

# Algunos puntos sobre las IES. Perspectivas globales de la educación en el siglo XXI.

**Rolando Garrido Quiroz, PhD.**

Doctor en Literatura y Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica. Especializado en Negociación, Resolución de Conflictos y Procesos de Diálogo en ONU, OEA, USIP. Actual Director de Relaciones Interinstitucionales e Internacionales de la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Autor de varias publicaciones e investigaciones.

Javier Loyola - Ecuador

*rolando.garrido@ucuenca.edu.ec*

*Fecha de recepción: 12 de febrero de 2015 / Fecha de aprobación: 16 de abril de 2015*

---

## Resumen

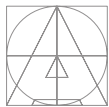
Este artículo plantea que, en los enfoques educativos contemporáneos no hay tarea y misión más urgente que educar activamente para la paz. La educación para la paz, asumida como moda a fines del siglo XX, incluso en la misión de muchas universidades y reformas educacionales y su lugar forzado en los llamados objetivos transversales, evidencia que hasta el día de hoy no alcanza el estatus de prioridad a la hora de plantearse este desafío en la perspectiva de nuevos diseños pedagógicos, nuevas propuestas curriculares, de la mano de los consabidos sistemas de acreditación de la calidad de la educación, es decir, la paz en nuestro sistema educacional aún está muy lejos de ser acreditable, ni mucho menos verificable su calidad.

**Palabras clave:** *educación, paz, paradigmas, diseños pedagógicos, sistema.*

## Abstract

This article argues that in contemporary educational approaches there is no task and more urgent mission than to actively educate for peace. Education for peace, taken as fashionable in the late twentieth century, even in the mission of many universities and educational reforms, and forced into so-called cross sectional objectives, demonstrates that still today it does not reach priority status when thinking about this challenge in the context of new pedagogical designs and new curricular proposals, by the usual accreditation systems of education quality. That is, peace in our educational system is still far from being credible, much less from quality verification.

**Keywords:** *education, peace, paradigms, pedagogical designs, system.*



*Vamos a partir con una pregunta fuera o dentro de lugar.*

### **¿Por qué no existe un Premio Nobel en Educación?**

Siendo que este tipo de galardones internacionales se otorga anualmente desde 1901 para reconocer a personas que hayan llevado a cabo investigaciones, descubrimientos o notables contribuciones a la humanidad en el año inmediatamente anterior, solo se premian seis categorías. Física, Química, Medicina, Literatura, Paz y Economía. Las cinco primeras testadas por el propio Nobel y la última, Economía, incluyéndose desde 1968 en memoria de Alfred Nobel y promovida por el Banco Central Sueco.

En vida, el 'mercader de la muerte' había dividido en cinco partes iguales los campos de premiación. En la perspectiva de Nobel no existía en su horizonte o visión de mundo la educación como un campo digno de premio, ni como ciencia ni como área relevante que contribuyera al bien de la humanidad. Eran las disciplinas, las ciencias y el arte literario por sí mismas las que alcanzaban tal contribución. Cuestión de paradigmas decimonónicos. Sin embargo, el propio Nobel, así como cada uno de los ganadores de este premio fueron todos "educados" mediante sistemas educativos desde su más temprana infancia. Sin lugar a dudas, el único premio que no tiene cabida como disciplina es el *Nobel de la Paz*, o sea, la paz no es parte sistemática ni formal en los sistemas educativos, prescindencia Nobel que aún no da cuenta cabal de la necesidad impostergable de educar para la paz, necesidad por cierto expresada tardíamente por organismos internacionales como UNESCO y vagamente por los sistemas educativos en general.

El presente siglo XXI, en sus apenas primeros 15 años, ya suma en su contabilidad 14 guerras importantes. Esa es la realidad postguerra fría, postmuros. Ni el siglo XX nos educó para la paz, ni el siglo XXI tiene por intención hacerlo. La educación inicial, primaria, secundaria y universitaria encuentra en la educación para la paz su mayor desafío a la hora de hablar de perspectivas globales para la educación. Lo que en ello le compete a la educación superior es aún

mayor, ya que de las Instituciones de Educación Superior (IES) tendrán que emanar a nivel de investigaciones, diseños, intervenciones y pedagogías los nuevos enfoques educativos contemporáneos, que otorguen sentido a nuevos proyectos en la educación parvularia, primaria y secundaria. Es decir, su misión y razón de ser es la paz, en su más expresiva diversidad de colores, para que las universidades reciban en sus aulas a jóvenes que fueron formados en una cultura e infraestructura de paz y, para que el ejercicio de nueva ciudadanía de los educandos sea activo, crítico y propositivo desde el punto de vista de la responsabilidad social temprana que debe asumir una nueva educación en todos sus niveles.

La ingenua paz blanca no pasó más allá de las buenas intenciones en su predicamento de ausencia de guerra. En tal sentido, hoy, bajo ningún esquema es posible pensar la paz como ausencia de guerra. El siglo XX sumó la paz verde como un imperativo, ya que la destrucción del medio ambiente o la guerra del homo depredador, contaminador, vestido de progreso, afectó los equilibrios necesarios para hacer posible la vida en el planeta. Asimismo las luchas violetas, naranjas y multicolores por los derechos de las minorías sexuales, étnicas, en contra del racismo, el clasismo o la intolerancia religiosa hicieron posible una toma de conciencia frente al mal vivir como especie, pero estas luchas universales no lograron que se avanzara mayormente en una educación para una paz activa, diversa, crítica, creativa, que asumiera el conflicto como una realidad in crescendo, conviviente de la interacción humana y de esta con el medioambiente y, a su vez, desafectada de una cultura evitativa o confrontacional de la condición social que representan los conflictos en nuestras vidas.

La paz en colores necesariamente tiene que asumir el conflicto sin temores ni ambigüedades, sino con el suficiente equipaje para transformar los conflictos en oportunidades de un buen vivir. Esto que llamamos equipaje nos lleva a la idea de que somos viajeros contemporáneos en esta vida con necesidad de mayores herramientas para asumir culturalmente la paz como campo dinámico complejo y en permanente construcción, al igual que la educación.



Puedo decir con toda seguridad que a nivel de enfoques educativos contemporáneos no hay tarea y misión más urgente que educar activamente para la paz. Al mismo tiempo puedo asegurar que la educación para la paz, asumida como moda a fines del siglo XX, incluso en la misión de muchas universidades y reformas educacionales y su lugar forzado en los llamados objetivos transversales, evidencia que, hasta el día de hoy, no alcance el estatus de prioridad a la hora de plantearse este desafío a nivel de nuevos diseños pedagógicos, nuevas propuestas curriculares, de la mano de los consabidos sistemas de acreditación de la calidad de la educación, es decir, la paz en nuestro sistema educacional aún está muy lejos de ser acreditable, ni mucho menos verificable su calidad.

Tal vez, Alfred Nobel, al leer confundido su obituario (ya que en realidad el que había muerto era su hermano Ludvig, y al verse rotulado como el 'mercader de la muerte', pensó en la creación de los premios para resarcir su propia memoria y legado, pero no pensó en el más importante de todos, aquel que es causa y fuente de los problemas de la humanidad –LA EDUCACIÓN– el mismo que es causa y fuente de las soluciones para el bienestar de la humanidad –LA EDUCACIÓN.

Así como ayer, el gran desafío que enfrenta hoy en día la educación no pasa por la ordenación de las disciplinas ni sus logros en una lógica de competencia y autismo, sino por sus interrelaciones al servicio de la sociedad y su biodiversidad. Una economía para la paz, una medicina para la paz o, en general, las ciencias y las artes para la paz no se construyen ni configuran sobre la base de las premisas del capitalismo salvaje ni del capitalismo cognitivo, ya que economías al servicio de la depredación, de la desigualdad e inequidad y ciencias entre ellas las médicas, al servicio del lucro y sus repercusiones en la inmunodeficiencia humana, nacen y se generan desde postulados adscritos a modelos educativos similares a los que se educó el mercader de la muerte Alfred Nobel.

Economistas al servicio del despojo y el fraude a la fe pública, científicos al servicio de industrias de la muerte (farmacéutica, militar), políticos al servicio de la 'pax romana' o la 'guerra eterna',

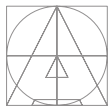
así como de carteles o grupos financieros, todos ellos pasan por jardines infantiles, escuelas, liceos y universidades cuya impronta educativa fue diseñada e implementada para la competitividad a ultranza, para el sálvese quien pueda, para la ley del más fuerte, y aun, hasta el día de hoy, dichos emblemas y símbolos exhiben como paradigma el "ser mejor que los demás a costa de lo que sea".

Puesto desde otra perspectiva, cuando las universidades europeas se dan cuenta en 1988 que el sistema educativo no rinde para hacerse cargo de las necesidades del sistema económico, no de las necesidades humanas, sino de las necesidades del sistema económico en el contexto de la globalización, diez años más tarde, surge el Convenio de Bologna y la necesidad de redefinir el espacio Europeo de Educación Superior y, cuatro años después, el Proyecto Tuning para redefinir el espacio de la Educación Superior en América Latina por necesidad de competitividad, compatibilidad y comparabilidad respecto de la escena europea.

A continuación, analizaré las tendencias en educación superior sobre la base de las causas generadoras de conflictos en el ámbito de las IES y luego sobre la base de nuevos enfoques, que abren perspectivas interesantes y alentadoras para la educación en el siglo XXI.

### **Algunos puntos sobre las IES desde el modelo clásico de análisis de problemas**

Una forma clásica de analizar a las IES respecto de su misión fundamental es desde la perspectiva de las causas o fuentes generadoras de problemas, definidas de acuerdo a Smart y Mayer (1990) en cinco causales: estructura, valores, intereses, relaciones e información. Este diagnóstico indica que las fuentes generadoras del conflicto de más difícil abordaje son las estructurales y valóricas. Asimismo, las causas originadas en los intereses representan tanto la dificultad como las vías de solución cuando estos se esclarecen, y aquellas concernientes a las relaciones y la información pueden llegar a facilitar el proceso de abordaje de manera ascendente.



En el plano estructural, la educación cuenta con una serie de camisas de fuerza que inhibe su despliegue a pensarse así misma con libertad expresada en mayor creatividad e innovación. Convenios, marcos legales y estructuras organizacionales sometidas a reglas del juego de compatibilidad, comparabilidad y competitividad no necesariamente vuelve a las IES más dialogantes de sus necesidades frente a las realidades situadas que enfrentan, sino que sincronizan su accionar hacia una modelación en serie, donde la falla por defecto como evidencia de la diferencia, se reconoce como componente defectuoso del sistema.

En el orden de lo valórico priman los sistemas de creencias que se volvieron más fundamentalistas en las postrimerías del siglo XX. La creencia de que la educación es un bien de consumo y no un bien público se sustenta a nivel de conflicto valórico desatado. En tal sentido, la universidad y el sistema educativo en todos sus niveles se configuran como servicio para el consumo cuya sobre oferta asegura la ilusión del acceso donde la variedad del producto se autolegitima por la segmentación de mercado y la demanda caracterizada por el espejismo de la elección de dicha oferta. En este contexto, la misión histórica de la educación como bien público solo es posible reponerla mediante reformas o revoluciones que nazcan de proyectos políticos que susciten los consensos necesarios que la hagan sostenible, un nuevo pacto social cultural que resigne el rol de las IES en la sociedad del siglo XXI.

A nivel axiológico, hoy, resulta esencial que la formación profesional sea permeada, valga la redundancia por una educación en valores, donde lo cognitivo, lo técnico se articulen en situaciones de aprendizaje de carácter dilemático, capaz de poner a prueba al educando en una posición de tomador de decisión y constituido a partir de una estética de la colaboración (Garrido, 2008). El proceso formativo implica necesariamente una ética ciudadana que supere la tragedia de los comunes, aquella basada en la paradoja de que las estrategias individualmente racionales conducen a resultados colectivamente irracionales cuando no está presente la colaboración entre los involucrados. De tal manera, los sujetos que emprenden una acción con el objetivo

de obtener beneficios individuales, no pueden darse cuenta de las externalidades negativas recíprocas que se generarían en caso de que los otros actúen de la misma forma (Ramírez, 2014).

Pasar del plano valórico o de los sistemas de creencias hacia el campo de los intereses en disputa resulta un procedimiento facilitador, aunque no menos complejo, ya que los intereses de los actores que componen o circundan las IES pueden estar ocultos o bien, no lo suficientemente conscientes para acceder a estrategias de transformación pertinente con una educación al servicio del bien común en el siglo XXI. En tal caso, intereses como el fin de lucro que persiguen las IES, incluso en parámetros de impedimentos legales o constitucionales sobre una definición de no lucro o sin fin de lucro puede permitir vincular lo que quieren las IES en el campo de su visión y misión con el cómo, el para qué y el por qué.

En el detalle de esas dos últimas preguntas puede existir un mejor escenario para diferenciar objetivos, intereses y necesidades. Lo mismo ocurre con el interés y la finalidad de la autonomía universitaria en un contexto de modelamiento del sistema de educación que migra hacia las utilidades prácticas o hacia prácticas utilitarias de una sociedad desregulada, que -en el ejercicio de su individualidad- se alimenta del individualismo de los actores que la componen o intereses incompatibles. Por ello, el interés de autonomía, entendida como autorregulación y colaboración desde el sello identitario de las IES pueden hacer de la comparabilidad y la compatibilidad una estrategia lúcida de educar para la paz cuando los intereses en conflicto se transforman en intereses compatibles y afines, así, la colaboración puede representar una ventaja competitiva replicable desde la particularidad de las IES frente al escenario caracterizado por la tragedia de los comunes, la primacía del gen egoísta o la competencia ciega o tuerta que padecen nuestras universidades en su afán de ser oferta acreditada en una lógica de mercado de la educación.

Cuando las IES son capaces de esclarecer sus intereses y necesidades frente a la dinámica del



modelamiento impuesto por la definición y diseño de los espacios de la educación superior, es posible replantearse las tradicionales relaciones entre Universidad y Estado, Universidad y Sociedad o Universidad y Mercado, de tal manera que el espacio pasa a ser un proceso de negociación continua y estratégica y no la cristalización de la individualidad de espacios estructurados incapaces de interrelacionarse en la idea de la generación de conocimiento y aprendizaje abierto y circulante para el bien común. Por su parte, en el universo de los datos e información que genera esquizofrenia en las IES por el actual modelamiento de su espacio en el marco de la información que arrojan los procesos de acreditación, ranking y matrículas puede también implicar nuevas formas de evaluar, de medir, nuevos indicadores de ecología universitaria y nuevos horizontes en la forma de producir conocimiento y aprendizaje compartido y al servicio del bien común.

En otro orden, respecto del análisis a las dinámicas que se instalan en el espacio de educación superior en América Latina y el Caribe, Rama (2007) identifica diez tendencias de cambio en dicho espacio, a saber: la tradición universitaria, la masificación y feminización de la cobertura, la diferenciación y regionalización de las IES, las transformaciones curriculares, nuevas regulaciones y aseguramiento de la calidad, la virtualización de la enseñanza, la educación permanente y la postgraduación, la internacionalización de las IES, la mercantilización y diversificación de las fuentes de financiamiento, las reformas a las cuales están sometidas las IES.

Estas diez tendencias se pueden ver como el anidamiento o encadenamiento de problemas y quiebres unos sobre otros, por ejemplo como la masificación de la cobertura afecta la calidad de los procesos educativos, la investigación dependiente de las fuentes de financiamiento, internacionalización y conservadurismo provinciano de las IES, entre una serie de cadenas o nidos con el potencial de transformarse en una mayor barrera para los fines de alcanzar la pretendida calidad de la educación.

Asimismo, las transformaciones curriculares y diferenciación y regionalización de las IES pu-

diesen ser una mejor arena para resignificar procesos de internacionalización de las IES en la lógica de alianzas estratégicas altamente colaborativas y generadoras de valor, conocimiento y aprendizaje. En síntesis, estas perspectivas y otras tendencias que se pudiesen identificar son parte del problema y al mismo tiempo de la solución de un hábitat más generativo para las IES, por tanto, hoy más que nunca, el cómo, el para qué y el por qué resultan fundamentales ya que post-Bologna y post-Tuning, la visión y la misión de las IES con todo el cambio de look, estilo, ropaje y equipaje que conllevan estas mutaciones modeladas, continúan produciendo profesionales en las más diversas disciplinas (tradicionales y nuevas) que no son capaces aún de producir nueva ciudadanía, así como éticas profesionales, alimentadas por una poética y estética al servicio del bien común, del buen vivir y sustentadoras de una paz activa en nuestros sistemas humanos. Es decir, los nuevos profesionales que egresan de las IES no son, en lo fundamental, una contribución a la humanidad, como esperaríamos Nobel o el sentido común después de los ingentes cambios que hemos presenciado por más de un siglo en educación.

No es menor pensar en qué tipo de educación, organizaciones educativas y procesos formativos requerimos, así como pensar en cuáles podrían ser los nuevos enfoques educativos que necesitamos en esta sociedad del cansancio o del rendimiento como la describe Byuin-Chul Han (2012). Al parecer ni cuerpo ni mente hoy parecen contribuir mayormente o en la medida necesaria a una cultura de paz, ni la de todos, ni la propia.

### **Nuevos enfoques, metodologías y recursos para una re-educación afín con los propósitos de educar para la paz**

En los últimos años del siglo XX y de manera más notable en los primeros años del siglo XXI, desde el campo interdisciplinar y transdisciplinar de la educación para la paz y la transformación de conflictos, han ido surgiendo enfoques y metodologías que resitúan la importancia de educar para el bien común y un vivir sustentable. Entre otros enfoques como el de la *Indagación*





*Apreciativa*, metodologías como *Metaplan*, *Open space*, *World café*, u otras, orientadas a potenciar la participación de las personas en la toma de decisiones, han ido cambiando el modo de ser y de habitar en las organizaciones humanas, incluyendo a las instituciones de educación, cambiando el sentido de las preguntas, las modalidades de conversación, las visiones de futuro y las estrategias para acceder a la configuración abierta de comunidades de aprendizaje.

Dicho lo anterior, cada vez es más importante, el cómo, la forma más que las propias disciplinas o temáticas de estudio en los procesos de formación de personas en los más diversos grupos etéreos, tanto en la educación formal como no formal. Tampoco hay que olvidar que las IES son organizaciones y en tanto tales resulta fundamental sus propios rediseños no solamente respecto a contenidos, carreras, perfiles de egreso, sino como hábitat para una educación cuya estancia por parte de estudiantes, académicos y funcionarios implique no solo una ecología propicia para el aprendizaje en los diversos ámbitos disciplinarios e interdisciplinarios, sino que la propia organización –las IES– se conviertan en organizaciones abiertas al aprendizaje y al desarrollo de las inteligencias que en ella confluyen.

Solo por mencionar algunos ejemplos, el enfoque de la *indagación apreciativa*<sup>1</sup>, en lugar de obsesionarse en el intento de mejorar las debilidades y encontrar culpables, se centra en cómo crear más ocasiones de desempeño excepcional a partir de las fortalezas presentes. En tal sentido, una visión conjunta de lo que ya se hace bien genera una visión colectiva del potencial futuro de la organización. Esta imagen compartida en positivo guía el camino y abre nuevos horizontes. Sus D (Discovery, Dream, Design, Destiny); posibilitan la idea de un viaje conversado, cuyo lenguaje y narrativa a partir de preguntas que activan la energía de las personas, fortalecen la capacidad de descubrir, soñar, diseñar y sustentar propósitos. Se aleja del enfoque de

la desconfianza y la competencia, genera visiones compartidas no impuestas y construye una cultura abierta al juego y el aprendizaje. Las aplicaciones de este enfoque son variados y se han ido incrementando en organizaciones con necesidad de sustentar los procesos de cambio. Posibles aplicaciones de la IA los podríamos encontrar desde el diseño e implementación de un curso o asignatura, el desarrollo de proyectos o la elaboración y puesta en ejecución de un Plan de Desarrollo Estratégico Institucional (PDEI).

No es interés de esta ponencia ahondar en cada uno de los nuevos enfoques, metodologías y recursos que ha ido produciendo la filosofía, estética y ética de la educación para la paz, porque eso nos llevaría a la instancia de seminarios o talleres, sino más bien, poner énfasis en lo que se está enseñando en las universidades y la forma en que se pone en práctica la enseñanza universitaria; tampoco en los otros niveles educativos, ya que estos no son compatibles necesariamente con los desafíos que tiene que asumir la educación en este siglo XXI. Las 14 guerras que llevamos en apenas 15 años, la crisis ambiental planetaria, la crisis alimentaria y nutricional que afecta la salud humana, los conflictos de intereses en el ejercicio de las más diversas profesiones dan cuenta de que, en medio del cambio, en medio de las reformas educacionales, en medio de las crisis de expectativas y de credibilidad es posible incluso fomentar la capacidad de improvisar, probar, simular, generar, sin necesariamente partir de cero, sin inventar el agua tibia, sino más bien, volver a la niñez como fase lúdica y lúcida de nuestras vidas, a la capacidad de jugar por jugar; a involucrarnos nuevamente con el asombro y descubrir, en realidad que no es tan difícil, ni tan inalcanzable una educación para la paz, dinámica, crítica propositiva y en permanente construcción como la educación, como la paz.

Por último, los dejo con un ejemplo interesante, no el único, que existe en pos de regenerar la misión de las IES cuando estas se pueden relacionar con la niñez como estrategia de vida. El Proyecto *Think & Eat Green* de la Universidad de la Columbia Británica en Vancouver, Canadá, reúne o sintetiza aquellos fundamentos básicos de la educación para la paz, de la educación para

1. El enfoque de la Indagación apreciativa o Appreciative Inquiry (en inglés) surge como una nueva filosofía organizacional, cuyos elementos fundamentales han sido formalizados en las investigaciones desarrolladas por David Cooperrider (Case Western Reserve University). Este enfoque es definido por Withney y Trosten-Bloom (2003) como el estudio y la exploración de aquello que da vida a los sistemas humanos en su mejor expresión.



una nueva ciudadanía, una universidad capaz de relacionarse con una diversidad de actores de su propia región para el desarrollo de un proyecto con alto impacto en la propia universidad, en sus profesores, investigadores, estudiantes y una diversidad de actores y organizaciones que se han compenetrado en la idea de que es posible lograr un cambio sustantivo en la humanidad, digno de un Premio Nobel en Educación, cuando la Universidad irradia hacia las escuelas la idea de que pensar y comer sano, afecta no solo la vida de esos niños que aprenden el valor de los recursos con los que cuenta el planeta, sino que también a toda la comunidad.

Estudiantes que reciben beneficios por sembrar las ciudades de huertos para el consumo de productos sanos, para una alimentación sana, el beneficio activo de los vecinos que abren sus jardines para el trabajo de los estudiantes, profesores e investigadores que miden y evalúan los múltiples impactos del proyectos en la comunidad, una sociedad con capacidad de decidir y de evaluar su impacto en el medioambiente de manera activa, creativa, propositiva. De eso se trata, no solo la paz verde, sino el ejercicio de una nueva ciudadanía en paz activa.

Ahí y en muchos otros lugares se está cumpliendo el compromiso y la misión que tanto añoran las IES entrampadas en el camino modelado para servir al sistema, no a la humanidad tal cual la concebía Nobel, sino al sistema que requiere seguir alimentándose para producir más de lo mismo. Los caminos alternativos existen y son transitables. La educación para la paz como la prioridad del cambio desafiante de la educación existe y ya se está transitando. Lo que está ocurriendo en Vancouver con este proyecto, así como en otras experiencias universitarias y educativas es una realidad acreditable y de calidad, y por cierto, en permanente construcción, tal cual es el desafío que enfrenta la educación y la paz en este planeta azul.

documentos/guias/guia\_microcuenca/ane-  
xos/anexo\_08\_metodologia\_metaplan.pdf

Barret, F; Fry, R. (2010). Indagación Apreciativa. Un enfoque positivo para construir capacidad cooperativa. X Consultores.

Garrido, Rolando. (2008). Hacia una Estética de la colaboración en Sloterdijk y Benjamín; Architextura al otro lado del muro. Revista Observaciones Filosóficas. N° 7/2008. <http://www.observacionesfilosoficas.net/haciaunaestetica.htm>

Han, Byuin-Chul. (2012). La sociedad del cansancio. Herder Editorial.

Ramírez, René. (2014). La virtud de los comunes. De los paraísos fiscales al paraíso de los conocimientos abiertos. Universidad Politécnica Salesiana. Quito. Ediciones Abya-Yala.

Smart, L; Mayer, B. (1989). El círculo del conflicto. Negociación y Mediación. CDR Asociados para la Conferencia Anual COPRED.

Vélaz, Consuelo. (2009). Competencias del Profesor-Mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado. vol. 13, N° 1. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART14.pdf>

Whitney, D; Trosten-Bloom, A. (2010). El poder de la Indagación Apreciativa. Una guía práctica para el cambio positivo. La Habana. Editorial CENESEX.

Proyecto *Pensar & comer verde en la escuela*. Universidad de la Columbia Británica. UBC. <http://thinkeatgreen.ca/>

## Referencias bibliográficas

Ávila, Rogelio; Cisnado Xiomara. (2014). Meta-  
plan. Una metodología de diagnóstico y moderación grupal. <http://www.marn.gob.gt/>