso con las reflexiones teóricas?
- ¿Reflexionan para aprender de los procesos en los que están trabajando?

Algunas de las reflexiones que surgían ante estas preguntas eran:

- La existencia de distintas percepciones es algo que nos pasa diariamente [...] ¿Qué pasa cuando la contraparte no lo percibe del mismo modo?
- La percepción del problema define cómo se trabaja y la mirada del problema tiene que ver con dónde nos paramos. ¿Cómo involucramos al otro?
- Parece que siempre el problema del otro es más simple.
- ¿Cómo hacer para que el actor [...] identifique el rol de la persona facilitadora?
- Un problema complejo puede contar con personas facilitadoras y no resolverse.
- La complejidad está en los actores y no en el problema. Los actores transforman los problemas en complejos.

Con estas cuestiones queremos plantear estos procesos de formación como procesos abiertos, en los que frecuentemente tenemos más preguntas que respuestas, pero que permiten ir perfilando la figura de la persona facilitadora y su papel en el DT. La definición de la facilitación es, en nuestra interpretación del DT, parte del proceso de construcción social, y los espacios de formación para personas facilitadoras son el espacio más favorable que hemos conocido para abordarla abiertamente. La clave para que estos procesos formativos contribuyan a la construcción de capacidades es su conexión con el resto de procesos del DT, entre los que hemos destacado anteriormente las fases de construcción de los espacios híbridos, la de diagnóstico y la de toma de conciencia sobre la facilitación.

Cerramos este capítulo señalando que los dos casos analizados siguen operativos y en ambos procesos seguimos trabajando y enfrentando el desafío de sostener la construcción de capacidades individuales y colectivas. Los aprendizajes compartidos en este capítulo son una primera aproximación, que esperamos complementar a través de la experiencia de aprendizajes futuros.

Reflexiones finales

Llegados a este punto, queremos compartir con el lector de este libro nuestra reflexión sobre el proceso de escritura del mismo y los aprendizajes que rescatamos del camino recorrido. A lo largo de estas páginas hemos propuesto el enfoque de la construcción de capacidades para el DT y este enfoque lleva en su esencia prestar atención a los aprendizajes de cada proceso. El proceso de escritura de este libro no fue un proceso de contar lo que ya sabíamos, sino uno de descubrimiento y aprendizaje. Al iniciar este camino desconocíamos aún lo que capítulo tras capítulo hemos compartido.

Al comienzo del camino nos sentíamos facilitadores, pero difícilmente hubiéramos dado una clara definición de la facilitación. Nos inspiraba la lectura de Paulo Freire, quien habla de aprendizajes llevados en el cuerpo que se reaprenden a través de la escritura. Nosotros llevábamos la experiencia de años de facilitación en el cuerpo, pero tuvimos que reaprender para poder estructurarla y comunicarla.

Es por ello que para estas reflexiones finales volvemos sobre cuatro temas compartidos en las páginas anteriores que han supuesto para nosotros un antes y un después en nuestra forma de entender la facilitación del DT. Son nuestros aprendizajes en el proceso.

La complejidad y las estrategias emergentes como marco de la facilitación

Al iniciar el proceso de escritura del libro partíamos de la visualización de la figura de la persona facilitadora en el marco del DT. Sin embargo, hay distintas formas de aproximarse al DT y las que nosotros planteamos —el EP y la IADT— son poco conocidas. Éramos conscientes de que las formas más extendidas de entender el DT no conducen a la reflexión sobre la necesidad de la facilitación y, si queríamos que esta figura se entendiese, necesitábamos plantear no solo la facilitación, sino todo un marco del DT en el que la figura de la persona facilitadora pudiera encajar.

Los principales conceptos que nos ayudaron a construir este marco que hemos denominado *enfoque de construcción de capacidades para el DT* fueron la complejidad y las estrategias emergentes. De esta manera, los dos primeros capítulos surgieron de nuestra necesidad de explicitar por qué considerábamos que la facilitación es necesaria en el DT y fueron la forma de construir un relato sobre algo que con anterioridad era, básicamente, una intuición muy fuerte basada en la propia experiencia. El proceso de construcción de este relato nos llevó a plantear que los procesos de DT se producen en contextos complejos y así tomamos

conciencia de nuestra sensación de que hasta ahora hemos intentado solucionar problemas complejos como si fueran simples o complicados. Todo ello nos llevó a cuestionar la perspectiva de la planificación tal cual la veníamos reproduciendo, entendiendo que puede ser una herramienta útil ante problemas simples o complicados, pero que necesita ser complementada por aproximaciones emergentes ante problemas complejos. Definíamos así, siguiendo el hilo de nuestras propias argumentaciones, a la persona facilitadora como alguien que, en el contexto de problemas complejos, genera las condiciones para que la estrategia emerja de la forma más fluida posible generando condiciones para que los actores, paso a paso, reflexionen, decidan y actúen.

La explicitación de una aproximación construccionista al DT

Ante los argumentos previamente planteados sobre la complejidad y las estrategias emergentes, nos preguntamos: ¿Cómo hace la persona facilitadora para generar esas condiciones? Nuestra respuesta fue que lo hace a través de procesos de construcción social. Este es posiblemente el mayor salto que hemos dado en el libro en cuanto a nuestro propio camino de aprendizaje, ya que esta respuesta viene, no de la literatura sobre DT en la que nos hemos formado, sino de la literatura y los marcos del construccionismo.

La razón de ser de este salto no puede entenderse exclusivamente en el marco de este libro y sus autores, ya que se produce en el contexto de un proceso compartido por un equipo de investigadores que llevamos varios años reflexionando sobre las aportaciones del EP y la IA al DT.

Desde esta perspectiva, este libro es un paso adelante en un camino marcado, entre otros, por un libro anterior titulado *Desarrollo territorial e investigación acción* (Karlsen y Larrea, 2014b). El siguiente es un fragmento de una reseña de dicho libro:

Aunque el libro plantea el fenómeno del poder [], los autores se quedan cortos al explorar las implicaciones que este fenómeno tiene en su práctica. Una posible razón para ello —que apuntan en su análisis de su situación profesional dentro de un contexto universitario— es la oposición de las principales comunidades académicas a metodologías de investigación alternativas. Como consecuencia, no consiguen situar la investigación acción en un paradigma construccionista de investigación. (Dovey, 2014, pp. 405-408).

De alguna manera, esta crítica a nuestros procesos anteriores nos planteaba el reto de reconocer abiertamente la relevancia del construccionismo en nuestra práctica e integrarlo también en nuestros marcos conceptuales y contribuciones académicas.

Este camino pasa por una discusión sobre la filosofía de la ciencia que hemos querido evitar en el capítulo 3 por mantener el hilo conductor del enfoque de la construcción de capacidades. Sin embargo, en estas reflexiones finales en las que compartimos nuestro proceso de aprendizaje en la escritura del libro, nos parece pertinente abordarla. Para ello recurrimos al fragmento de una de nuestras publicaciones anteriores:¹²

Optar por la investigación acción ha supuesto remover de raíz asunciones ontológicas y epistemológicas de nuestra aproximación a la investigación.

¹² Miren Larrea, blog publicado en Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad, 20 de mayo de 2015.

Las asunciones ontológicas señalan la naturaleza de la realidad social y qué tipos de fenómenos existen o pueden existir, las condiciones para su existencia y cómo se relacionan. Nuestras asunciones ontológicas han evolucionado de una perspectiva realista, en que asumíamos que la realidad existe independientemente de nosotros a una posición más idealista, en que entendemos que la realidad social está hecha de interpretaciones compartidas que los actores sociales, incluidos los investigadores, producimos y reproducimos. Al hacerlo, tomamos conciencia de que

Nadie puede estar ahí «simplemente mirando». No podemos estudiar el mundo sin compromiso como si de pronto, misteriosamente, no tuviéramos nada que ver con él. (Paulo Freire)

Las asunciones epistemológicas señalan qué tipos de conocimiento son posibles, cómo podemos saber sobre las cosas y cuándo el conocimiento es adecuado y legítimo. Nuestro camino nos ha llevado desde una perspectiva empirista a una constructorista. La primera nos hacía vernos como observadores entrenados para analizar la realidad sin distorsionarla y llegar así a un conocimiento fiable. Hoy en día partimos de la relevancia de los saberes cotidianos derivados de los esfuerzos que la gente realiza para buscar el sentido a sus encuentros tanto con el mundo físico como con otras personas. Desde este reconocimiento asumimos que el conocimiento científico social es el resultado de la reinterpretación que los investigadores sociales hacemos de estos saberes cotidianos trasladándolos a un lenguaje técnico. Asumimos, finalmente, que esta reinterpretación refleja nuestro punto de vista como investigadores y toda observación está marcada por nuestras presuposiciones teóricas.

El capítulo 3 puede interpretarse como parte de este paso hacia la explicitación de una aproximación constructorista al DT y al escribirlo tuvimos dudas sobre la forma en que debíamos comunicarlo. El capítulo requirió para su elaboración un esfuerzo desde la multidisciplina; no estábamos acostumbrados al lenguaje de la sociología en que nos imbuye este capítulo. Somos conscientes también, a través de las devoluciones de aquellos que leyeron el capítulo, que es el que más esfuerzo requiere para su lectura entre nuestros compañeros del DT. Consideramos que más allá de las dificultades que nosotros mismos hayamos podido tener para expresar nuestro mensaje de forma clara, la dificultad de nuestra comunidad de investigación para integrar este lenguaje se debe a que requiere un esfuerzo por fortalecer nuestros marcos previos con otros distintos. Esto exige un esfuerzo, pero a su vez nos abre las puertas a nuevos caminos. Creemos que estos nuevos caminos pueden aumentar nuestra capacidad, como comunidad de formadores e investigadores del DT, de resolver los problemas complejos.

Clarificación de los conceptos de facilitación y persona facilitadora

El viaje de escribir este libro empezó, como ya señalamos, con una intuición muy fuerte de haber desempeñado un rol (la facilitación en el DT) del que pocas veces se hablaba tal y como la vivíamos en nuestras prácticas. El proceso de escribir el libro ha supuesto hacer emerger y explicitar cosas que dábamos por sentadas y que no resultaban fáciles de explicar. El trabajo podría tener semejanzas con el de un escultor que con cada golpe va haciendo emerger de la piedra una figura. Cada reflexión, cada debate y discusión clarificaban nuestro posicionamiento ante la facilitación, de forma que por el camino hemos ido construyendo nuestros argumentos. Uno de estos argumentos es la distinción de facilitador como sustantivo y como adjetivo. Esta distinción nos permite ahora plantear argumentos que con anterioridad no podíamos por carecer de los conceptos que nos ayudaran a hacerlo.

Hemos ido también perfilando nuestros argumentos sobre acepciones comunes de la facilitación que no compartíamos. Hemos superado la dicotomía entre líder y facilitador, argumentando que la persona facilitadora es líder, aunque ejerce un tipo de liderazgo específico. Así hemos llegado a una de las relaciones que más nos ha costado clarificar, la del facilitador y el actor. Nuestra interpretación de que la figura que realmente queríamos hacer emerger era la del actor facilitador, que en los procesos de DT juega en unos momentos el papel de actor y en otros el de facilitador, tomó forma prácticamente al final del proceso de escritura. La relación entre el actor y el facilitador ha sido un dilema que nos ha acompañado la mayor parte del camino de escribir este libro.

Finalmente, este proceso de clarificación conceptual ha sido importante no solo de cara a la escritura del libro, sino también en los procesos formativos que describimos en el capítulo 6, que han sido laboratorios excepcionales para ir construyendo nuestra perspectiva.

Definición de elementos para la construcción de capacidades de las personas facilitadoras

Otra idea presente desde el principio pero que no ha tomado su forma definitiva hasta el final del proceso de escritura es la aproximación a la formación de facilitadores. Sabíamos desde el inicio que queríamos escribir un libro que ayudara a los facilitadores a desarrollar las capacidades requeridas para desempeñar este rol en el DT. Sabíamos también que estábamos los dos inmersos en procesos de formación de facilitadores, por lo que esperábamos ser capaces de trasladar nuestros aprendizajes de la práctica a este formato. Sin embargo, no fue hasta el final del proceso que conformamos nuestro argumento sobre la centralidad del eje que une lo individual y lo colectivo. Así llegamos a explicitar algo que estaba implícito en nuestra práctica, que la mejor formación para la facilitación es la que se desarrolla integrada en el proceso de DT.

La reflexión de cierre

Iniciamos este camino pensando en elaborar un material que sirviera a otros facilitadores para desarrollar sus capacidades. Al final del camino, en retrospectiva, esperamos que nuestra principal aportación sea generar las condiciones para dos tipos de reconocimiento. El primero es el reconocimiento por parte de la comunidad del DT de la relevancia de la figura de la persona facilitadora. Si el lector de este libro es un actor del DT con capacidad de decidir sobre estos procesos, esperamos que la lectura del libro le ayude a hacer visible la facilitación en sus futuras decisiones. El segundo reconocimiento tiene que ver con la reflexión en primera persona del lector de este libro. Si el lector de este libro es una persona facilitadora, esperamos que nuestras experiencias y reflexiones le hayan ayudado a (re)descubrirse como tal y, sobre todo, le hayan reforzado la ilusión por continuar este camino de la facilitación del DT.

Listado de abreviaturas

CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
DEL	Desarrollo económico local
DFG	Diputación Foral de Gipuzkoa
DT	Desarrollo territorial
EP	Enfoque pedagógico para el desarrollo territorial
FOMIN	Fondo Multilateral de Inversiones
GS	Guipuzkoa Sarean
IA	Investigación acción
IADT	Investigación acción para el desarrollo territorial
IAF	Asociación Internacional de Facilitadores
RED DETE ALC	Red de Desarrollo Territorial de América Latina y El Caribe

Bibliografía

- Albuquerque, F. (1997). *Desarrollo económico local y distribución del progreso técnico*. Santiago de Chile: ILPES.
- Albuquerque, F. (1999). *Manual del agente de desarrollo local*. (1.ª ed.) Providencia: Ediciones SUR.
- Albuquerque, F. (2012). Desarrollo territorial. En Orkestra (Ed.). *Gipuzkoa Sarean Working Document*. San Sebastián: Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad.
- Albuquerque, F., Costamagna, P. y Ferraro, C. (2008). *Desarrollo local, descentralización y democracia. Ideas para un cambio*. Buenos Aires: UNSAM.
- Alfaro, M.B. (2014). Aportes para un avance hacia la planificación participativa en intervenciones urbanas. El caso del conflicto en torno al viejo mercado de la ciudad de Rafaela. Trabajo presentado en la *X Bienal de Transformaciones Territoriales*. Córdoba, Argentina.
- Aranguren, M.J. y Larrea, M. (2015). Territorial strategy: Deepening in the «how»? En J.M. Valdalisio y J.R. Wilson (Eds.). *Strategies for shaping territorial competitiveness* (pp. 55-72). Londres: Routledge.
- Arce, R. (2016). Evolución conceptual de la facilitación de cara a los retos de la complejidad. *Revista de Investigación en Psicología*, 19(2), 195-204.
- Arocena, J. (1995). El desarrollo local: un desafío contemporáneo. (1.ª ed.) Caracas: Nueva Sociedad.
- Arocena, J. (1998). *Propuesta metodológica para el estudio de los procesos de desarrollo local*. Montevideo: Centro Latinoamericano de Economía Humana (CHAEH).
- Asheim, B.T., Smith, H.L. y Oughton, C. (2011b). Regional innovation systems: Theory, empirics and policy. *Regional Studies*, 45, 875-891.
- Azúa, J. (2008). *Clusterizar y globalizar la economía. La magia del proceso*. Bogotá: Editorial Oveja Negra Ltda. – Quintero Editores.
- Barreiro Cavestany, F. (1988). Los agentes de desarrollo. *Cuadernos del CLAEH*, 45/46.
- Benett, R.J. y Krebs, G. (1994). Local economic development partnerships: An analysis of policy networks in EC-LEDA local employment development strategies. *Regional Studies*, 28(2), 119-140.
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge*. Londres: Penguin Books.
- Boisier, S. (1999). *Teorías y metáforas del desarrollo territorial*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Brugué, Q. (2005). Redes y gestión. En Garapen (Eds.). *Redes y desarrollo local*. Tolosa: Garapen.
- Castoriadis, C. (1997). *Un mundo fragmentado*. Buenos Aires: Altamira.
- Chambers, R. (1993). *Challenging the professions: Frontiers for rural development*. Londres: Intermediate Technology Publications.
- Coghlan, D. (2013). What will I do? Toward an existential ethics for first person action research practice. *International Journal of Action Research*, 9(3), 333-352.
- Cooke, P. (1992). Regional innovation systems: Competitive regulation in the new Europe. *Geoforum*, 23, 365-382.
- Cooke, P. (1998). Introduction: Origins of the concept. En H.J. Braczyk, P. Cooke y M. Heidenreich (Eds.). *Regional innovation systems* (pp. 2-25). Londres: UCL Press.
- Cornwall, A. (2001). *Beneficiary, consumer, citizen: Changing perspectives on participation for poverty reduction*. Sussex: Institute of Development Studies.

- Costamagna, P. (2015). *Política y formación en el desarrollo territorial*. Bilbao: Publicaciones Universidad de Deusto.
- Costamagna, P. y Alfaro, M.B. (2015). *El pensamiento de Francisco Alburquerque en torno al enfoque del desarrollo territorial*. Buenos Aires, Argentina: Programa CONECTADEL BID FOMIN – Facultad Regional Rafaela Universidad Tecnológica Nacional.
- Costamagna, P., Aranguren, M.J. y Larrea, M. (2015). Reflecting on «how» territorial strategies form. The case of Rafaela, Argentina. En J.M. Valdaliso y J.R. Wilson (Eds.). *Strategies for shaping territorial competitiveness* (pp. 155-171). Londres: Routledge.
- Costamagna, P. y Larrea, M. (2015). El enfoque pedagógico y la investigación acción para el desarrollo territorial. En P. Costamagna y S. Pérez Rozzi (Comp.). *Enfoque, estrategias e información para el desarrollo territorial*. Buenos Aires, Argentina: ConectaDEL.
- Costamagna, P., Spinelli, E. y Pérez, R. (2013). *Elementos estratégicos de un enfoque pedagógico para el desarrollo territorial* (Documento de discusión). ConectaDEL.
- De Mattos, C. (1989). Reestructuración social, grupos económicos y desterritorialización del capital. El caso de los países del Cono Sur. *EURE*, XVI(47).
- Diesing, P. (2012). *Science and ideology in the policy sciences*. New Brunswick: Aldine Transactions.
- Dovey, K. (2014). Territorial development and action research. Innovation through dialogue. *International Journal of Action Research*, 10(3), 405-408.
- Edquist, C. (2005). Systems of innovation: Perspectives and challenges. En J. Fagerberg, D. Mowery y R. Nelson (Eds.). *The Oxford handbook of innovation* (pp. 181-208). Oxford: Oxford University Press.
- Esser, K., Hillebrand, W., Messner, D. y Meyer-Stamer, J. (1996). Competitividad sistémica: nuevos desafíos a las empresas y a la política. *Revista de la CEPAL*, 59, 39-52.
- Ferraro, C. y Costamagna, P. (1999). *Ambiente, entorno institucional y desarrollo. La articulación y las interacciones entre las instituciones de soporte técnico al desarrollo empresarial. El caso Rafaela*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. Londres: Penguin Books.
- Freire, P. (1999) [1972]. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2008a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (2008b). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Gatto, F. (1989). Cambio tecnológico neofordista y reorganización productiva. Primeras reflexiones sobre sus implicaciones territoriales. *EURE*, XVI(47), 7-34.
- Gertler, M. (2004). *Manufacturing culture: The institutional geography of industrial practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Gibney, J. (2011). Knowledge in a «shared and interdependent world»: Implications for a progressive leadership of cities and regions. *European Planning Studies*, 19(4), 613-627.
- Greenwood, D. y Levin, M. (2007). *Introduction to action research*. (2.ª ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Groot, A.E. (2002). *Demistifying facilitation of multi-actor learning processes* (Tesis doctoral). Wageningen University & Research, Wageningen.
- Guba, E.G. y Lincoln, Y.S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emerging confluences. En N. Denzinger y Y.S. Lincoln (Eds.). *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 191-215). Thousand Oaks: SAGE.
- Gustavsen, B. (1992). *Dialogue and Development. Theory of communication, action research and the restructuring of working life*. Assen: Van Gorcum.
- Hambleton, R. (2003). City leadership and the new public management – A cross national analysis. Trabajo presentado en la *National Public Management Research Conference*, Washington, DC.
- Heft, L. (2014). Facilitation. En D. Coghlan y M. Brydon-Miller (Eds.). *The SAGE encyclopedia of action research* (pp. 333-335). Los Ángeles: SAGE.
- Hershberg, R.M. (2014). Constructivism. En D. Coghlan y M. Brydon-Miller (Eds.). *The SAGE encyclopedia of action research* (pp. 182-186). Los Ángeles: SAGE.

- Horlings, I. (2010). Vitality and values: the role of leaders of change in regional development. En I. Horlings (Ed.). *Vital coalitions, vital regions: Partnerships in regional sustainable development* (pp. 95-124). Wageningen: Wageningen Academic Publishers.
- Javidan, M. (1998). Core competence: What does it mean in practice? *Long Range Planning*, 31(1), 60-71. doi: 10.1016/S0024-6301(97)00091-5
- Johnson, B. (1992). Institutional learning. En B.Å. Lundvall (Ed.). *National systems of innovation. Towards a theory of innovation and interactive learning* (pp. 23-44). Londres: Pinter.
- Johnsen, H.C.G., Knudsen, J.P. y Normann, R. (2014). Action research strategies at the «third place». *International Journal of Action Research*, 10(2), 235-256.
- Karlsen, J. (2010). Regional complexity and the need for engaged governance. *Ekonomiaz*, 74, 91-111.
- Karlsen, J. y Larrea, M. (2014a). The contribution of action research to policy learning. *International Journal of Action Research*, 10, 129-155.
- Karlsen, J. y Larrea, M. (2014b). *Territorial development and action research: Innovation through dialogue*. Farnham: Gower.
- Karlsen, J. y Larrea, M. (2016). Moving context from the background to the forefront of policy learning: Reflections on a case in Gipuzkoa, Basque Country. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 0(0), 1-16. doi: 10.1177/0263774X16642442
- Laranja, M., Uyarra, E. y Flanagan, K. (2009). Policies for science, policy and innovation: translating rationales into regional policies in a multi-level setting. *Research Policy*, 37, 823-835.
- Liddle, J. (2010). The new public leadership challenge. *International Journal of Public Sector Management*, 24(1), 97-98.
- Llisterri, J.J. (2000). *Competitividad y desarrollo económico local* (Documento de discusión interna). BID FOMIN (21 de febrero de 2014). Recuperado de: <http://www.iadb.org/es/publicaciones/detalle,7101.html?id=23758>
- Lusthaus, C., Anderssen, G. y Murphy, E. (1995). *Institucional assessment. A framework for strengthening organizational capacity for IDRC's research partners*. Ottawa: IDRC.
- Madoery, O. (2005). *El valor de la política de desarrollo local*. Recuperado de: <http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas/madoery.pdf>
- Marshall, J. (2008). Finding form in writing for action research. En P. Reason y H. Bradbury (Eds.). *The SAGE handbook of action research, participative inquiry and practice* (pp. 682-694). Los Ángeles: SAGE.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. y Lampel, J. (1998). *Strategy safari*. Nueva York: The Free Press.
- Moulaert, F. y Nussbaumer, J. (2005). The social region: Beyond the territorial dynamics of the learning economy. *Urban and Regional Studies*, 12, 45-64.
- Navarro, M. (2009) Los sistemas regionales de innovación. Una revisión crítica. *Ekonomiaz, Revista Vasca de Economía*, 70(1), 25-59.
- Navarro, M. y Larrea, M. (2007). *Indicadores y análisis de competitividad local en el País Vasco*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- North, D.C. (1991). Institutions. *Journal of Economic Perspectives*, 5(1), 97-112.
- Orkestra (2011). *Informe de Competitividad del País Vasco 2011. Liderar en la nueva complejidad*. San Sebastián: Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad.
- Orwell, G. (2014). *Palabras nuevas*. Buenos Aires: Ediciones Godot.
- Pérez Rozzi, S. (2014). El desafío de gestionar los egos y otros ingredientes a considerar en los procesos territoriales. Trabajo presentado en el *Programa de Desarrollo de Proveedores Tacuarembó*. Uruguay.
- Phelps, R. (2014). Complexity theory. En D. Coghlan y M. Brydon-Miller (Eds.). *The SAGE encyclopedia of action research* (pp. 166-169). Los Ángeles: SAGE.
- Pérez, P. (1995). Actores sociales y gestión de la ciudad. *Ciudades*, 28, 8-14.
- Plan Estratégico para Rafaela (1997). Trabajo presentado en las *Jornadas de Análisis de Temas Críticos de la Ciudad*. Documentos del Plan Estratégico de Rafaela.
- Porter, M.E. (1990). *The competitive advantage of nations*. Nueva York: Free Press.
- Porter, M.E. (1998). *On competition*. Boston: Harvard Business School Press.
- Pretty, J. (1995). Participatory learning for development. *World Development*, 23(8), 1247-1263.
- Raelin, J.A. (2006). The role of facilitation in praxis. *Organizational Dynamics*, 35(1), 83-95.

- Reason, P. y Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Londres: Sage.
- Riffo, L. (2013). *50 años del ILPES: Evolución de los marcos conceptuales sobre desarrollo territorial*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Schwarz, R. (2002). *The skilled facilitator. New & revised*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shotter, J. (2014). Social constructionism. En D. Coghlan y M. Brydon-Miller (Eds.). *The SAGE encyclopedia of action research* (pp. 704-707). Los Ángeles: SAGE.
- Silva Lira, I. (2005). Desarrollo económico local y competitividad territorial en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 85, 81-100.
- Snowden, D.J. y Boone, M.E. (2007). A leader's framework for decision making. *Harvard Business Review*, 85(11), 68-76.
- Sotarauta, M. (2005a). Tales of resilience from two Finnish cities: Self-renewal capacity at the heart of strategic adaptation. En C. Duke, M. Osborne y B. Wilson (Eds.). *Rebalancing the social and economic learning, partnership and place*. Leicester: NIACE.
- Sotarauta, M. (2005b). Shared leadership and dynamic capabilities in regional development. En H. Halkier e I. Sagan (Eds.). *Regionalism contested. Institution, society and governance* (pp. 53-72). Cornwall: Ashgate.
- Sotarauta, M., Horlings, I. y Liddle, J. (2012). Leadership and sustainable regional development. En M. Sotarauta, I. Horlings y J. Liddle (Eds.) *Leadership and change in sustainable regional development* (pp. 1-19). London: Routledge.
- Steinberg, S.R. (2014). Critical constructivism. En D. Coghlan y M. Brydon-Miller (Eds.). *The SAGE encyclopedia of action research* (pp. 203-206). Los Ángeles: SAGE.
- Stolkiner, A. (1988). Prácticas en salud mental. *Revista de Investigación y Educación en Enfermería*, VI(1), 31-61.
- Trippl, M. y Tödting, F. (2007). Developing biotechnology clusters in non-high technology regions – The Case of Austria. *Industry and Innovation*, 14, 47-67.
- Uphoff, N., Cohen, J. y Goldsmith, A. (1979). *Feasibility and application of rural development participation: A state of the art paper*. Ithaca: Cornell University.

Los actores facilitadores del desarrollo territorial son «personas que de forma individual o en el contexto de un equipo de personas facilitadoras, asumen el rol de generar condiciones para que los otros actores del desarrollo territorial puedan reflexionar, decidir y pasar a la acción». No obstante, las personas facilitadoras realizan su trabajo sin que existan marcos, definiciones, ejemplos ni un lenguaje compartido que ayude a tomar conciencia de dicha facilitación ni de la forma de actuar que conlleva en procesos sociales y políticos complejos.

En este libro, los autores hacen una apuesta por un enfoque de construcción de capacidades para el desarrollo territorial que integra la formación de los actores facilitadores dentro de una estrategia colectiva que no ocurre de forma espontánea sino que se genera fortaleciendo procesos democráticos desde la praxis.

«Este libro es de interés para todos los profesionales que trabajan con personas desde la perspectiva de relaciones de horizontalidad, de respeto mutuo y de expresión del potencial creativo individual y colectivo»

Danilo R. Streck
Programa de Posgrado en Educación - UNISINOS (Brasil)
Editor del *International Journal of Action Research*