

ISSN 0121 - 1633

# Páginas

Revista académica e institucional de la UCPR

**No. 86**

Abril de 2010



**UCPR**

UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA



## UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA

El escudo de la Universidad está constituido por un círculo en cuyo centro hay un sol que tiene en el interior un libro con dos letras griegas.

El sol tradicionalmente representa a Jesucristo. Él es la luz que alumbró a todo hombre, concretamente al hombre de hoy con sus preocupaciones, proyectos y expectativas. La Universidad quiere ser un instrumento eficaz al servicio de la luz de Cristo que ilumina al hombre.

“Para vosotros se alzará un sol de justicia que traerá en sus alas la salud”  
(Malaquías 4,2)

“Por la entrañable misericordia de nuestro Dios nos visitará el sol que nace de lo alto para iluminar a los que viven en tinieblas y en sombras de muerte, para guiar nuestros pasos por el camino de la paz”  
(Lc. 1,79)

El libro representa la Universidad; en las páginas están grabadas dos letras griegas, que son las iniciales del nombre de Jesucristo: la iota de Iesous (ι) y la Ji de Christós (χ), porque la comunidad universitaria quiere ir al hombre para darle la luz recibida de Cristo.

“La Palabra (Cristo) era la luz verdadera que alumbró a todo hombre” (Juan 1,9)

Las palabras latinas “illuminat hominem” (“ilumina al hombre”) recogen el sentido de la misión de la UCPR.” Por tanto su razón de ser es la de ofrecer a cada bachiller el APOYO para que llegue a Ser Gente, Gente de Bien, Profesionalmente capaz, y esto como realización de su proyecto personal de vida, que lo hará “instrumento eficaz al servicio de la luz de Cristo que ilumina al hombre”.

# Páginas

Revista Académica e Institucional de la UCPR  
ISSN 0121-1633

86

Abril 2010

**CONSEJO SUPERIOR**  
Monseñor Tulio Duque Gutiérrez  
Monseñor Carlos Arturo Isaza Botero  
Pbro. Hugo Cardona Salazar  
Pbro. Darío Valencia Uribe  
Bernardo Gil Jaramillo  
Héctor Manuel Trejos Escobar

**RECTOR**  
Pbro. Darío Valencia Uribe

**DIRECTORA PÁGINAS**  
Tec. Judith Gómez Gómez

**CONSEJO EDITORIAL**  
Tec. Judith Gómez Gómez  
Dra. Patricia Herrera Saray  
Mg. María Gladys Agudelo Gil  
Lic. Alejandro Mesa Mejía  
Mg. Mario Alberto Gaviria Ríos  
Mg. Jaime Montoya Ferrer  
D.I. Gabriel Flórez Ríos

**SECRETARIA**  
Tec. Paola Andrea Murillo Gaviria

**COMITÉ CIENTÍFICO**  
Doctor Andrés Torres Queiruga  
Universidad de Santiago de Compostela (España)  
Doctor P. Francisco de Roux Rengifo  
Programa de Paz para el Magdalena Medio (Colombia)  
Doctor Guillermo Orlando Sierra Sierra  
Universidad de Manizales (Colombia)  
Doctor Rubén Darío Parra Ramírez  
Universidad Eafit (Medellín)

**COMITÉ REVISOR**  
Mg. Mario Alberto Gaviria Ríos  
Mg. Jaime Montoya Ferrer  
Mg. Blanca Jiménez de Sanín  
Mg. Ana Lucía Sanín Jiménez  
Mons. Francisco Nel Jiménez Gómez  
Mg. Armando Gil Ospina  
Lic. Giohanny Olave Arias

**REVISIÓN DE SÍNTESIS EN INGLÉS**  
PhD. Alberto Álvarez Jiménez

**ILUSTRACIONES**  
D.I. Gabriel Flórez Ríos

UCPR. Avenida de las Américas  
e-mail: páginas@ucpr.edu.co  
PBX: (57) (6) 3124000  
Fax: (57) (6) 3127613  
Pereira- Colombia

Canje: Biblioteca UCPR  
biblioteca@ucpr.edu.co

<b>EDITORIAL</b>	3
<b>AUTOR INVITADO</b>	
Sustentación epistemológica de los colectivos de estudiantes y maestros en administración de empresas de la universidad católica popular del risaralda desde 2004 <i>Epistemological bases of ucpr student and professors research groups 2004</i> Lucía Ruiz Granada	5
Aproximación a una propuesta didáctica para la enseñabilidad de la Economía II parte <i>Didactic Proposal for the Teaching of Economics. Part II</i> Gerardo Antonio Buchelli Lozano Armando Gil Ospina	21
La Escuela de Familia: apuntes del proceso de sistematización de la experiencia educativa <i>The Family School: Notes on the Systematization Process of the Educational Experience</i> Mireya Ospina Alex Vanderville	39
¿De qué cuerpo se habla en psicoanálisis? <i>¿Which body does psychoanalysis speak about?</i> Diana Patricia Villa Delgado Melissa Montañez Holguín	53
Factor humano en el trabajo desde la perspectiva de la escuela de las relaciones humanas: reflexión para la región <i>The Human Factor in the Workplace from the Perspective of the School of Human Relations: Reflections for the Region</i> Ariel Galvis González	67
<b>CATOLICIDAD Y DISCIPLINAS-PROFESIONES</b>	
«La Ecología Humana» es el presupuesto de una auténtica ecología ambiental (Discurso del Papa al Cuerpo diplomático) <i>“Human Ecology” is a budget real environmental ecology (Pope’s speech to the Diplomatic Corps)</i>	79
<b>ESTUDIOS REGIONALES</b>	
Investigación, Ciencia y Tecnología en Risaralda <i>Research, Science and Technology in Risaralda</i> Jaime Montoya Ferrer	85
“Universidad Católica Popular del Risaralda” sus treinta años 1975-2005 <i>Mons. Francisco Nel Jiménez Gómez</i>	101
<b>NUESTROS COLABORADORES</b>	111
<b>INSTRUCCIONES PARA EL AUTOR</b>	112



## **ILUSTRACIONES**

La ilustración está destinada a acompañar los artículos de revista, libros, medios de información escrita y textos especializados, de allí que, se procura entonces de los temas escritos sintetizar los textos en un mensaje lo mas sencillo y directo posible, para lograr la representación y composición de una manera descriptiva y que se reconstruyan algunos elementos que se leen en los artículos de la revista, ayudando a recrear la atmósfera de la narración. Por lo tanto, en el caso de esta edición se toma como referente motivador de la ilustración algún espacio geográfico de la región, donde se toman elementos y momentos claves, como la complejidad de las organizaciones, la política social, formación, conocimiento, aprendizaje, la familia, la ecología, las relaciones humanas, los espacios industriales y la economía, con actores en diferentes actitudes y emociones evidenciados en sus rostros y movimientos, también como en las manifestaciones relacionados con la diversidad, medio ambiente, la cosmética corporal, la innovación, relaciones humanas, productividad, la equidad, ... todas ellas sucesos de los contenidos de los artículos del presente numero de la revista paginas.

Los originales están resueltos a lápiz en su fase inicial y trazados luego en tinta con la estilográfica que luego con el pincel húmedo se pasa sobre la línea generando efectos cómo rasgos y gestos en los actores de la representación y en el volumen, generándose un fuerte contraste tonal sombras monocromáticas.

## **DISEÑO DE LA PORTADA**

Consejo Editorial Páginas

## **DISEÑO E IMPRESIÓN**

GRÁFICAS BUDA S.A.S.

Calle 15 No. 623 PBX.: 335 72 35

[www.graficabuda.com](http://www.graficabuda.com)

## **FECHA DE IMPRESIÓN**

Abril de 2010

<b>EDITORIAL</b>	<b>3</b>
<b>AUTOR INVITADO</b>	
Sustentación epistemológica de los colectivos de estudiantes y maestros en administración de empresas de la universidad católica popular del risaralda desde 2004 <i>Epistemological bases of ucpr student and professors research groups 2004</i> Lucía Ruiz Granada	5
Aproximación a una propuesta didáctica para la enseñabilidad de la Economía II parte <i>Didactic Proposal for the Teaching of Economics. Part II</i> Gerardo Antonio Buchelli Lozano Armando Gil Ospina	21
La Escuela de Familia: apuntes del proceso de sistematización de la experiencia educativa <i>The Family School: Notes on the Systematization Process of the Educational Experience</i> Mireya Ospina Alex Vanderville	39
¿De qué cuerpo se habla en psicoanálisis? <i>¿Which body does psychoanalysis speak about?</i> Diana Patricia Villa Delgado Melissa Montañez Holguín	53
Factor humano en el trabajo desde la perspectiva de la escuela de las relaciones humanas: reflexión para la región <i>The Human Factor in the Workplace from the Perspective of the School of Human Relations: Reflections for the Region</i> Ariel Galvis González	67
<b>CATOLICIDAD Y DISCIPLINAS-PROFESIONES</b>	
«La Ecología Humana» es el presupuesto de una auténtica ecología ambiental (Discurso del Papa al Cuerpo diplomático) <i>“Human Ecology” is a budget real environmental ecology (Pope’s speech to the Diplomatic Corps)</i>	79
<b>ESTUDIOS REGIONALES</b>	
Investigación, Ciencia y Tecnología en Risaralda <i>Research, Science and Technology in Risaralda</i> Jaime Montoya Ferrer	85
“Universidad Católica Popular del Risaralda” sus treinta años 1975-2005 <i>Mons. Francisco Nel Jiménez Gómez</i>	101
<b>NUESTROS COLABORADORES</b>	<b>111</b>
<b>INSTRUCCIONES PARA EL AUTOR</b>	<b>112</b>

**Páginas**



**UCPR**  
UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA  
Avenida de las Américas  
PBX. (57) (6) 3124000  
FAX. (57) (6) 3127613  
A.A. 2435  
e-mail: ucpr@ucpr.edu.co  
http://www.ucpr.edu.co  
Pereira - Risaralda

*Somos apoyo para llegar a ser gente, gente de bien y profesionalmente capaz*



# EDITORIAL

Es muy grato para la dirección y el comité editorial de la revista ofrecer este nuevo número, el cual podríamos caracterizar como la expresión de la diversidad, tanto en los temas y en las disciplinas que se hacen presentes como en la versatilidad de enfoques y metodologías. La naturaleza de la revista *Páginas* ha sido la de convocar en cada número una muestra representativa de los productos académicos e intelectuales de los docentes de diferentes áreas de conocimiento. Desde esta perspectiva es una publicación que refleja con fidelidad la estructura y el ser universal de nuestra institución. Un elemento fundamental para comprender nuestra función como universidad es la riqueza brindada en el diálogo y en la presencia de diferentes saberes, ser universal en el sentido que supera la condición física, para adentrarse en el espacio ocupado por el pensamiento.

Es por ello que en la dirección de la revista como en toda la comunidad de la UCPR, celebramos con enorme satisfacción la resolución conferida por el Ministerio de Educación Nacional de reconocer nuestra institución como Universidad.

En sus 26 años de existencia la revista ha sido siempre un baluarte fundamental para alcanzar esta categoría, que al ser reconocida por el ministerio nos permite valorar el significado de esa otra nota característica de la autonomía. Hoy somos una Universidad en todo el sentido de la palabra que se ha ganado su nivel de autonomía mediante el trabajo constante y permanente, tratando siempre de superar las dificultades, mejorando y comprometiendo en todo momento a los demás integrantes y a los que se acercan a la institución para construir y consolidar este proyecto.

Invitamos a todos nuestros lectores, colaboradores y editores a celebrar con nosotros este reconocimiento que lo sentimos propio y que lo ponemos de presente en cada uno de los números editados, pero entendemos que este reconocimiento es un enorme compromiso, es la autonomía para cumplir con nuestra misión de una forma cada vez más responsable, para contribuir en todo momento y de la mejor forma posible en la solución de los problemas de la región y el país.

El sueño del Proyecto Educativo de constituirnos como Universidad es para Servir mejor, siendo siempre testimonio de la Verdad.

El agradecimiento que hoy expresamos se extiende de nuevo a todos los colaboradores, que en este recorrido nos han permitido con su aporte ser lo que hoy somos; una Universidad.



# SUSTENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LOS COLECTIVOS DE ESTUDIANTES Y MAESTROS EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA DESDE 2004\*

## *Epistemological bases of UCPR student and professors research groups 2004*

Lucía Ruiz Granada\*\*  
Mención\*\*\*

### SINTESIS

La nueva concepción en la construcción de conocimiento y en la formación en Administración de Empresas implica dos momentos: el epistemológico, en una Facultad que considera a los estudiantes incluidos en relación formación-investigación-proyección social y, el de la cohesión social, entendida como los mecanismos que integran a los individuos y grupos a la dinámica social y crea así su sentido de adhesión y pertenencia a la sociedad porque reconoce que su futuro quehacer tiene que ver con el apoyo a procesos más equitativos y pertinentes con las necesidades de su vida en sociedad. Los colectivos de estudiantes y maestros recrean el concepto de comunidad de aprendizaje, enlazados entre sí de modo orgánico por su voluntad y afirmándose mutuamente, son los actores que bien podrían estar llamados a construir espacios de interacción positiva, para ello, deben contar con una comunidad de principios de cooperación y de comunicación.

**DESCRIPTORES:** colectivos de estudiantes y maestros, cohesión social, comunidades de práctica, epistemología, modelo pedagógico

### ABSTARCT

The new conception in business administration education has two moments: the first is epistemological, in a Department that considers students as included in the relation education-research-social projection. The second is social cohesion, understood as the mechanisms that tie individuals and groups to the social dynamic, thereby creating a sense of social belonging. Student and professor research groups recreate the notion of a community of learning and should share the same cooperation and communication principles

**DESCRIPTORS:** students and professors' research groups, social cohesion, communities of practice, epistemology, pedagogic model.

Para citar este artículo: Ruiz G., Lucía. (2010). "Sustentación epistemológica de los colectivos de estudiantes y maestros en la Universidad Católica Popular del Risaralda desde 2004". En: Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCPR, 86: 5-20.

## INTRODUCCIÓN

En agosto de 2005 se escribe, en Grafías disciplinares de la UCPR No 2, el primer documento acerca de la nueva forma de enseñar Administración en la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas (FCEA) y en la

Universidad Católica Popular del Risaralda (UCPR). Este texto fue la síntesis de la reflexión acerca de qué es una Universidad, qué es educación en lo superior y para lo superior, cómo relacionar formación con investigación y proyección social, y; en el currículo, cómo se concreta esta discusión.

\* Este documento es un avance del proyecto de investigación "El currículo integrado y centrado en el estudiante en Administración", del grupo de investigación Desarrollo Empresarial de la FCEA.

\*\* Msc. Administración. Profesora Asociada UCPR. Contacto: lucia.ruiz@ucpr.edu.co

\*\*\* La autora agradece a Monseñor Francisco Nel Jiménez Gómez Fundador de la Universidad quien ha sido un faro personal en el proceso de ser maestra de la UCPR, a Jaime Montoya que inicio la propuesta pedagógica como nuestra forma de ser y a Judith Gómez Gómez por su continuo aliento a mi labor y, sobre todo a los estudiantes de los colectivos que los han hecho posibles.

El modelo pedagógico propuesto por la Vicerrectoría de la UCPR en ese momento (2002), permite entender que la Universidad y la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas en la función formación permanecía alejada del sentido social de la educación, que con un currículo desagregado se dejaban fuera los modos de ser de quienes llegaban a las aulas y que, tanto los estudiantes como los maestros disponíamos de pocas opciones e incluso de una sola opción. Además, con la forma de trabajo escindida entre formación e investigación, era cada vez más difícil ir al ritmo del desarrollo científico y tecnológico.

Para operar la nueva concepción pedagógica que animaba la Universidad en la FCEA, resultaba necesario definir un proceso mediante el cual se fuera combinando las formas de saber hacer, con el propósito de construir una senda tecnológica. La propuesta pedagógica considera que el aprendizaje constituye una habilidad especializada que se desarrolla dentro del propio proceso de enseñanza o Aprender a aprender (*learning to learn*), esto es, desarrollar la habilidad de apropiarse de hábitos nuevos, sustituyendo formas de saber hacer menos eficientes, por parceladas y ajenas a la realidad social y económica.

El dispositivo que se configura es el de los “colectivos de estudiantes y maestros”, como la forma de relacionar los factores sociales y los elementos institucionales necesarios en la construcción de una comunidad de aprendizaje, trayendo a hoy la idea de la Universidad de los primeros siglos: aprender juntos. Este aprendizaje colaborativo y contextualizado es la base de la formación de sujetos con capacidad de influir en el desarrollo de la sociedad porque conocen su entramado y desde los primeros semestres participan en espacios de interacción positiva bajo principios de cooperación y de comunicación.

Cinco años después la experiencia de colectivos puede ser reflexionada como el proceso que se vive en la comunidad de maestros y estudiantes de los programas de Administración de Empresas, Economía y Negocios Internacionales de la Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas de la Universidad Católica Popular del Risaralda. ¿Qué nos falta? Mucho, entre lo cual habrá de tenerse en cuenta la inclusión de las nuevas tecnologías, como el uso de redes sociales que potencien el desarrollo del proceso educativo; de eso también se trata, de la capacidad de la Universidad para crear-incorporar-recrear estos procesos.

### 1. La nueva concepción de construcción de conocimiento

La formación universitaria de las nuevas generaciones bien puede ser definida como el paso metódico y sistemático por las materias que componen un saber, con sus didácticas y prácticas, a veces, sin que el estudiante aclare bajo qué condiciones se produce el conocimiento en él como sujeto que aprende una disciplina o una ciencia y tampoco se cuestione, si su futuro quehacer tiene que ver con el apoyo a procesos más equitativos y pertinentes con las necesidades de su vida en sociedad.

Repensar la formación inicialmente en Administración de Empresas y después en la FCEA a la luz de las amplias discusiones acerca de la formación de la comunidad académica de la UCPR, plasmadas en diferentes documentos internos, conducen la reflexión del grupo de investigación<sup>2</sup> en Desarrollo Empresarial, a la puesta en práctica de una Nueva Pedagogía en el Programa de Administración de Empresas de la UCPR y permiten plantear los lineamientos del currículo integrado<sup>3</sup> y el aprendizaje centrado en el estudiante.

2 Sobre todo en los documentos: UCPR (2003). Visión; UCPR (2003). Misión; UCPR (2003). El Proyecto Educativo institucional: caminemos hacia el sol; Grupo de investigación en Desarrollo Empresarial (2003). Marco Teórico; UCPR (2000). La propuesta Pedagógica; UCPR (2000). Proyecto de Vida. UCPR (2001). El Plan estratégico UCPR 2002-2006; UCPR (2005). Fundamentos Curriculares; UCPR (2008). El Colectivo Docente en la UCPR; UCPR (2010). La Articulación de las funciones de la Universidad.

3 El currículo integrado se entiende aquí como aquel caracterizado por sus contenidos estructurados a partir de ejes articuladores y núcleos problemáticos, que surgen de la identificación y caracterización de las necesidades sociales prioritarias que dan origen a un saber como profesión; tales contenidos son ordenados de acuerdo con sus principios básicos y con sus avances como disciplina o como ciencia en el nivel teórico y aplicado y en la dimensión social del ser humano.

La formación en Administración de Empresas implica dos momentos: el epistemológico, en una FCEA que consideraba a los estudiantes por fuera de la relación formación-investigación-proyección social, y el de la cohesión social, entendida como los mecanismos que integran a los individuos y grupos a la dinámica social y crea así su sentido de adhesión y pertenencia a la sociedad.

### **La epistemología de la Administración de Empresas**

En la epistemología de una ciencia o de una disciplina se plantean estos cuestionamientos (Vargas Guillen, 2003, 3):

- ¿Cuál es el objeto de investigación sobre el que se detiene una ciencia específica?
- ¿De qué método se vale una determinada disciplina del conocimiento para dar curso a sus investigaciones sobre un objeto previamente delimitado?
- ¿Una ciencia o una disciplina del conocimiento cómo logra dar validez social a los hallazgos que obtiene, sobre un objeto particular de investigación y mediante un determinado método, para articularse en la práctica social e histórica?

El objeto de investigación es la empresa en el contexto sectorial como una nueva luz sobre las cuestiones fundamentales de la estrategia, la organización y la dirección de las personas. Es en el contexto sectorial en donde se resuelven los problemas de la eficiencia de las empresas, las alianzas y las estructuras de los mercados en el despliegue del conocimiento. Así mismo, es en su organización en donde se estudian su estructura y sistemas, la cultura y el poder.

La Administración de Empresas se estudia desde la perspectiva del fenómeno organizativo como construcción social, que no se limita a la actividad organizadora y su resultado, a la mera dimensión de la estructura y de los procesos organizativos formales. En la organización conviven grupos sociales, comunidades y colectivos que establecen

una relación compleja con lo formal. En tanto que construcción social, todos los que de algún modo se relacionan con una organización dada contribuyen a su construcción, lo que equivale a decir que el entorno participa en el devenir de la organización tanto como la organización misma (López Yáñez, 2007, 1).

La mayor parte de los elementos teóricos de la teoría administrativa que consideran la relación entre crecimiento y progreso técnico fueron planteados obedeciendo a la noción de la racionalidad formal o instrumental y a las reglas de operación del modelo de producción en serie en un contexto de economía en equilibrio y protegida. Estas dos condiciones le permitirían a las organizaciones definir configuraciones que se adaptaron a las condiciones cambiantes del medio ambiente.

La racionalidad formal o instrumental se refiere a la optimización de fines apropiados buscados, puesto que la toma de decisión o elección que realiza un agente racional debe escoger siempre el resultado que maximice la utilidad esperada. La noción de racionalidad en la empresa se extiende al colectivo, porque puede referirse a una toma de decisiones colectiva (como en la teoría de la elección social) o a la suma de las decisiones individuales, en la que los deseos y preferencias individuales son considerados como si fueran dados y la racionalidad definida principalmente como una relación entre las preferencias y el resultado social (Ortiz, 1997; Durango Yepes, 2005).

Las dinámicas socio-culturales, económicas, tecnológicas y políticas desencadenadas o aceleradas con la globalización han llevado a algunos investigadores a considerar que estos lineamientos teóricos no le permiten a la teoría administrativa enfrentar los retos que se proponen desde las diferentes actividades productivas mundializadas, también pone en evidencia que la concepción lineal de la realidad y el pensamiento lógico positivista resultan insuficientes para resolver los interrogantes y las problemáticas de la empresa como realidad en la que se desenvuelven diferentes sistemas sociales (Giddens, 2002; Capra, 2002, 103).



Por ello, cuando se considera a las organizaciones como entidades o construcciones sociales, es decir, como patrones emergentes del proceso de la comunicación, no se puede reducir la empresa a la suma de las acciones de sus componentes ni a la comprensión de los motivos e intenciones que inspiran a los agentes de tales acciones. Desde los desarrollos alcanzados en el estudio del comportamiento estratégico de las empresas, se tiene evidencia que muestra que al desarrollo empresarial no se llega mediante procedimientos racionales o deliberativos, sino mediante el ajuste adaptativo de las conductas y el conocimiento de sus miembros o conocimiento tácito -que sólo es posible adquirir por la experiencia personal y es difícil de decodificar- (Contreras, 2009). Pero, como plantea Tsoukas, (citado por López Yáñez, 2007) “una sofisticada comprensión del nuevo conocimiento organizativo debería enfatizar los factores sociales y organizativos que están en la base de la acción creativa individual”.

El Enfoque de la empresa basado en el conocimiento no es una nueva teoría de la empresa, sino un conjunto de perspectivas sobre determinados aspectos de la empresa que enfatizan el papel del conocimiento en la producción y el intercambio. Desde esta perspectiva, el grupo de investigación Desarrollo Empresarial de la UCPR concibe a la empresa como fenómeno institucional, como un sistema social que emerge a partir de la interacción humana, por tanto compleja, intangible y autónoma. Como sistema social que aprende tiene sus propios dispositivos de observación de su entorno y de sí mismo, la empresa influye y es influida por ellos (López Yáñez, 2007).

La mayor dificultad del estudio de la Administración se deriva de entender la empresa como sistema social y por tanto como red de relaciones, que exige una *episteme* que permita comprender los dispositivos que observan dentro y fuera de ella. Cuando Luhmann (1984) plantea los sistemas sociales como teoría general, traslada la formación de la estructura social al nivel de constitución o de operaciones de los elementos;

este planteamiento significa que un sistema sólo puede constituirse y cambiar relacionando elementos y nunca mediante la desintegración y la reorganización. Concibe así los sistemas sociales no como objetos sino fundamentalmente como operaciones o relaciones que se autogeneran y autorreferencian. Esta última es la unidad constitutiva del sistema consigo mismo, en sus elementos y procesos.

Estos avances muestran la complejidad de los factores, las circunstancias y los detalles que aparecen en la empresa como red de interacción humana; por tanto, que se ve afectada por la relación intersubjetiva y entre personas y cosas. Esta multiplicidad de interacciones hace imposible obtener certeza en las predicciones, pero al menos permite captar patrones de conducta para estudiar y prever algunas actividades planeadas. Como en todo sistema complejo, estos patrones de conducta son adaptativos, por tanto, serán reemplazados por unos nuevos que se adapten a nuevos contextos, que a su vez son influidos por la actividad humana.

A partir de los enfoques tecnologistas se considera que la empresa no es sólo una institución que procesa información, sino que se reconoce la creación de conocimiento dentro de ella y que el entorno juega un papel crítico sobre las trayectorias tecnológicas, los patrones de innovación de las empresas y en su cultura organizativa; esa doble influencia se muestra en los requerimientos del desarrollo regional y en los impactos que tienen los cambios socioeconómicos en la conducta de las empresas.

En el contexto de sociedad del conocimiento, la innovación y las redes aparecen como dos conceptos claves para entender por qué determinadas empresas, países, o bien regiones pueden ser competitivos en un mundo globalizado. Las nuevas relaciones interfirmas basadas en redes empresariales inducen la deslocalización de la producción y la estructuración de grandes plantas de ensamblaje terminal, con una red de pequeños y medianos proveedores y subcontratistas (Ciccolella, 2000,



487), su protagonista principal son las empresas, pero ellas son posibles en la medida en que exista una verdadera red de actores públicos y privados que generen un entorno propicio para la transferencia de conocimiento y la innovación. Para Castells y Hall (2001) el entorno propicio puede definirse como “un sistema de estructuras sociales, institucionales, organizativas, económicas y territoriales que crean las condiciones para una generación continua de sinergias” (Castells y Hall, 2001, 30). Este argumento es desarrollado ampliamente desde las cadenas productivas, los *clúster*, los distritos industriales, los sistemas productivos locales y regiones de conocimiento.

Resulta impensable la formación de un Administrador de Empresas exclusivamente en el aula y con una Práctica académica de un semestre; es imprescindible adentrarse desde el primer semestre en el tejido social resultante de las decisiones económicas y empresariales que se toman en la región.

## 2. La cohesión social en la Administración de Empresas

Con el énfasis en la relación innovación-territorio se considera que los procesos de desarrollo regional requieren de la confluencia de otros factores, entre los que se señalan: inclusión social sobre la base de la calidad de vida, conciencia ecológica en la explotación de recursos, responsabilidad colectiva con el ambiente y sincronía intersectorial territorial en la expansión económica. Esta sería la condición para que se difundan los efectos del crecimiento en una región; de no ser así, se trataría de un crecimiento concentrado en los sectores más competitivos y en las regiones y lugares que ofrecen mejores oportunidades, en una concepción de desarrollo centrada casi exclusivamente en la economía, pero a costa de fuertes rupturas sociales y de la fragmentación territorial (Díaz-Bautista, s.f., 2).

En inclusión social es necesario señalar con Rivera (2005, 2), que no debe olvidarse que el desarrollo parece ser por naturaleza un proceso creador de desigualdades sociales. El desarrollo de una región modifica e incluso destruye los modos de vida tradicionales y hace obsoletas formas de producción, habilidades y conocimientos, lo que significa costos o externalidades negativas que recaen sobre sectores social y políticamente débiles. Como señala Hernández y Ventura (2008, 49): “invertir trayectorias de fragmentación espacial exige replantear los modelos de desarrollo que atribuyen a la competitividad la única función motora (...) la exclusión no sólo es una cuestión de ética y de justicia, es también un fuerte riesgo para el progreso y dinamismo de las entidades incluidas, sean grupos sociales, sectores económicos, empresas, regiones o lugares”.

Como se señala en el apartado anterior, una sofisticada comprensión del nuevo conocimiento organizativo debería enfatizar los factores sociales y organizativos que están en la base de la acción creativa individual. En tal sentido, pensar la formación en Administración de Empresas desde la cohesión social, vincula causalmente los mecanismos de integración y bienestar con la pertenencia social de los individuos.

La cohesión social en cualquier escala es una función de consenso, los conocimientos comunes, y sin la actualización e interacción constante esa cohesión depende crucialmente de la enseñanza temprana y estricta –así como de la memoria- de la cultura. Por el contrario, la flexibilidad social depende del olvido y las comunicaciones baratas (Benedikt, citado por Bauman, 2008, 25).

Los colectivos de estudiantes y maestros recrean el concepto de comunidad de aprendizaje, bajo el supuesto de que existe comunidad<sup>4</sup> en donde quiera que se encuentren seres humanos

4 Comunidad humana su germen se encuentra en tres clases de relaciones: 1) la relación madre – hijo, 2) entre marido y mujer como cónyuges, 3) la relación entre hermanos. (Tonnies, 1947, 25) Las tres clases originales se asimilan a: 1. Parentesco, 2. Vecindad y 3. Amistad (Tonnies, 1947, 32-33).

enlazados entre sí de modo orgánico por su voluntad y afirmándose recíprocamente. Este concepto de comunidad está determinado esencialmente como condición y efecto de actuaciones y concepciones coincidentes, de partícipes en una labor común (Tonnie, 1947, 34). La comunidad de aprendizaje permite revertir, “una situación común de aceptación resignada, por diversas razones, de un destino que no les permitía trabajar o estudiar en lo que sus vocaciones vitales les pedían” (Lleras, 2002, 2).

La concepción de comunidad de aprendizaje en Lleras y retomada de Heidegger de ser-en-el-mundo (el ser humano “lanzado” en el cambiante mundo del aquí-y-ahora) le lleva a plantear la comunidad como prácticas y espacios que le permite a las personas descubrir y poner en acción sus potencialidades, pero para que esto sea posible hay que construir entre todos y de manera consciente el espacio dialógico que lo haga propicio.

Los colectivos de estudiantes y maestros, como comunidades de aprendizaje que posibilitan la cohesión social en la FCEA, surgen ante la necesidad de encarar los problemas que aún persisten en nuestra región: altos índices de pobreza e indigencia; la extrema desigualdad que nos caracteriza y diversas formas de exclusión social. Los colectivos son los actores que bien podrían estar llamados a construir espacios de interacción positiva; para ello, deben contar con una comunidad de principios de cooperación y de comunicación.

Los colectivos son la concreción de la Propuesta Pedagógica (2000, 2) sobre la importancia de una concepción epistemológica que promueva un cambio en los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación, que ante la aceleración del progreso científico y tecnológico se plantee un proceso curricular que le conceda verdadera preponderancia al aprendizaje autónomo, es decir, a los conocimientos metodológicos y a la capacidad de encontrar, lograr accesibilidad y poder aplicar los conocimientos para resolver problemas. Además

de consolidar aptitudes para trabajar en equipo, compartir el conocimiento con otros, creatividad y capacidad de adaptarse a los cambios, se asume la perspectiva de la UCPR que considera la educación como una práctica social, que lleva implícita una determinada visión del ser humano, y que debe comprometerse con una permanente transformación y resignificación del hombre (Fundamentos Curriculares UCPR, 2005, 2).

Además, se considera preciso la configuración de un currículo que forme ciudadanos para una sociedad en la que, además de ser importante tener conocimientos, también lo sea saber aprender, saber emprender y tener gran capacidad de adaptación a un mundo cambiante. Las preguntas fundamentales a las que responde desde el currículo integrado y el aprendizaje centrado en el estudiante son: ¿cómo puede ayudar la educación a prepararnos para afrontar los profundos desafíos y problemas generados por la sociedad que estamos viviendo? ¿Cómo puede el Programa de Administración apoyar a la región en el proceso de desenvolvimiento empresarial, tal vez el mayor reto de la época? ¿Cómo adoptar otras formas y escenarios de aprendizaje que favorezcan la inserción social de los egresados?

El currículo integrado y la práctica pedagógica en los colectivos permite generar relaciones, productos, acciones e ideas para que los administradores tengan una mayor posibilidad de integración a su sociedad en un concepto de formación que va más allá de lo exclusivamente científico (Propuesta Pedagógica UCPR, 2000:4); en el trabajo de los colectivos de docentes y estudiantes por semestres y por etapas se va construyendo la educación desde la dimensión de los lineamientos que traza la Universidad de una propuesta de los valores, el estilo de vida y la organización del trabajo social en el tiempo que nos corresponde vivir, la pregunta por el tipo de ser humano y de sociedad que debe construirse, o sea, las características y rasgos del hombre como ser cultural, histórico y social ( Fundamentos Curriculares UCPR, 2005:3).

### 3. Los colectivos de estudiantes y maestros en Administración de Empresas: un espacio de prácticas y de cohesión social

Con el proceso de globalización la cultura, la producción y la innovación dejan de estar limitadas por las fronteras de cada nación<sup>5</sup>, los nuevos patrones de aprendizaje están mediados por las redes empresariales y sociales que redefinen los caminos que sigue la transmisión / reproducción de conocimiento en las empresas a través de los cambios en los productos y los procesos, las trayectorias educativas y profesionales del personal empleado y los certificados nacionales e internacionales adquiridos por las empresas e instituciones, incluida la Universidad. Todos estos elementos plantean nuevos vectores de cambio a los diseños curriculares (Gómez, 2005, 13-25): uno, el mundo del trabajo; dos, las nuevas formas y tendencias de organización, diferenciación, identidad y delimitación del conocimiento; tres, las concepciones y prácticas curriculares ante las posibilidades de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; y cuarto, la índole cultural de la innovación curricular.

Las condiciones de trabajo están sufriendo un cambio profundo. Los elementos clave de esta transformación son la flexibilidad del proceso laboral, la interconexión en redes de las empresas y de los individuos dentro de las empresas y la transferencia tecnológica (Carnoy, 2001, 79). La flexibilidad implica que los cometidos laborales y el tiempo de trabajo pueden adaptarse constantemente a productos, procesos y mercados cambiantes y exige de los individuos una cualificación superior, que les permita ser cada vez más autónomos en el proceso laboral,

capacidad de autoprogramarse, responsabilidad individual, disposición a seguir planes flexibles y a trabajar jornadas más prolongadas (Carnoy, 2001, 80; Gee, Hull, Lankashear, 2002)

Además de las modificaciones en el mundo laboral, emergen nuevas formas y tendencias de organización, diferenciación, identidad y relimitación del conocimiento (Gómez, 2005, 13-14); las formas cerradas en departamentos unidisciplinarios son sustituidas por formas que correspondan a la complejidad, a las ramificaciones que se despliegan en el mundo del conocimiento. La distinción entre enseñanza e investigación también es interrogada, la investigación se caracteriza por una mayor inter y transdisciplinariedad y mayor énfasis en la aplicabilidad del conocimiento y parece imposible seguir pensando la enseñanza y la investigación como momentos diferentes<sup>6</sup>.

La globalización del espacio laboral plantea a las diversas instituciones el reto de la flexibilidad, esto es, la capacidad de diseñar procesos basados en cometidos laborales y tiempos de trabajo que puedan adaptarse constantemente a productos, procesos y mercados cambiantes y hace a los trabajadores cada vez más autónomos en el proceso laboral. Las empresas exigen una cualificación superior, capacidad de autoprogramarse, responsabilidad individual y disposición a seguir planes flexibles y trabajar jornadas más prolongadas (Carnoy, 2001, 79). Así mismo, la globalización de la cultura produce una mayor valoración de la opción individual y autónoma y la consiguiente flexibilidad en la experiencia educativa (Gómez, 2005, 17), en la que el estudiante puede elegir su trayectoria de aprendizaje y el momento de ese aprendizaje.

5 La globalización implica que las sociedades renegocien su relación con el espacio y el tiempo por medio de redes de relaciones que ponen en acción una nueva dimensión del espacio territorial (¿la deslocalización o el fin de la geografía?), simbólica (la pertenencia a un mismo mundo) y temporal (la simultaneidad) (Laidi, citado por Burbano, 2000; Giddens, 2002).

6 Al respecto se trae aquí un texto retomado por Gómez del Informe de La Universidad Nacional, 2000, capítulo III, En la "difusión del conocimiento: formar para aprender": "De manera natural entenderíamos que la buena docencia no es asunto de virtuosismo del profesor en la exposición - lo cual nadie desdeña- sino más bien talento y dedicación para guiar al estudiante dentro de un proceso de descubrimiento y construcción de conocimiento con significado Si la misión que se planteara al profesor fuera: "cómo diseñar procesos de aprendizaje en los cuales el estudiante activamente descubre- construye o reconstruye-conocimiento", estaríamos asignando al profesor como misión algo desafiante, algo que se parece más a su mundo de la investigación, a un mundo creativo intelectualmente. Proponemos pues, que la misión del profesor cambie radicalmente de "enseñar" a "diseñar procesos de descubrimiento de conocimiento" (Gómez, 2005, 19).

Si bien operar con la metáfora reduccionista que postula la existencia de funciones de producción “genéricas” y de tecnología libremente disponibles, reduce la complejidad del problema del desenvolvimiento económico, social y empresarial, es innegable que deja fuera del estudio aspectos relevantes relativos al tejido histórico y cultural, que ayudan a explicar la trayectoria de aprendizaje tecnológico seguida por la sociedad, así como la influencia que la dimensión institucional tiene en relación con la manera en la que la comunidad va creando a través del tiempo, de un lado, competencias, saberes y capacidades de absorción tecnológica en distintos campos de la actividad productiva y en diferentes disciplinas científico-técnicas, y de otro, va conformando su *ethos*, su capacidad valorativa.

Apartarse de la metáfora reduccionista y plantearse la eticidad de la sociedad, consiste en este caso en la pregunta por ¿cómo ser-en-el-mundo?, significa entenderse como un Administrador que haga algo. En la práctica pedagógica aparece entonces la pregunta: ¿cómo se alcanza en el Administrador una conciencia colectiva que le permita actuar en el mundo?, ¿Qué le falta a este actor social para llegar a una conciencia colectiva para-sí-para-otro? Y se señala desde la Misión de la UCPR: a través del mayor conocimiento de la formación social regional como un sistema que tiene sus propios roles, estratificaciones y una cierta división del trabajo.

La educación se concibe y se lleva a la práctica en Administración de Empresas en la UCPR como un proyecto ético-político y como un horizonte iluminador, que confiere sentido a los proyectos de vida y de sociedad. Por tal razón, el problema central de estudio del currículo aborda la doble relación entre la sociedad y la educación, de un lado, y la teoría y la práctica, de otro (Fundamentos Curriculares UCPR, 2005).

No basta que una individualidad se perciba a sí misma como una conciencia con capacidad de intervenir en el mundo y de transformarlo; lo

primero que debe ocurrir para poder hablar del Administrador como Actor Social es el desarrollo de una "conciencia colectiva", es decir, una agrupación de conciencias reconocidas como miembros de algo. Los grupos de estudio de maestros y estudiantes sustituyen al pedagogo o experto en la elaboración de una propuesta pedagógica, y construyen su propia práctica pedagógica, su propio sentido de educación a la luz de los lineamientos institucionales de la UCPR. El colectivo de docentes es una pluralidad de subjetividades que se reconocen entre sí como la "conciencia colectiva": actúan en un sistema social (Reyes y Salinas, 2002). Por eso es un colectivo: estudia núcleos de problemas, valida teorías, se plantea el reto de construir sociedad, con una capacidad transformadora construye sus relaciones con el medio.

El debate implícito es el de la formación de administradores conscientes de que la persistencia de disparidades significativas en el acceso a los servicios sociales básicos y la inequidad en el acceso a las oportunidades de desarrollo del capital humano de los distintos segmentos de la población, reproduce situaciones éticamente cuestionables, genera un patrón claramente ineficiente de distribución, asignación y utilización de los recursos e impiden a la sociedad promover su bienestar y su desarrollo. Resulta absurdo promover un tipo de crecimiento que dependa más de la pobreza de los recursos humanos de la región, en lugar de un tipo de desenvolvimiento basado en su formación y adecuada remuneración.

El nuevo diseño curricular del Programa de Administración de Empresas de la UCPR, al que se denomina “El currículo integrado y el aprendizaje centrado en el estudiante”, fue puesto en marcha a partir del primer semestre de 2004. Se trata de una nueva forma de abordar ciertos aspectos de lo social y lo ético, con claras consecuencias en el ámbito del conocimiento, por medio de una estructura curricular que conjuga de manera intencionada los siguientes elementos:



**a) Un currículo integrado:** Caracterizado por sus contenidos estructurados a partir de ejes articuladores y núcleos problemáticos que surgen de la identificación y caracterización de las necesidades humanas, sociales y económicas prioritarias que dan origen a la Administración de Empresas como profesión, definidas y ordenadas de acuerdo con los principios básicos de la Administración como disciplina y con sus avances en el nivel teórico conceptual.

Uno de los nuevos modelos para analizar ciertos aspectos de lo social, aplicable como criterio de estudio de la Administración y la conducción institucional, centra el problema en torno al criterio de observación, que se puede definir como esfuerzo y un proceso activo que exige categorizaciones y procesos de razonamientos; un esfuerzo que no excluye sino que complementa las interpretaciones naturales y extra científicas. Una observación, inclusive una teoría, no aporta una representación del mundo, sino que brinda indicaciones acerca del lugar a partir del cual el observador aplica sus criterios de distinción, por lo tanto, las observaciones dicen mucho más acerca del observador que acerca del mundo. Por tanto, el conocimiento es la comprensión de la realidad entendida desde la idea de pluralidad. A su vez, no comprendemos objetos sino las descripciones de una realidad.

La integración del currículo se hace a partir de una nueva relación docente-estudiante, docente-docente y estudiante-estudiante con la promoción de conceptos y destrezas transferibles, el trabajo en equipo y la práctica basada en las necesidades de la comunidad. En la concepción de currículo integrado y aprendizaje centrado en el estudiante se tiene en cuenta que la teoría administrativa es un pensamiento complejo y vivo, una disciplina científica dedicada, justamente, a la comprensión de la complejidad del mundo social, sus procesos creadores e innovadores. El conocimiento en Administración está caracterizado por construcciones colectivas inter y transdisciplinares.

**b) Currículo problematizador:** Significa también una concepción formativa que pretende crear una mentalidad crítica, con capacidad para aprender a lo largo de su vida, con suficiente autonomía y libertad personal para abordar los campos del conocimiento pero también para aportar a su sociedad y su cultura desde los valores, es decir como ciudadano y hombre de bien. Para lograr este propósito de formación, los currículos deben estar diseñados para que el estudiante resuelva diferentes problemas asociados con su profesión, pero también los que competen al desarrollo del conocimiento en la disciplina (Álvarez, García y González, 1998).

**c) Centrado en el estudiante:** Considerado protagonista activo, a partir de objetivos formativos definidos, respeta sus cualidades personales y estilos de aprendizaje, promueve el autoaprendizaje y las competencias de los estudiantes, mediante el uso de una amplia gama de recursos educativos. En la pedagogía tradicional, la educación es entendida como un algo que viene de afuera, tal como lo plantea Not (1997, 8). el alumno apropia y aprende los conocimientos mediante el desarrollo de la capacidad de memorización. En las nuevas orientaciones pedagógicas que se oponen a la visión tradicional, el esfuerzo se centra en la auto formación, en las cuales se valora la propuesta educativa no desde afuera sino como formación desde adentro, es decir, como auto-formación y auto-educación.

En el pensamiento educativo tradicional el conocimiento es tratado como un objeto (Not, 1997, 10), que es transmitido: se hace entrega de un sujeto a otro. Las funciones de quien enseña y del alumno están claramente identificadas. El profesor adquiere su condición, por lo que sabe, por el dominio de su disciplina y no por el dominio pedagógico. El acto de entrega y la acción ejercida por el profesor en el aula se constituye en punto culminante y fundamental. Es un acto de transmisión, de entrega, pero es

cierto que deben existir unas condiciones adecuadas y amables para hacerlo. Por su parte, el alumno asume el papel de receptor adquiriente de un saber, que viene de afuera y que le es entregado para que se aprenda, se guarde y sea apropiado más como almacenamiento que como significado.

**Formación crítica y reflexiva:** Basada en problemas relevantes, derivados de los componentes que inciden en las necesidades y/o problemáticas sociales y económicas:

"En un enfoque sociocultural, el centro de atención del aprendizaje y de la educación no son los alumnos, ni la escuela, sino las vidas humanas vistas como "trayectorias", que pasan por múltiples prácticas sociales en diversas instituciones sociales (Gee, *et al*, 2002, 31).

La sociedad del conocimiento propone nuevos retos y exigencias que, según Assmann, (2002, 18) nos deben permitir hablar de una sociedad aprendiente, concepto que no se limita a la esfera exclusiva del desarrollo de competencias laborales, sino que orienta su análisis hacia los procesos de aprendizaje para la vida.

**d) Incorporación del modelo de competencias profesionales:** Definidas como los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar un papel determinado y la capacidad de solucionar problemas en un contexto social específico.

**e) Articulación de las prácticas investigativas** basadas en sistemas tutoriales individuales y colectivos, en la práctica disciplinaria e interdisciplinaria, en escenarios relacionados con la obtención de información teórica, datos empíricos y la integración, análisis y reflexión de la información obtenida en los otros escenarios (el aula y el trabajo en colectivos).

Los problemas y retos preliminares de la investigación plantean la relación entre conceptos e indicadores, así como los vínculos

entre categorías y casos concretos. También se estudian y discuten diversos métodos de investigación como encuestas, entrevistas cualitativas, análisis comparativo y la codificación de datos, entre otros.

**f) Formación a través de colectivos de aprendizaje:** Las nuevas orientaciones pedagógicas y curriculares aplicadas al programa de Administración defienden la idea del aprendizaje colectivo, de sistemas colaborativos en los cuales la construcción del conocimiento individual y personal se potencia y se califica en el trabajo colectivo.

De acuerdo con lo expresado por Orellana (2005, 3):

"La construcción social del conocimiento es uno de los principios básicos en el cual se apoya la teoría de la comunidad de aprendizaje. Se pretende así recrear la noción de diálogo en la base de los procesos educativos y crear condiciones estimulantes y significativas de aprendizaje, para romper la anomia (Durkheim, 1895) del contexto social contemporáneo, es decir, su falta de vínculos, de relaciones significativas y estructurantes y de valores comunes, para generar un saber-ser, un saber-hacer y un saber-vivir-juntos, solidaria y responsablemente".

**g) Un currículo por Etapas y con líneas de profundización:** El pregrado es un primer nivel de formación en el cual el estudiante se inicia en una gran área del conocimiento, desarrolla destrezas generales y adquiere algunas habilidades específicas; en ese sentido el currículo se define a partir de una trayectoria de aprendizaje por etapas y finaliza con las líneas de profundización, así: I Básica y de fundamentación teórica, Formación técnica, con enfoque sistémico y Desarrollo gerencial y de énfasis

**h) Incorporación de estrategias de evaluación formativa,** en la que se incluyen aspectos

relacionados con el dominio de contenidos, el nivel de destreza, la autoevaluación, la evaluación de pares, la coevaluación del y al tutor.

Las estrategias de evaluación que se están construyendo se basan en el modelo de procesos, que busca que el estudiante descubra o deleve las estructuras de pensamiento lógico en las disciplinas que se abordan (Fundamentos curriculares, 2005:39): en los colectivos se lee un problema interdisciplinariamente, son los maestros quienes aprecian su trabajo como grupo y el de los estudiantes, en un proceso nada fácil en el que aún se presentan renuencias.

Las competencias de los estudiantes de Administración se logran de manera paulatina por medio de las prácticas diseñadas desde los colectivos por semestre y en el seminario síntesis que cierra las Etapas. Los ejercicios escritos de complejidad y extensión creciente forman al estudiante en aprendizaje autónomo porque cambia la forma tradicional de evaluación, por estrategias pedagógicas donde el estudiante recibe retroalimentación por parte del colectivo de docentes acerca de su producción oral y escrita.

Las competencias de los profesores se fortalecen con la participación en los grupos de estudio que abordan los núcleos problemáticos, elaboran

documentos de referencia, diseñan los procesos de aprendizaje activo, alimentan los ejercicios de los estudiantes y los plasman en nuevos documentos de trabajo.

El currículo integrado y el aprendizaje centrado en el estudiante, como la forma de comunicar los principios y rasgos esenciales del propósito educativo en Administración de Empresas, ofrece principios para la selección de contenidos y su secuencialidad, el desarrollo de una estrategia de enseñanza, diagnóstico de los puntos fuertes y débiles de estudiantes, evaluación del progreso de los profesores y medición de impacto de su puesta en práctica (Stenhouse, 1991, 29).

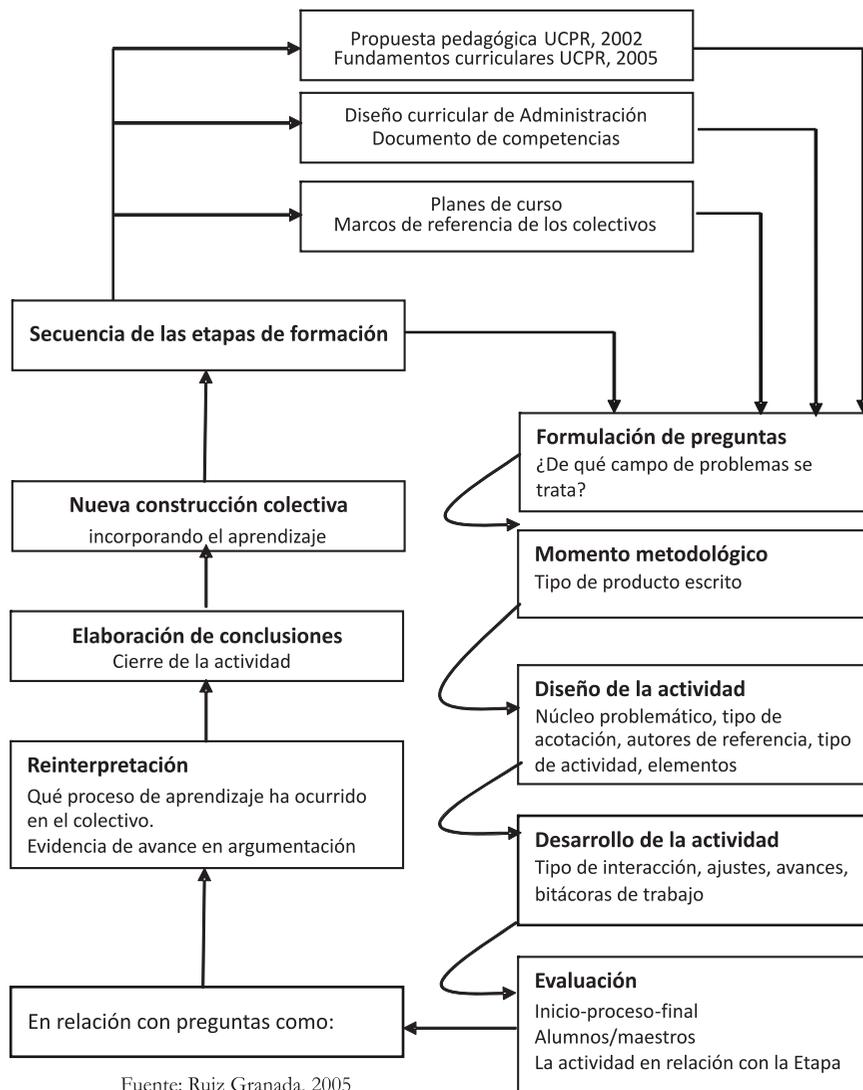
El planteamiento curricular del Programa de Administración se organiza alrededor de la finalidad última propuesta desde la Misión y la Visión de la UCPR, los propósitos de formación planteados desde el marco teórico, las áreas académicas de formación, las etapas de formación, los núcleos problemáticos y los ejes temáticos (Ver Figuras 1 y 2). En el diseño de las actividades de aprendizaje y de acuerdo con Hernández y Ventura (1998, 15) los colectivos de estudiantes y maestros son las figuras centrales de toda actividad curricular, en tanto que quienes la llevan a la práctica, definen el contenido de las actividades, prestan asesoría y solucionan todos las tensiones que surgen alrededor del proceso.

**Figura 1. El proceso de descubrimiento de conocimiento en los colectivos de maestros y estudiantes**



Fuente: Ruiz Granada, 2005, 24

Figura 2. El proceso de construcción colectiva de las etapas de formación



### A manera de conclusión

En su origen, la universidad se constituye como una corporación, como una comunidad de maestros y estudiantes con la decisión autónoma de reunirse y compartir su interés por el conocimiento. Los colectivos son una resonancia de la concepción “Universitas” porque hace referencia a la institución que tiene carácter de totalidad en dos sentidos: la comunidad de maestros y estudiantes que se asocian para analizar y generar conocimiento (*Universitas magistrorum*) y la entidad que reúne el saber en un todo (*Universitas litterarum*), no como la suma de conocimientos sino en su integración coherente.

La transformación pedagógica y curricular en la formación de administradores por medio de sistemas de trabajo colaborativo, de comunidades de aprendizaje que han sido estructuradas en el diseño de currículos basados en la solución de problemas y en una oferta pedagógica que pretende la formación de competencias de autoaprendizaje y autoformación contemporaniza esta idea de Universidad. La interrelación formación – investigación lleva de manera natural en la FCEA a la construcción de objetos y sus relaciones, se favorece la conformación de comunidades académicas y la producción de conocimiento a través del trabajo disciplinar e interdisciplinar.



Bajo ese enfoque es que se asumen, en la Universidad y sus facultades, los debates sobre el acontecer regional, nacional e internacional y los cambios paradigmáticos en las disciplinas, teniendo como marco básico de referencia la filosofía y el proyecto educativo institucional. Se evidencia este proceso en las ponencias de los estudiantes en los encuentros de semilleros, en las publicaciones de los productos de

los estudiantes en las revistas institucionales de la Universidad y de la FCEA, en la conformación de las líneas de profundización que se han transformado en Postgrados.

El camino es una facultad que a través de sus estudiantes y maestros sea un actor regional.

## REFERENCIAS

- Álvarez, Carlos; García, Norbey y González, Elvia María (1998). La educación como un sistema complejo. En: *Revista Reencuentro*, 22, pp. 49-57. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco, México.
- Assmann, Hugo (2002). *Placer y ternura en la educación*. Madrid: Narcea ediciones.
- Bauman, Zygmunt (2008). *La globalización, consecuencias humanas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Burbano, Pedro Pablo (2000). Las paradojas de la globalización. En: *Revista Colombia de Ciencia y Tecnología* Vol.18 No 4 octubre – diciembre p. 12 - 27.
- Capra, Fritjof (2003) *Las conexiones ocultas: implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Barcelona: Anagrama
- Carnoy, Martin. (2001) *El trabajo flexible en la era de la información*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, Manuel y Hall, Meter (2003). *Las Tecnópolis del mundo. La formación de los complejos industriales del siglo XXI*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, Manuel (1999). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen I: La Sociedad Red*. México: Siglo Veintiuno editores.
- Ciccolella, Pablo (2000). “Reestructuración industrial y transformaciones territoriales. Consideraciones teóricas y aproximaciones generales a la experiencia Argentina”. En: *Revista Territorio*, 4. Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/geografia/territ4.htm>.
- Contreras, Eduardo (2009). Transformación de conocimiento tácito en explícito, una revisión crítica. En: *Revista documentos de trabajo*, 111. Serie Gestión. Disponible en: <http://www.dii.uchile.cl/~ceges/publicaciones/111%20ceges%20EC.pdf>
- Díaz-Bautista, Alejandro. (2000). *Efectos de la Globalización en la competitividad en los sistemas productivos locales de México*. Disponible en El Observatorio de la Economía Latinoamericana”<http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/index.htm>. 2.
- Durango Yepes, Carlos Mario (2005). *Fundamentación epistemológica de los estudios organizacionales*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.

Echeverría, Javier (2001). “*Teletecnologías, espacios de interacción y valores*”. En López Cerezo José Antonio *et al. Temas de Iberoamérica*. Filosofía de la tecnología. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos, segunda edición (2001), pp. 15 - 30.

Gee, Jean Paul; Hull, Glynda; Lankashear, Colin (2002). *El nuevo orden laboral. Lo que se oculta tras el lenguaje del neocapitalismo*. Barcelona: Ediciones Pomares.

Giddens, Anthony (2002). *Consecuencias de la modernidad*. Primera edición en "ensayo" Madrid: Alianza Editorial.

Gómez, Víctor Manuel (2005). *Factores de innovación curricular y académica en la educación superior*. En: Reforma académica ¿en qué va el debate? Serie Documentos de trabajo N° 5, pp.13-25.. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Rectoría

Hernández, Fernando; Ventura, Monserrat (1998). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Ice - Grao. Disponible en [http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/los\\_proyectos\\_de\\_trabajo.pdf](http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/los_proyectos_de_trabajo.pdf)

Lleras, Ernesto (2002). *Las comunidades de aprendizaje como ámbitos de construcción de mundo*. Disponible en: <http://teso.uniandes.edu.co/Las%20comunidades%20de%20aprendizaje.pdf>

López Yáñez, Julián (2005). *La ecología social de la organización: una perspectiva educativa*. Madrid: La Muralla.

Luhmann, Niklas. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos

Not, Louis (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá. Fondo de cultura Económica.

Orellana, Isabell (2005). *La estrategia pedagógica de la comunidad de aprendizaje en educación ambiental: aprendiendo a construir un saber-vivir juntos en un medio de vida compartido*. Departamento de educación y pedagogía en la Universidad de Québec.

Ortiz, Ramón. (1997) *El concepto de racionalidad. La constelación racional UNA*, Caracas. Disponible en: [www.ecognosco.com/pensam/ramonort2.htm](http://www.ecognosco.com/pensam/ramonort2.htm)

Quintanilla, Miguel Ángel (2001). *Técnica y cultura*. En López Cerezo José Antonio *et al. Temas de Iberoamérica*. Filosofía de la tecnología, pp. 55-78. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos. En: .

Universidad Nacional, Rectoría (2005). *Reforma Académica ¿en qué va el debate?* Serie Documentos de trabajo No 5. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Reyes, Fernando y Salinas Sergio (2002). *Actores sociales: conciencia y modernidad*. En: [http://www.ciudadpolitica.com/modules/newbb/viewtopic.php?topic\\_id=67](http://www.ciudadpolitica.com/modules/newbb/viewtopic.php?topic_id=67)

Rivera Ríos, Miguel Ángel (2005). *Nueva teoría del desarrollo, aprendizaje tecnológico y globalización. Un balance de enfoques analíticos y aportaciones teóricas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Economía

Ruiz Granada, Lucía (2005). *El currículo integrado y aprendizaje centrado en el estudiante. Práctica pedagógica en el Programa de Administración*. En Revista Grafías Disciplinarias de la UCPR No 2. Administración. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda



Salado Hernández, Jesús. (2002). Aprendizaje tecnológico en la cultura empresarial. *Cultura Estadística y Geográfica Revista de información y análisis* No17. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes. Disponible en: <http://www.inegi.gob.mx/inegi/contenidos/espanol/prensa/contenidos/Articulos/tecnologia/aprendizaje.pdf>.

Stenhouse, Lawrence (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Tercera edición. Madrid: Ediciones Morata, S.A.

Thiebaut, Carlos (1997). Sujeto liberal y comunidad: Rawls y la unión social. *Universidad Carlos III Enrahonar* 27, 19-33. En: .

Tonnies, Ferdinand. (1947) *Comunidad y Sociedad*. Buenos Aires: Losada.

Tunnerman, Carlos. (1998). Tendencias innovativas en la Educación Superior, en: *Políticas y estrategias para la transformación de la educación Superior en América Latina y el Caribe*. Bogotá: ASCUN

UCPR (2000). *Proyecto de Vida*. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda

----. (2000). *La propuesta Pedagógica*. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda

---- (2002). *El Plan estratégico 2002-2006*. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda

----, Rectoría. (2003) *Documento Misión*. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda

---- Rectoría. (2003) *Documento Visión*. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda

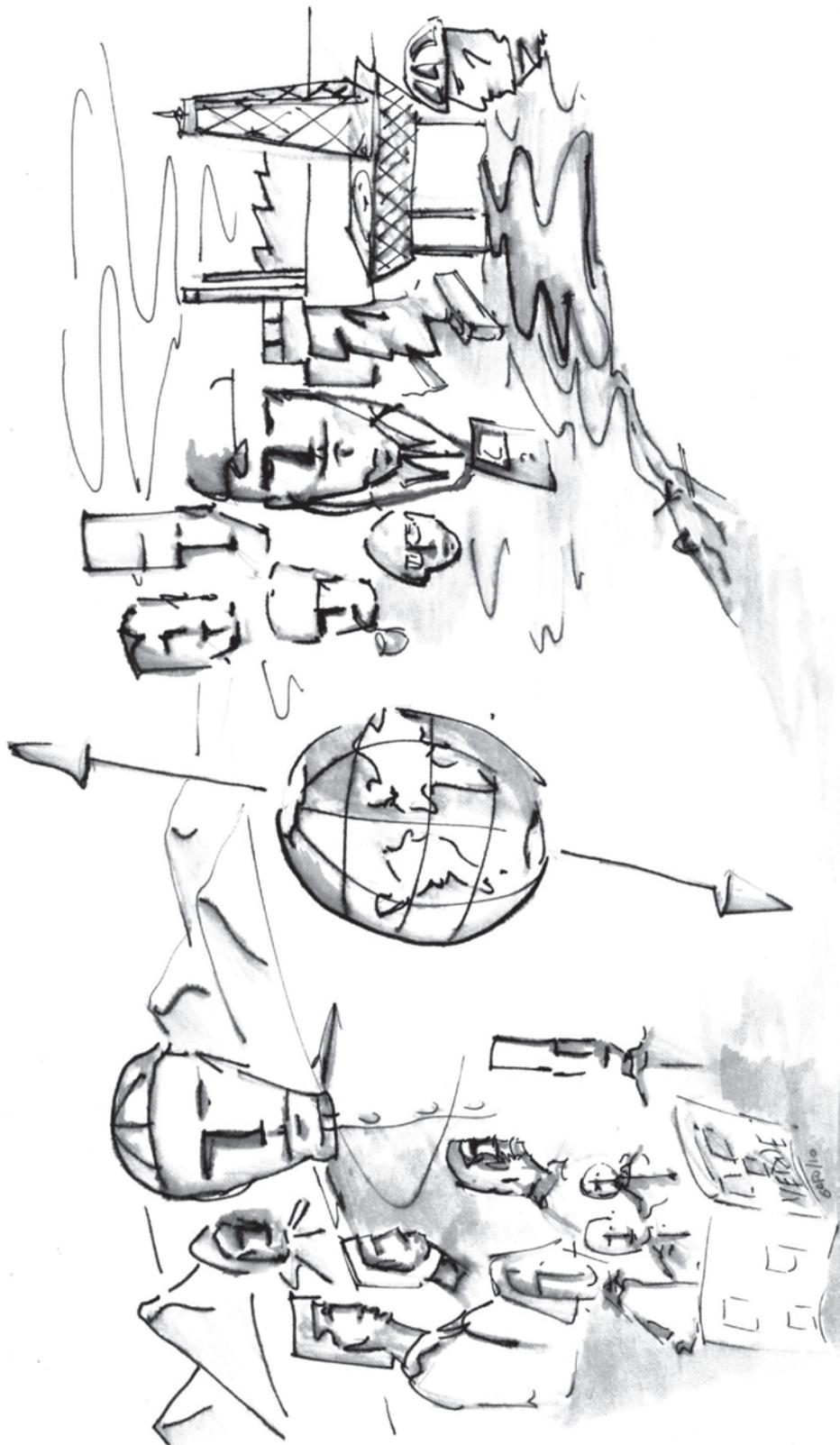
----. (2003) *El Proyecto Educativo institucional*. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda

---- (2005). *Fundamentos curriculares*. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda

---- (2008). *El Colectivo Docente en la UCPR*, inédito. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda

---- (2010). *La Articulación de las funciones de la Universidad*. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda

Vargas Guillen, Germán (2003). *Tratado de epistemología*. Bogotá: San Pablo.





# APROXIMACIÓN A UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑABILIDAD DE LA ECONOMÍA II PARTE

## *Didactic Proposal for the Teaching of Economics. Part II*

Gerardo Antonio Buchelli Lozano\*\*  
Armando Gil Ospina\*\*\*

Primera versión recibida: 03 de diciembre de 2009. Versión final aprobada el 05 de mayo de 2010

### SÍNTESIS

El presente escrito hace un corto recorrido por la historia de la didáctica y refiere algunos de los múltiples conceptos que se han planteado desde distintas corrientes; así mismo, presenta varios de sus más importantes desarrollos -enfoques y perspectivas alrededor del aprendizaje- y una explicación de la relación de la didáctica con el aprendizaje, que es propiamente su objeto de estudio.

En el último acápite se plantean unas ideas generales, tal como se propone desde el título del artículo, relacionadas con la enseñabilidad de la ciencia económica. Esta propuesta invita a los docentes a reflexionar, de forma permanente, alrededor del aprendizaje de los alumnos, y una efectiva estrategia para ello la ofrece tanto la Universidad como el Programa de Economía, denominada *Colectivos de docentes y estudiantes*.

**DESCRIPTORES:** didáctica, aprendizaje, enseñabilidad, enseñabilidad de la economía.

### ABSTRACT

This article briefly illustrates the history of didactics and of the multiple notions that have been put forward from various perspectives. The article also discusses some of the most important teaching developments and gives an explanation of the relationship between dialectics and learning.

The article presents some general ideas regarding the teaching of economics, invites a reflection on students' learning, and presents a particular strategy that has been put in place in the UCPR Economics Department: professor and student research groups.

**DESCRIPTORS:** didactics, learning, teaching, teaching of economics.

Para citar este artículo: Buchelli L., Gerardo A, Gil O. Armando A. (2010). "Aproximación a una propuesta didáctica para la enseñabilidad de la Economía. II parte". En: Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCPR, 86: 21-38.

\*\* Profesor Auxiliar del Programa de Economía e integrante del Grupo de Investigación Crecimiento Económico y Desarrollo de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Contacto: gerardo.buchelli@ucpr.edu.co

\*\*\* Profesor Asociado II del Programa de Economía y Líder del Grupo de Investigación Crecimiento Económico y Desarrollo de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Contacto: armando.gil@ucpr.edu.co

“La didáctica es aquella disciplina que estimula la discusión sobre cómo se aprende, lo que se aprende y por qué se aprende. Permite pensar, reflexionar y teorizar sobre la práctica; por tanto, se construye teoría a partir de la práctica y regresa a la práctica en un incesante proceso dialéctico y sistémico que la convierte en praxis, y que debe ser vivificada por la utopía”

(A. Gil , 2010)

Es indudable que los temas educativos siempre han suscitado gran interés para su reflexión en tópicos relacionados con la pedagogía, la didáctica, el currículo, entre otros. Incluso son cada vez más las disciplinas que abordan estudios relacionados con la educación, por ejemplo, la economía de la educación, la sociología de la educación, la historia de la educación, entre otras.

En los últimos años, la didáctica ha tenido un avance ostensible en su desarrollo científico: definición de sus objetos material y formal, conceptos y subconceptos como contrato didáctico, transposición didáctica, enseñabilidad, aprendibilidad, entre otros. La función que cumple cada uno de ellos es permitir el fortalecimiento y la precisión conceptual de la disciplina didáctica para explicar parte de la realidad educativa referida al *aprendizaje*.

Al igual que la pedagogía, la didáctica ha generado distintos enfoques y modelos, entre los que se destacan el aprendizaje significativo -con múltiples vertientes- y la didáctica crítica. Ahora bien, el presente escrito plantea una propuesta referida a la enseñabilidad de la economía, asumiendo una posición ecléctica (que no corresponde a la perspectiva de Gagné, 1970), en el sentido que toma conceptos o subconceptos de Vygotsky (1988), Ausubel (1983), entre otros.

Se examinan distintos aspectos que están vinculados al aprendizaje con el propósito de ayudar al estudiante de economía en la organización conceptual que le permita integrar el aprendizaje de los conceptos de teoría económica, específicamente, y aquellos que contribuyen con su formación profesional (matemáticos, financieros, históricos, etc.)

Es de precisar que el interés de escribir el presente artículo es realizar un aporte al debate sobre la didáctica de la economía y el aprendizaje de las teorías, conceptos y métodos, a partir de su estatuto epistemológico -enseñabilidad-, temas que presentan

un déficit de discusión y de escritos en los ámbitos regional y nacional; por tanto, no se trata de formular una propuesta acabada sobre la *enseñabilidad de la disciplina*, sino motivar la reflexión alrededor del sentido y la importancia de este tema para los docentes de economía.

## ETIMOLOGÍA E HISTORIA DIDÁCTICA

Etimológicamente, el término Didáctica procede del griego *didaktiké, didaskein, didaskalia, didaktikos, didasko*, que tienen en común su relación con los verbos enseñar, instruir y exponer con claridad. Si bien esta palabra en griego presenta una plétora de variantes que se refieren a la escuela, al maestro, a la instrucción y a la ciencia, no ha de entenderse en estricto sentido pedagógico. Mejor, lo “didáctico” era primariamente un género de la epopeya griega al lado de lo heroico y lo histórico. Los poemas didácticos “Obras y Días” de Hesíodo y “Teogonía” son típicos de la epopeya didáctica griega (Rodríguez, 2009):

“El régimen socrático de *paideia* asumía que el conocimiento (y la virtud) formaban parte de la naturaleza de la persona. Esta suposición apoya la tecnología socrática del diálogo y la asunción de la «totalidad» indiferenciada de la naturaleza humana. Es decir, el sujeto educado cultivaba activamente la virtud socrática, pero ésta no se le enseñaba, en el sentido didáctico sofista. La tensión se establece entre la *paideia* por un lado, en la que la virtud se cultivaba cuando el sujeto educado intervenía en el diálogo, la ejecución musical o las hazañas atléticas, y la tecnología de la didáctica por el otro lado, en la que un “maestro” podía enseñar la virtud a un “alumno”... En la Grecia clásica, la íntima tradición familiar de la educación como *paideia* se vio sustituida gradualmente por las tecnologías más públicas de la *didáctica*. Incluso Platón en sus últimos escritos, como *La República* y *Leyes*, construyó al sujeto educado menos en términos de *paideia* y más en términos de didáctica. No obstante, los términos del debate entre Sócrates y Protágoras son útiles

para comprender que la didáctica (o enseñabilidad) no siempre había de darse por sentada como constituyente del sujeto educado” (Palacio, 2008).

La palabra Didáctica en latín se deriva de los verbos *docere y discere*, enseñar y aprender respectivamente. En el siglo XVII, aparece el término en un sentido específicamente pedagógico, utilizado por Comenio (1657) y Ratke (1613) con la acepción latina. En Didáctica Magna, Comenio la consideró como “el artificio universal para enseñar todas las cosas a todos, con rapidez, alegría y eficacia”. Esta obra fue considerada en su época como un tratado universal del “arte de enseñar y habilidad en la transmisión del conocimiento”; tiempo después, la crítica de los enfoques contemporáneos la calificó de *artesanal, metódica e instrumentadora* 'Didáctica' como *método de enseña* (Rodríguez, 2009).

De la Torre (1993) y Barrios (2000) (citados por Rodríguez, 2009), consideran unas fases históricas y “evolutivas” de la Didáctica, a saber:

1. *Artesanal* (instrumental).
2. *Filosófica, aplicativa* ('Escuela Nueva').
3. *Explicativa y normativa* (Positivismo y nuevos enfoques de Currículo y Didáctica).
4. *Epistémica* (actuales Paradigmas de racionalidad).

Además, hoy se cuenta con enfoques alternativos, entre los que se destacan el constructivista y el de la didáctica crítica; este último concibe la teoría y la práctica como relación consustancial y unidad para la transformación social; desde la perspectiva crítica se manifiesta una relación que las considera en una interdependencia dialéctica, indisociable: la práctica como teoría en acción (Ávila, 2003).

Actualmente, son considerables los desarrollos conceptuales que ha alcanzado la disciplina didáctica; es así como en el contexto de las ciencias de la educación se enriquece a través de las relaciones que establece con la teoría de la educación, la educación comparada, la organización escolar, la sociología de la educación, la psicología de la instrucción, la psicología de la educación, la orientación escolar y la historia de la educación, entre otras.

En otro orden de ideas, la historia de la Didáctica se ha caracterizado por una dialéctica pendular y permanente entre varios polos antinómicos, siendo uno de ellos la

dicotomía entre una enseñanza centrada en las disciplinas científicas (diseño curricular lógico) y una enseñanza centrada en el respeto al desarrollo evolutivo del alumno (diseño curricular paidocéntrico). Negar la necesidad de sistematizar los contenidos de la enseñanza en disciplinas científicas equivaldría a negar toda la historia del conocimiento científico; no obstante, la didáctica ha alcanzado en la actualidad una visión que supera lo meramente instrumental, procedimental y técnico, para proponer una visión transformadora de lo social por medio del aprendizaje significativo.

## CONTRASTACIÓN CONCEPTUAL ALREDEDOR DE LA DIDÁCTICA

Como la mayoría de los términos y conceptos, la didáctica no ha escapado a la polisemia de significados y sentidos, concebidos desde distintos enfoques y escuelas de pensamiento. Sólo para ilustrar algunos de las diversas acepciones, se indican los siguientes:

Fernández (1983:408, citado por Rodríguez, 1998) distingue seis acepciones distintas de la Didáctica:

1. *Familiar o vulgar*: Enseñar materias escolares.
2. *Mítica*: Don innato e intransmisible para comunicar saberes poseídos.
3. *Artística*: Manejar recursos para que los alumnos aprendan, o facilitar con normas la interiorización de cultura y modelos de comportamiento positivos para una comunidad o grupo.
4. *Tecnológica*: Sistemas controlables de secuencias repetibles optimizantes para interiorizar cultura a base de decisiones normativas, prescritas o preceptuadas.
5. *Axiomática*: Principios o postulados sobre decisiones normativas enseñantes para el aprendizaje.
- 6) *Positiva*: Saber formalmente especulativo, pero virtualmente práctico, cuyo objeto propio es tomar decisiones normativas hipotéticamente obligatorias sobre los interactivos trabajos - docente y discente- congruentes con las vías o métodos de información, cuyo método propio es la óptima secuencialización indicadora, repetitiva, presionante o abierta sobre el discente, y cuyo fin es la instrucción o integración de la cultura.

Seguidamente, y por tomar sólo algunos autores reconocidos dentro de la disciplina, se relacionan las siguientes definiciones (Rodríguez, 1998):

Darós (1982): “La didáctica se refiere a una ciencia o un saber de alguna manera organizado (materia de estudio). En cuanto pueden ser facilitados y analizados en sus resultados de aprendizaje (perspectiva propia). Mediante el método didáctico que el docente propone pero no impone, y que se vertebra sobre el método de la ciencia, facilitada según la condición evolutiva del alumno.

Fernández (1970): “El objeto de la Didáctica es el estudio de los trabajos docentes y discentes congruentes con los métodos de aprendizaje”.

Titone (1970): “La Didáctica, en su sentido más amplio, en cuanto que trata de regular el proceso instructivo de formación intelectual, es una metodología de la instrucción; pero en su más estricta acepción es también una tecnología de la enseñanza”.

Nerici (1969): “La Didáctica está constituida por un conjunto de procedimientos y normas destinados a dirigir el aprendizaje de la manera más eficiente que sea posible”.

Stocker (1964): “Trata de los principios, fenómenos, normas, preceptos y leyes de toda enseñanza sin reparar en ninguna asignatura en especial”.

Mattos (1963): “La Didáctica es la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza, esto es, la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje”. En relación con su contenido, la Didáctica es el conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que un docente conoce y sabe aplicar para orientar sus alumnos en el aprendizaje de las materias de los programas curriculares, teniendo en cuenta sus objetivos educativos.

## NUEVOS DESARROLLOS DE LA DIDÁCTICA

Dentro de las Ciencias de la Educación, la Didáctica ocupa un espacio que no puede ser cubierto por las demás, es decir, como disciplina científica que es, ha definido o delimitado tanto su objeto formal como material; de lo contrario, tendría que eliminarse como saber.

Al igual que otras disciplinas científicas, la didáctica comparte su materia de investigación con otras

ciencias, pero no puede compartir el punto de vista de la investigación. Así, por ejemplo, los filósofos eligen la perspectiva de la totalidad, en tanto que los científicos determinan y delimitan la materia misma de investigación mediante un punto de vista que no es global (Darós, citado por Rodríguez, 2009). Las ciencias no se distinguen entre sí por sus objetos materiales, sino por los formales. Lo que las caracteriza no es tanto lo que estudian sino cómo lo estudian, la perspectiva, el punto de vista desde el que contemplan ese objeto material; en una palabra: la formalidad del objeto material que en él contemplan.

Según Darós (1987, 215):

“toda ciencia trata de algo (lo que constituye su objeto material), desde cierto punto de vista (lo que constituye su objeto formal o perspectiva propia), con un cierto modo de proceder establecido en sus métodos o tradiciones operativas, con ciertos fines en un determinado contexto social. Así también la Didáctica: a) toma algo -los acontecimientos de la sociedad, las ciencias o disciplinas- b) para estudiarlo en cuanto es enseñable y para enseñarlo; c) con métodos, instrumentos y recursos de facilitación graduada según las posibilidades psicológicas del alumno, inserto en un determinado contexto social; d) con el fin de que el alumno produzca su propio aprendizaje crítico”.

Lo anterior se complementa con la intención declarada del docente por enseñar un saber y la asunción de un doble propósito. El primero es de carácter *proximal*: producir la *facilitación* del aprendizaje que el alumno realiza; el segundo es de carácter *distal*: apoyar la *educabilidad* del alumno entendido como un proceso continuo de formación interior (autónoma) de comportamiento y crítica, consciente en un contexto social determinado. En este sentido, es mediante el fin proximal, propio de la Didáctica, que se trata de facilitar el logro del fin distal, propio de la Educación, condicionado por todo el contexto social, los *mass media* y su estilo de vida.

Estos avances que se han descrito de la Didáctica en su proceso como disciplina científica, concretizan resultados de amplio reconocimiento por la comunidad; es el caso de la visión constructivista del aprendizaje, que cada vez orienta una porción significativa de las investigaciones educativas que se realizan actualmente. Sin embargo, es oportuno

aclarar, como lo señala Garzón y Vivas (1999), que el constructivismo no es una corriente de pensamiento totalmente homogénea, es decir, no existe todavía una obra que sintetice el pensamiento constructivista, en tanto que está conformado por tendencias que discrepan entre sí y que potencian su estatuto epistemológico.

En Garzón y Vivas (1999) se hace una breve referencia al respecto, y permite entender la dinámica que en los últimos decenios ha tenido la investigación didáctica para la comprensión de la pluralidad de los aprendizajes.

Inicialmente, se formuló el aprendizaje<sup>1</sup> como cambio conceptual (Posner, *et al*, 1982); enfoque que recibiría duras críticas en cuanto a su eficiencia y eficacia en el aula. Continuó el aprendizaje significativo<sup>2</sup> (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983) desde la admisión de que en la mente de los estudiantes había unas *estructuras conceptuales* previas relacionables con los nuevos contenidos curriculares objeto de enseñanza. Luego, para objetivar las estructuras conceptuales y sus procesos de transformación, se formuló el instrumento llamado *mapa conceptual*, el cual se complementó con la *Heurística* (Novak y Gowin, 1984).

Otros estudios que han contribuido al desarrollo y nuevas investigaciones en didáctica de las ciencias, han confirmado que los alumnos tienen sus teorías personales implícitas (Pozo, 1992); sin embargo, Pozo criticó y calificó de ingenuidad la aproximación conceptualista. Seguidamente, fue propuesto el cambio conceptual, metodológico y actitudinal (Gené, 1991). A este enfoque se le adicionó el cambio axiológico, considerado como un avance en el planteamiento del aprendizaje (Gallego y Pérez, 1994). Desde otra perspectiva, se postuló el aprendizaje total (Gallego, Pérez y Torres de Gallego, 1997).

Esos desarrollos científicos de la didáctica marcan una verdadera ruptura epistemológica (Bachelard, 1938) entre el aprendizaje mecanicista y el aprendizaje como construcción:

“Los avances en la ciencia no sólo requieren una acumulación, requieren una ruptura con los hábitos mentales del pasado. Los avances se producen, pues, venciendo resistencias y prejuicios, aquellos que pertenecen al cuadro conceptual y a las imágenes dominantes en la configuración epistemológica que ha de superarse. Esta noción se corresponde aproximadamente a lo que dirá luego Kuhn sobre los cambios de paradigma” (Bachelard; citado por Parra, 2001).

Para parificar sólo un ejemplo de dichos cambios, se referencia el concepto de *transposición didáctica*, que empezó a usarse en el campo de las matemáticas y hoy se ha generalizado su uso en las otras disciplinas científicas, con el nombre de transformación didáctica. Chevallard (1991) introdujo el término *transposición didáctica* para nombrar el proceso de transición que va del “objeto de saber” al “objeto de enseñanza”. Es indudable que tal concepto permite dar cuenta de una realidad de la enseñanza que todo docente conoce: la teoría de los científicos y la teoría enseñada por el docente no son idénticas, como tampoco lo es la aprendida por los alumnos. En buena medida, ello es producto de las necesarias adaptaciones que debe hacer el docente para lograr un determinado grado de aprendizaje por parte de los alumnos. Este proceso de transposición lo induce a adaptar el lenguaje, el tipo de herramientas disciplinares que utiliza, el nivel de simplificación de las aplicaciones, la idealización de los ejemplos, entre otros, sustentando epistemológica e históricamente la elaboración de aprendizajes de conceptos y conocimientos; este enfoque fundamenta lo que se conoce en las didácticas de las ciencias como enseñabilidad.

Después de esta corta digresión, se aclara que más allá de afirmar que se ha dado un cambio paradigmático al estilo de Kuhn (1962), o de la emergencia de un nuevo programa de investigación científica según Lakatos (1981), se evidencian marcados avances en el “campo disciplinar” de la didáctica a través de distintas vertientes del constructivismo y la didáctica crítica; conceptos, subconceptos, categorías y enfoques que

1 El aprendizaje es una de las funciones mentales más importantes de los seres humanos. Se trata de un concepto fundamental en la Didáctica que consiste, *grosso modo*, en la adquisición de conocimiento a partir de determinada información percibida. Existen diversas teorías de aprendizaje; cada una de ellas analiza el proceso de aprendizaje desde una perspectiva particular.

2 Ausubel propuso el término «Aprendizaje significativo» para designar el proceso a través del cual la información nueva se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo. A la estructura de conocimiento previo que recibe los nuevos conocimientos, Ausubel da el nombre de «concepto integrador». El aprendizaje significativo se produce por medio de un proceso llamado Asimilación. En este proceso, tanto la estructura que recibe el nuevo conocimiento, como este nuevo conocimiento en sí, resultan alterados, dando origen a una nueva estructura de conocimiento. Así, la organización del contenido programático permite aumentar la probabilidad de que se produzca un aprendizaje significativo. Para ello, se debe comenzar por conceptos básicos que permitan integrar los conceptos que vendrán en forma posterior (Osorio, 2009).

estimulan nuevas investigaciones, reflexiones y aplicaciones, como aprender a aprender, transposición didáctica, contrato didáctico, enseñabilidad, vigilancia epistemológica, didaxología, saber, transferencia, espacio, proceso, metodología, campo, contenido y evaluación (Zambrano, 2002). En este contexto, las preguntas por el aprendizaje, la

aprendibilidad, la enseñabilidad, el docente, el alumno, el saber y sus relaciones, son resignificadas y enriquecidas con otros sentidos, generando, con todo ello, nuevas perspectivas de interacción entre la institución educativa y el entorno social, y la aplicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera pertinente, flexible y creativa.

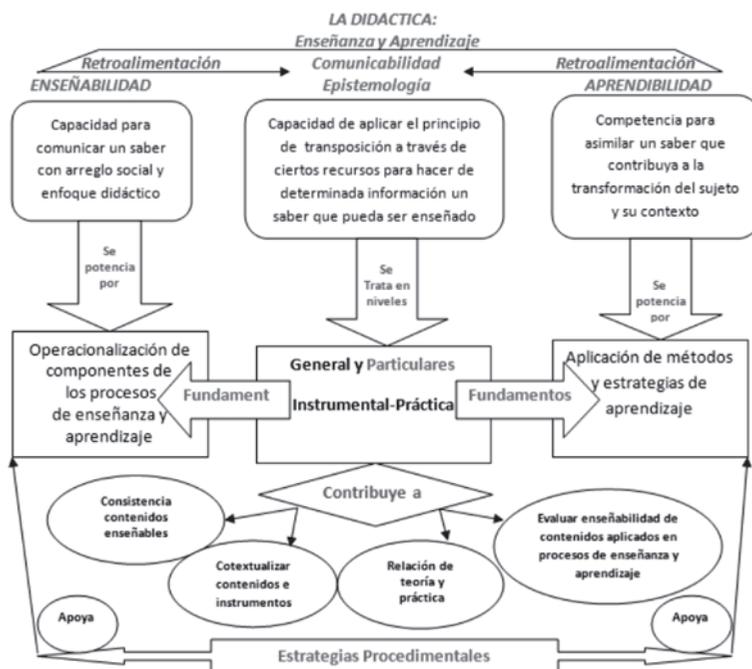


Figura 1. Modelo didáctico, relaciones y conceptos de aprendizaje significativo

La figura 1 recoge en buena medida los cambios que ha tenido el campo de la investigación didáctica en los últimos años, especialmente alrededor del enfoque constructivista, con énfasis en el aprendizaje significativo. Se observa el avance en la diferenciación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; así mismo, la resignificación y desarrollo de estas categorías y la emergencia de los conceptos de enseñabilidad y aprendibilidad.

En consideración a la anterior perspectiva de la didáctica, se puede afirmar que, de acuerdo con el enfoque constructivista, el aprendizaje es un proceso activo y de construcción del sujeto, complejo, integral y se conforma a partir de las estructuras conceptuales previas. Es decir, el aprendizaje es una construcción por medio de la cual se modifica la estructura de la mente, alcanzando así una mayor diversidad, complejidad e integración; cada nueva reestructuración implica una vuelta más arriba en la espiral del conocimiento (Garzón y Vivas, 1999).

### DIDÁCTICA Y APRENDIZAJE: UNA RELACIÓN PERMANENTE

La tradición concebía la didáctica en relación directa con la enseñanza y los distintos procedimientos e instrumentos operativos; en este sentido, su definición se formulaba en los términos de "teoría acerca de la enseñanza", que se limitaba en su objeto de estudio a las técnicas de enseñanza-aprendizaje (formas mecánica, algorítmica, acumulativa y lineal).

Con el desarrollo del campo de investigación didáctica, ésta ya no se restringe sólo a tal criterio, sino que actualmente trasciende esta visión meramente instrumental para centrar su interés por el aprendizaje. Ahora bien, una vez considerada la importancia del aprendizaje en sus distintas posibilidades y relaciones de apropiación, surgen las didácticas como formas epistemológicas propias de las distintas ciencias y disciplinas. En consecuencia, como disciplina científica,

la didáctica adquiere una dimensión epistemológica debido a que aborda y desarrolla la investigación en campos específicos del *acto de aprender*.

Es necesario señalar que para la didáctica el aprendizaje posee diversas fuentes, por lo que trasciende la dimensión intelectual; concibe los procesos de enseñanza y aprendizaje en múltiples dimensiones relacionadas con características propias del sujeto cognoscente, las condiciones situacionales y relacionales de contexto, la naturaleza de la

información, los conocimientos y saberes socioculturales y las competencias extensas del docente; por ello, se busca entender los procesos de aprendizaje a partir de los saberes (acto de enseñar y aprender).

La didáctica, en sus recientes investigaciones indaga sobre el conjunto de acciones en las diferentes disciplinas de la institucionalidad (metadiscurso); ello permite elaborar nuevas reflexiones epistemológicas e históricas sobre las didácticas.

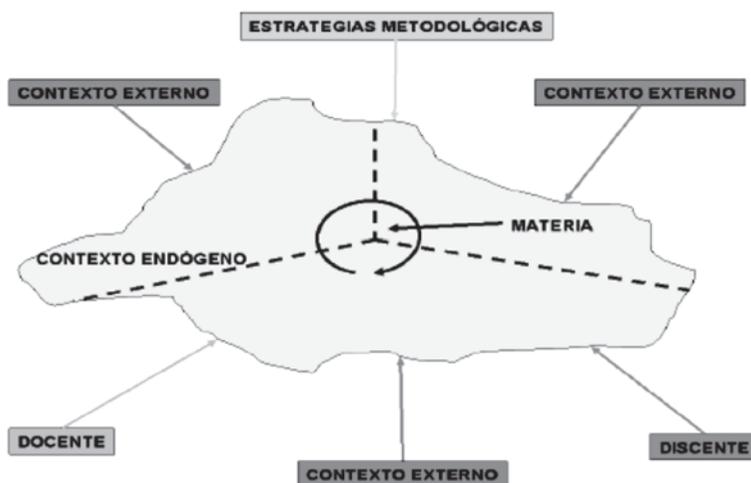


Figura 2. El acto didáctico desde una visión compleja y significativa de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Fernández et al.,1997: 12).

La figura 2 permite observar la definición situacional y contextualizada de la labor educativa que se tiene desde las nuevas concepciones constructivistas de la didáctica; ello es producto de considerar y reconocer las distintas dimensiones humanas que se ponen en juego en el proceso de aprendizaje humano y en el acto didáctico que se dispone para tal efecto.

Rolongonzález (1999: 6) señala alrededor de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que estos deben comprender

“simultáneamente un fenómeno que se vive y se crea desde dentro, esto es, procesos de interacción e intercambio regidos por determinadas intenciones (...), en principio destinadas a hacer posible el aprendizaje; y a la vez, es un proceso determinado desde fuera, en cuanto que forma parte de la estructura de instituciones sociales

entre las cuales desempeña funciones que se explican no desde las intenciones y actuaciones individuales, sino desde el papel que juega en la estructura social, sus necesidades e intereses. Desde esa perspectiva, los procesos de enseñanza y aprendizaje se convierten en un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje” “La enseñanza no es tan sólo un fenómeno provocador de aprendizajes sino que implica una situación social influida por los actores involucrados, presiones externas e instituciones. Por otra parte, la relación entre enseñanza y aprendizaje no es causal sino ontológica puesto que es posible que exista la enseñanza sin que el aprendizaje se produzca y ésta, se halla medida por el flujo de tareas que establece el contexto institucional. La didáctica se define como la

disciplina que explica los procesos de enseñanza aprendizaje de acuerdo a la realización de los fines educativos. Supone entonces una mirada autorreflexiva vinculada con el compromiso moral (axiológica), así como una dimensión proyectiva (teleológica)” (Contreras, 1990; citado por Meneses, 2007: 32).

## APROXIMACIÓN A LA ENSEÑABILIDAD DE LA ECONOMÍA

Según Ibisate (2008: 6-7),

“Becker ha afirmado que la economía moderna es, por encima de todo, una manera de pensar, entender, o considerar el comportamiento social. Se utiliza tanto para ayudar a comprender las distintas sociedades en el decurso histórico; tanto para interacciones o transacciones personales que no utilizan mercados explícitos, tales como el matrimonio, el dar regalos o el suicidio, como para transacciones en mercados organizados, como son la Bolsa o el mercado de naranjas; para decisiones diversas y de todo tipo que van desde la comisión de crímenes hasta el emprender estudios de economía; tanto para explicar comportamientos o decisiones políticas, como judiciales o legislativas; y tanto para decisiones que competen a personas con coeficientes intelectuales elevados, como para las decisiones que toman personas con bajo coeficiente intelectual”.

Sin embargo, este instrumento poderoso de pensar, que se llama “economía”, no se reduce a una operación mental o cognitiva sencilla o de simple lógica. Con frecuencia,

“las leyes económicas no son resultado del sentido común, sino del descubrimiento de complejos entramados de acciones y reacciones sociales o individuales: consecuencias inesperadas y resultados no buscados directamente por las acciones” (Becker; citado por Ibisate, 2008: 7).

Además, la Economía es una manera de interpretar y explicar el comportamiento, que parte del supuesto de que las personas tienen expectativas y objetivos y tienden a tomar decisiones racionales o correctas como una manera posible de realizarlos. Esta manera de entender el comportamiento se ha demostrado particularmente útil en el pasado para responder a lo que normalmente se consideran cuestiones económicas, es decir, un grupo particular de

preguntas del tipo “¿cómo prevenir el desempleo?”, “¿por qué suben los precios?”, “¿cómo funciona el sistema bancario?”, “¿qué hace que unos países sean más pobres o ricos que otros?”, etc.

A pesar de los comentarios atinados de Becker, no abundan escritos en esa línea que permitieran mejorar los métodos y enfoques de enseñanza y enseñabilidad de la Economía; por el contrario, más allá de las características de los ensayos que se encuentran al respecto -unos simplistas y otros no tanto, los más verdaderamente técnicos y científicos-, se han elaborado en el país algunos ensayos pretendiendo explicar la “enseñanza de la economía”. Sin embargo, no se encuentra en la literatura relacionada, de manera satisfactoria, trabajos que se aproximen a la cuestión de la *enseñabilidad*, tal como la conciben los expertos Gallego (1990); Flórez (1994); Zambrano (2002), entre otros) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN).

Hasta ahora, se conocen varios trabajos centrados en la enseñanza tradicional de la Economía, que se refieren a la manera procedimental, técnica y convencional de “enseñar” cualquier disciplina científica. Tal vez uno de los autores que más se aproximó a los problemas de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de economía fue J. A. Bejarano. Actualmente, economistas como S. Kalmanovitz y, específicamente, E. Lora desde el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) se han interesado por revivir el debate en torno al currículo y la metodología que se aplica en las aulas universitarias del país.

No se conocen trabajos que hayan tratado el tema desde las disciplinas de la pedagogía y la didáctica<sup>3</sup>, o con el apoyo de otras disciplinas de las ciencias de la educación; lo anterior significa que falta realizar mayores esfuerzos que contribuyan a esclarecer el tópico de la “enseñanza de la economía” a partir de la didáctica y la enseñabilidad.

El asunto de la enseñabilidad de una disciplina científica está consustancialmente relacionado con su epistemología; como lo expresa Flórez (1995: 1):

“La enseñabilidad es una característica derivada del estatuto epistemológico de cada ciencia o disciplina referida a sus rasgos de racionalidad y de sintaxis, de contenido teórico y experiencial, que distingue el abordaje de sus problemas y condiciona específicamente la manera como cada

3 Con excepción de un artículo que intenta abordar la problemática, en: Revista Páginas N° 69, UCPR.

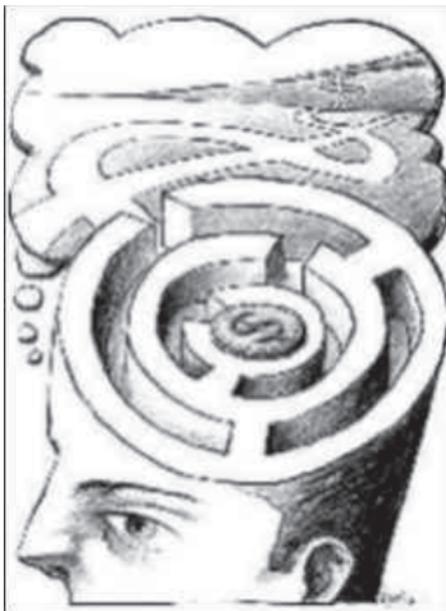
disciplina puede o debe enseñarse”.

La enseñabilidad responde a las preguntas ¿Por qué las Matemáticas requieren enseñarse de manera diferente a la Historia? ¿Por qué las condiciones del contexto inciden sobre el aprendizaje de los estudiantes? ¿Por qué interesa conocer las distintas formas en que aprende el estudiante?

Con referencia al aspecto del aprendizaje del conocimiento, es decir, a la epistemología que subyace en el conocimiento propiamente y su importancia para su aprendibilidad, Mosquera (2008: 16) expresa que:

“La didáctica, como cuerpo teórico de conocimiento, aborda la problemática de *cómo enseñar para aprender*, estudiando los conocimientos desde sus orígenes, su desarrollo y su validación, hasta su consolidación. Sus aportes y los objetos de enseñanza y de aprendizaje se sustentan en la noción de las representaciones intelectuales y prácticas que utiliza una persona para apropiarse de un conocimiento. La didáctica aborda, por tanto, el problema de la constitución del conocimiento científico escolar, es decir, el conocimiento apropiado y elaborado por quienes aprenden ciencias en el acto educativo formal”.

Figura 3. Capacidad de Abstracción para el dominio del conocimiento científico



Fuente: anónimo.

La figura 3 sirve de pretexto para empezar a reflexionar alrededor de la enseñabilidad de la economía. Una pregunta sugestiva puede formularse en torno a los saberes previos o dotaciones cognitivas iniciales de que dispone un determinado estudiante de economía frente a un contenido definido específicamente; por ejemplo, ¿qué datos, información y conocimiento tiene respecto del concepto *mercado o de equilibrio general*?

De un lado, se parte del hecho comprobado que el estudiante llega al aula de clase (institución) con un acervo de experiencias (estilo de vida), un cúmulo de información cultural (escuela y *mass media*), valores y normas (moralidad y legalidad) y niveles inferiores de pensamiento disciplinar (teórico-científico). Además, se suponen como dado un conjunto de disposiciones, talentos y actitudes para aprender (proyecto de vida profesional y ciudadano).

De otro lado, se espera que estén dadas las condiciones de *educatividad*<sup>4</sup> y apoyo institucional, pedagógico, curricular y académico para garantizar los procesos de enseñanza y aprendizaje (aprendibilidad significativa).

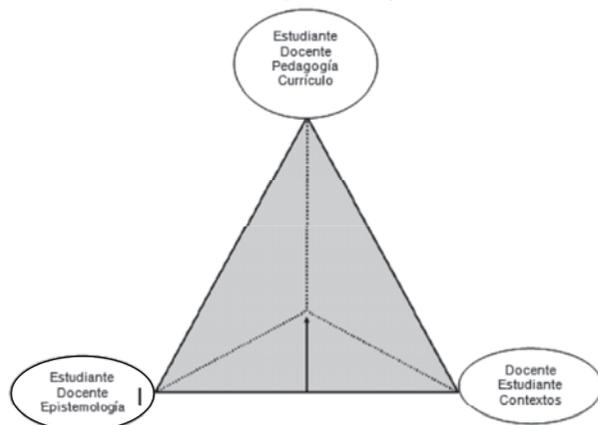
Entonces, ¿Cómo se logra aproximar a la enseñabilidad y aprendibilidad de una ciencia como la Economía? A partir de una postura relativista, se podría responder que depende de distintos factores y circunstancias; sin embargo, un aspecto es claro: desde las condiciones propias de las perspectivas didáctica crítica y aprendizaje significativo (didáctica ecléctica), y considerando la complejidad del sujeto cognoscente en su proceso de aprendizaje -inmerso en contextos igualmente complejos como el institucional y social-, es posible alcanzar avances significativos en dicho propósito (teleológico).

A continuación, se plantean un procedimiento y un desglose que sigue y aplica los fundamentos de dicha perspectiva *ecléctica*, con sentido normativo o prescriptivo (*deber ser*). En la figura 4 se observa el proceso interactivo entre los agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, relacionados por intereses comunes de distinto orden: cognitivo, curricular, axiológico, afectivo, entre otros. Esta visión permite trascender la enseñanza disciplinar hacia su

4 **La educatividad** está más referida a las competencias éticas, epistemológicas y pedagógicas de las cuales dispone el docente para contribuir en el aprendizaje y desarrollo de las competencias de los estudiantes.

enseñabilidad, aprendibilidad y aprendizaje significativo. Los tres vértices de la figura representan los componentes del proceso de enseñanza y aprendizaje que interactúan y se relacionan mutuamente, no desde una mirada causa-efecto (acción-reacción), por el contrario, su relación dinámica puede partir de cualquier ángulo teniendo en cuenta la unidad teórico-práctica que se percibe desde esta perspectiva.

Figura 4. Triada del proceso de enseñanza y aprendizaje: didáctica crítica y aprendizaje significativo



Fuente: Elaboración de los autores (2010).

En el contexto que se ha descrito, y con la intención de avanzar en la propuesta de una didáctica para la enseñanza de la Economía, en seguida se aduce una posición cercana a la *epistemología práctica*, mixtificada por otras concepciones propias de las tendencias de la perspectiva que se declara.

Se empieza por referenciar un argumento teórico básico relacionado con el concepto de zona de desarrollo próximo “ZDP”<sup>5</sup> de Vygostky (1988), y una experiencia abundante en estrategias pedagógicas que implementa la Universidad y el Programa de Economía, formalizadas en el Proyecto Pedagógico Institucional y en el Modelo Académico<sup>6</sup>.

Una interpretación vygotskyana permite, en primer lugar, reconocer al docente como mediador cultural entre el saber del alumno y los dominios del

conocimiento como tradición intelectual y social; sin duda alguna presupone una formación profesional que permita reconocer la educabilidad del estudiante en sus diversas dimensiones (cognitiva, conceptual, actitudinal, comunicativa, praxiológica) y expresiones, en coherencia con los procesos de desarrollo personal y colectivo y en sus posibilidades de aprendizaje y formación, así como su propia educatividad y niveles de formación integral. En suma, se trata de comprender cómo aprende un ser humano, qué competencias puede desplegar en el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, mediado por los contextos proximal y distal, de tal forma que le faculten para autoformarse (autotelia) y pueda contribuir en la transformación social.

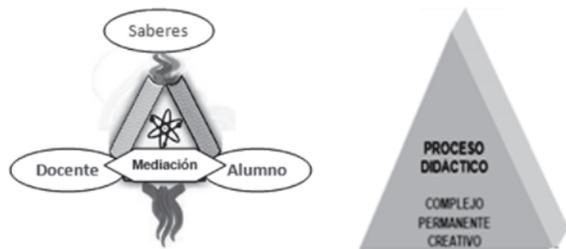
En segundo lugar, esta perspectiva ecléctica sustentada en la didáctica crítica y el aprendizaje significativo, supone unas funciones o roles de autonomía y liderazgo del estudiante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Su carácter significativo enfatiza la comprensión hipotética deductiva mediante la articulación de conceptos y proposiciones que permitan constituir una nueva estructura cognitiva (mental); en este sentido, el quehacer participativo del alumno, sustentado en la cognición, le permite realizar organizaciones conceptuales, tales como diferenciar, describir y entender fenómenos y objetos de conocimiento. Todo ello se va realizando a condición de que el estudiante asuma una *actitud de aprendizaje*: “no es posible desarrollar aprendizajes significativos si no se cuenta con una actitud significativa de aprendizaje” (Rodríguez, 2003a: 5).

En tercer lugar, la investigación del entorno, sus problemáticas e interrelaciones para reconocer y caracterizar la realidad o una parte de ella, debe ser concebida como una construcción intersubjetiva y en permanente transformación. Además del cómo -el método-, se plantea el para qué, entendido como la necesidad de la existencia de seres críticos capaces de modificar las relaciones de decisión vistas desde todos los ángulos y según el interés de autonomía (libertad), haciendo especial énfasis en la relación bidireccional docente-alumno.

5 La experiencia educativa supone la ayuda de otro sujeto (docente-alumno), es decir, el desarrollo humano ya no es dado sólo en la relación sujeto - objeto, sino que la relación está dada por una triada: sujeto - mediador - objeto. Se trata entonces de una relación mediada, es decir, que hay un tercero mediador, que ayuda al proceso que está haciendo el sujeto (el valor no está en la intervención en sí, sino en la medida que esta ayuda). En esta relación dialógica, el otro permanece como otro externo y autónomo en relación con el yo, y viceversa. No destruye al otro en cuanto otro. En este sentido, la relación dialógica propuesta es la intervención más válida para la educación (Osorio, 2009).

6 Propuesta Pedagógica, “Jornadas Pedagógicas” (lunes institucionales), Diplomado de Pedagogía (programa para formación de formadores), Colectivos de docentes y estudiantes, Semilleros de investigación, Líneas de énfasis y profundización y Elaboración de proyectos de investigación.

Figura 5. Relaciones intersubjetivas del proceso enseñanza y aprendizaje, mediadas por el saber



Fuente: Elaboración de los autores (2010).

La figura 5, muestra los actores del proceso. La ubicación que se observa de sus componentes puede interpretarse del siguiente modo: la base del triángulo corresponde a los actores docente y alumno que, en igualdad de condiciones en cuanto a seres que comparten intereses por el conocimiento, establecen relaciones académicas asimétricas pero creativas; por ello es que Stenhouse (1998) concibe al docente como una persona que está en continuo proceso de aprendizaje, al igual que el alumno, sólo que se encuentra empoderado del saber disciplinar en cuanto a su método y su epistemología.

Figura 6. Propuesta Didáctica como proceso complejo de enseñanza y aprendizaje en Economía



Fuente: Elaboración de los autores (2010).

La figura 6 sintetiza la esencia de la perspectiva ecléctica que se propone para avanzar en la enseñabilidad y aprendibilidad de la disciplina económica. Se observan sus componentes y

relaciones dinámicas que complejizan el proceso de enseñanza y aprendizaje a medida que el modelo se despliega en toda su magnitud. A continuación se describen los distintos tipos de conocimiento que están implícitos en esta propuesta, como:

- El *conocimiento histórico-epistemológico*, que considera el conocimiento metadisciplinar de la economía, toda vez que este se enriquece y complejiza con el aporte de otros saberes y disciplinas científicas: matemáticas, lógica, finanzas, entre otras. Implica aprendizaje significativo a través de la *epistemologización del conocimiento* fundamentando la enseñabilidad de la economía.
- El *conocimiento disciplinar* o conocimiento económico, que se convierte en el marco explicativo de la disciplina económica, semejante al núcleo central del Programa de Investigación Científica lakatosiano. Lo anterior corresponde a lo que se conoce como el *mainstream* o Teoría del Equilibrio general.
- El *conocimiento divergente doctrinal* que hace parte de las distintas visiones e interpretaciones que controvierten, complementan y dinamizan los fundamentos de la ciencia económica.
- El conocimiento psicopedagógico *del aprendizaje para comprender las diferencias, los ritmos, las negociaciones, las transposiciones y las transformaciones del conocimiento económico*.
- El conocimiento de la *didáctica específica* para alcanzar la enseñabilidad, la historicidad conceptual, la comunicabilidad y la aplicación social.
- El *conocimiento del contexto sociocultural* donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo. Su interacción conforma tanto el objeto material como el objeto formal de la didáctica de la economía.

Estos tipos de conocimiento han de ser problematizados en el proceso de enseñabilidad de la economía, de acuerdo con la didáctica fundamentada por la ZDP; por ejemplo, debe corresponder el nivel de dificultad de las actividades propuestas con el de desarrollo potencial del alumno y no con el nivel de desarrollo efectivo o actual, lo cual exige, a su vez, que los contenidos disciplinares, los objetivos y las metas tengan también como referencia dicho escala de desarrollo potencial.



Desde esta perspectiva se cuestiona la posición tradicional del docente referida a los fundamentos y capacidades cognitivas que se requieren para enseñar su disciplina, con el argumento de que basta con una sólida y profunda formación disciplinar y algunas dotaciones innatas de intuición, sentido común y experiencia para “enseñar bien”. Por el contrario, desde este enfoque, el docente de economía, experto en la formación disciplinar, debe acceder al campo pedagógico y prepararse en los dominios de las disciplinas y saberes afines en un proceso de aproximación a la enseñabilidad, desde sus dimensiones histórico-epistemológicas y culturales para su transformación curricular en enseñanzas, estrategias pedagógicas y didácticas de enseñanza y aprendizaje, utilización de medios y recursos así como formas creadoras de valoración de los aprendizajes y los desempeños.

Además, esa apropiación curricular y aplicación instrumental de estrategias didácticas para el diseño de la enseñabilidad y el aprendizaje significativo, demanda fundamentación en la teoría y en los modelos pedagógicos que dan soporte a la acción de enseñabilidad. Así mismo, es necesario que el docente en su quehacer didáctico aborde de forma comprensiva las realidades, contextos sociales y tendencias educativas, tanto en los niveles institucionales como en los ámbitos nacionales e

internacionales y acceder a la propia racionalidad de la profesión educativa en sus dimensiones ética, cultural y política (Yuste, 2007).

Continuando con el orden procedimental, la interacción *docente-mediación-alumno*, implica reconocer la diversidad, los niveles de base y los desarrollos posibles de las capacidades, considerar que cada alumno desarrolla unas competencias más que otras, y unos mejores desempeños que otros. Algunas personas potencian talentos intelectuales que le permitirán comprender relaciones matemáticas más profundamente que otras, existen alumnos que se apasionan más por la historia económica que sus compañeros, y así seguirían las especificidades en los desarrollos de las distintas dimensiones humanas<sup>7</sup>.

De acuerdo con lo anterior, se cuestiona la idea que para enseñar es suficiente con el dominio de la disciplina científica (que de manera simplista se asume como el dominio conceptual); a ello se deben integrar otros conocimientos para hacer un diseño curricular apropiado, debido a que el docente no enseña los conocimientos disciplinares tal como la conoce ni todos los alumnos aprenden todo y con la misma claridad, se espera que *él construya* (amplíe, resignifique, proponga) a partir del conocimiento del contenido que posee, considerando los propósitos de enseñabilidad y aprendibilidad del contenido.

Cuadro 1. Cambio de énfasis en actores del proceso de enseñanza y aprendizaje

Enfoque de la Didáctica tradicional	Enfoque desde nuevas perspectivas Didácticas
¿A quién se enseña?	¿Quién aprende?
¿Qué se enseña?	¿Con quién aprende el alumno?
¿Por qué se enseña?	¿Para qué aprende el alumno?
¿Quién enseña?	¿Qué aprende el alumno?
¿cómo se enseña?	¿Cómo aprende el alumno?
	¿Con qué materiales?
	¿Desde qué condiciones aprende?
	¿En qué ambientes o entornos?
	¿Qué, cómo, cuándo y por qué evalúa?

Fuente: Mallart (2001, 27). Reelaboración de los autores.

El cuadro 1 permite comprender los cambios de fondo que han generado las nuevas didácticas que conforman el amplio grupo de enfoques y corrientes constructivistas. Desde el modelo tradicional, era corriente observar el especial énfasis que la institución

escolar y, por consiguiente el docente, le endilgaban a los contenidos y al proceso de enseñanza con las características ya conocidas. Desde las nuevas perspectivas, el interés del proceso de enseñanza y aprendizaje está centrado en el alumno que aprende y

7 Mientras otros evidencian capacidades expresivas-estéticas insuperables para pintar, esculpir, escribir, representar, ejecutar instrumentos musicales con singular maestría; otros seres humanos actuarán en tareas prácticas empíricas con envidiable certeza y seguridad. Todo ello no hace sino comprobar la enorme diversidad de lo humano y sus múltiples posibilidades.

tiene las capacidades de alcanzar aprendizajes significativos. Por ello, el tenor de las preguntas en el aula pasa a insistir en el aprendizaje.

posible que el alumno se enfrente al desafío de romper el *conflicto cognitivo*. Su existencia se reconoce porque se

El enfoque constructivista impone nuevos retos, no sólo a los docentes sino también a los alumnos y a las instituciones, como lo indica Manterola (1992; citado por Garzón y Vivas, 1999): "Enseñar ahora no es suministrar, aportar, proporcionar, dar,... conocimientos a los estudiantes". La enseñanza bajo este enfoque se concibe como un proceso a través del cual se ayuda, apoya y acompaña al estudiante en la búsqueda de la significatividad; sin embargo, estas corrientes coinciden al afirmar que:

"El conocimiento no es el resultado de una mera copia de la realidad pre-existente, sino de un proceso dinámico e interactivo a través del cual la información externa es interpretada y reinterpretada por la mente que va construyendo progresivamente modelos explicativos cada vez más complejos" (Garzón y Vivas, 1999).

### **MOMENTOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA DIDÁCTICA DE LA ENSEÑABILIDAD DE LA ECONOMÍA A PARTIR DE LA ZDP**

Un primer esfuerzo que debe realizar el docente para abordar la enseñabilidad de la disciplina económica -y en general, toda disciplina científica-, es el de enfrentar los distintos obstáculos que emergen en el aula de clase, que son de distinto carácter: pedagógico, curricular, comunicativo, epistemológico y cultural, básicamente. De esta manera, el aprendizaje de conceptos, leyes, valores, actitudes o normas, descansa en las experiencias y conocimientos previos y la necesidad de superar obstáculos mediante el aprendizaje (Ahumada, 1998).

En general, la didáctica desde la experiencia de aprendizaje mediado (ZDP) requiere tres situaciones organizativas para el aprendizaje crítico y significativo:

La primera, se presenta con la totalidad de los alumnos de la clase o aula; en ella, el papel primordial lo desempeña el docente, quien propone preguntas y temas problematizadores a partir de los cuales consulta los conocimientos previos: el papel del docente es mediar las condiciones para que surja el problema de conocer como algo necesario, y así hacer

En cada una de estas situaciones el tipo o modalidad evaluativa es diferente, teniendo en cuenta que hay disparidades de sus estados actuales de aprendizaje, y entre estos frente a los niveles potencialmente alcanzables.

### **SINTAXIS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA -CRÍTICA Y SIGNIFICATIVA- EN UN ENCUENTRO ACADÉMICO NORMAL DE COLECTIVO**

El Programa de Economía ha diseñado e implementado el *Colectivo de Docentes y Estudiantes* en forma tal que los alumnos, a través de su ejercicio investigativo, puedan transformar datos e información económica en conocimientos cada vez más consistentes:

“El trabajo del docente no consiste tan solo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance” (Tunnermann, 2007).

Es aquí donde se realiza la transposición didáctica. Este proceso de enseñanza y aprendizaje es posible si el docente conoce la historia y la construcción científica de ese conocimiento, además de su capacidad de transponer y transformar didácticamente el significado y el sentido de su elaboración en el aula de clase.

A continuación se propone el seguimiento y aplicación de unas fases (con sentido hipotético) que bien pueden implementarse como procedimiento que busque acercarse a los objetivos de la enseñabilidad de la economía; para ello, se sirve de un tema central de la economía: el desarrollo.

- Primer momento: Para la realización de un proceso de deconstrucción, resignificación y elaboración de saberes en el ámbito del aula (*transposición didáctica*), el docente organiza su plan de estrategias -quehacer y acto didáctico y pedagógico- orientando cada fase hacia un ambiente graduado de dificultades, de manera que pueda ubicar al alcance *objetivos obstáculo*. La estrategia mayor se centra en el planteamiento de

situaciones significativas, que permitan que los obstáculos sean componentes reales y relevantes en el acto de aprender. De esta manera, se contrastan los tópicos del crecimiento y el desarrollo, inicialmente, como un problema que el estudiante enfrenta de forma individual, con argumentación a partir de sus saberes previos. En esta fase se evidencian prejuicios, bajos niveles de abstracción, generalización y extrapolación, inadecuado uso de lenguaje técnico, conceptualización imprecisa, entre otros.

- Segundo momento: Apoyo en sus conocimientos previos durante la resolución de las actividades. Los estudiantes (en pequeños grupos) reconocen que los nuevos conceptos y conocimientos adquiridos poseen una determinada relación con otros conceptos previamente aprendidos, o con experiencias previas y que, además, se corresponden con su nivel de desarrollo efectivo o actual (*saberes previos o “preconceptos”*). Es claro que se han elevado niveles apropiados de uso de lenguaje técnico; diferencian los conceptos y las teorías del crecimiento y el desarrollo, a partir de las distintas metodologías de construcción en el decurso del tiempo.
- Tercer momento: Son evaluados de manera empírica los conocimientos previos; su objetivo es comprobar la existencia y estado de conocimientos previos y experiencias necesarias para poder integrar de forma significativa los nuevos conocimientos que se van a enseñar en adelante (*contrato didáctico o contrato de aprendizajes*). En esta fase se está en capacidad de diferenciar las teorías de crecimiento económico y desarrollo por escuelas y diferenciación cronológica.

En el aula se formula un conjunto de preguntas elicitoras pero claras, precisas y pertinentes con los niveles de saberes previos. En caso de no cumplir con estos requisitos previos, se debe “nivelar” o “poner en contexto” al estudiante para emprender nuevos retos cognitivos y cognoscitivos.

- Cuarto momento: Se asume la postura vygotskiana de la experiencia de aprendizaje mediado (*zona de desarrollo próximo*), concebida como la fase más educativa del modelo didáctico y que en buena medida propicia el aprendizaje significativo. En

este momento el docente cumple un papel de primer orden, apoyado en su fundamentación epistemológica y, en general su educatividad (explicación, ejemplificación, potenciación del sentimiento de autoconfianza, focalización en aspectos importantes, estrategias que faciliten el desarrollo de los algoritmos y síntesis generalizadora).

Los estudiantes, de modo personal, pueden escribir ensayos cortos alrededor de los conceptos de crecimiento económico y desarrollo, con apoyo textual de las principales teorías que señala la historia del pensamiento económico.

- Quinto momento: Alto nivel de organización cognitiva, lo que significa el logro del proceso generalizador capaz de transferir los conocimientos aprendidos a situaciones nuevas (*aprendizaje significativo y vigilancia epistemológica*). Se ha alcanzado un nivel relativamente superior de habilidades conceptuales y de abstracción, de tal forma que el estudiante es capaz de articular, relacionar y diferenciar teorías del crecimiento y el desarrollo económico.
- Sexto momento: Corresponde a la evaluación final, donde se espera que el estudiante haya alcanzado la competencia de extrapolación y proposición de alternativas a problemas tipo (por ejemplo, crecimiento, desarrollo) y escenarios - capacidad decisoria con autonomía y responsabilidad- (*aprender a aprehender*). Los estudiantes, de modo personal, pueden escribir ensayos cortos alrededor de los conceptos de crecimiento económico y desarrollo, con suficiente amplitud, claridad y discernimiento por escuelas de pensamiento económico y construir *mapas conceptuales* que resuman, de manera pertinente, el sentido y las relaciones entre variables, categorías y conceptos de los modelos.

Con el apoyo de este mapa (figura 7), se elaboran, tanto los “momentos en la implementación de una didáctica de la enseñabilidad de la economía a partir de

la ZDP, como la “sintaxis de la propuesta didáctica - crítica y significativa- en un encuentro académico normal de Colectivo”.

En síntesis, el Colectivo, concebido como estrategia pedagógica, se convierte en la oportunidad de avanzar hacia el aprendizaje significativo; sin embargo, ello exige que los docentes en su quehacer, trasciendan los hábitos de la enseñanza tradicional y se comprometan con los retos que demanda la enseñabilidad de la disciplina económica.

### CONCLUSIONES

Es indudable que los tiempos de la pedagogía, la didáctica y la enseñanza tradicional, con énfasis en los conocimientos y saberes del docente, la enseñanza repetitiva, mecánica, lineal, acumulativa y memorística, han empezado a ser revisados y gradualmente sustituidos por las modernas corrientes pedagógicas que conciben el aprendizaje significativo, crítico y creativo de los alumnos como el principal propósito a lograr y al alumno como el agente principal del acto educativo. Lo anterior no significa que el docente haya empezado a ser un protagonista de segundo orden en el proceso de enseñanza y aprendizaje; por el contrario, adquiere nuevos roles y responsabilidades que inciden en mejores niveles de formación disciplinar, pedagógica, didáctica y curricular.

Dichos cambios cada vez se establecen con más firmeza y ganan más adeptos en los distintos niveles del Sistema Educativo (escuela); no obstante, siempre perviven algunas resistencias a los cambios.

Desde otra perspectiva, se puede afirmar que ha sido relativamente escaso el interés de la comunidad académica de la economía, tanto regional como nacional, por reflexionar y estudiar tópicos relacionados con el aprendizaje significativo y la enseñabilidad de la economía. Realmente son pocos los economistas profesionales, académicos o investigadores que han trabajado en esta línea. Sobresalen J. A. Bejarano, S. Kalmanovitz y E. Lora, quien recientemente publicó los resultados de una investigación referida a la Enseñanza de la Economía; sin embargo, estos y otros estudios similares no han

Figura 7. Modelo de aprendizaje significativo de Ausubel (1983)



Fuente: Tunnermann (2007).

abordado la cuestión pedagógica y didáctica del aprendizaje; han sido trabajos que parten de intereses relacionados más con asuntos de orden curricular y de competencias profesionales y laborales del economista.

Por lo anterior, el presente artículo abordó algunos aspectos de la enseñabilidad de la economía y el aprendizaje significativo de los alumnos, pero es sólo una de las primeras miradas del asunto y como tal no pretende establecer conclusiones finales al respecto; en consecuencia, el interés de los autores, en última instancia, es el de suscitar prontas discusiones en los ámbitos académicos que redunden en productos y artículos de amplia divulgación y futura realización de encuentros académicos que socialicen avances en este campo.

## BIBLIOGRAFÍA

Ahumada, P. (1998). "Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista". Revista *Enfoques Educativos*, 1, (2). Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago de Chile. Disponible en <http://csociales.uchile.cl/publicaciones/enfoques/02/edu01.htm>

Ávila, E.R. (2003). *La formación laboral de los escolares de 5° y 6° grados de la Educación Primaria en el contexto sociocultural de la zona del Plan Turquino* (Tesis doctoral). Instituto Superior Pedagógico José de la Luz y Caballero. Holguín, Cuba

Darós, W.R. (1982): "Encuadre epistemológico de la Didáctica Experimental", en *Didáctica Experimental*, 1. (Páginas n.d.)

\_\_\_\_\_ (1987): "Diversas bases de una teoría didáctica", en *Revista de Ciencias de la Educación*, 130. (Páginas n.d.)

Fernández H. (1970): "Didáctica". En: *Diccionario de Pedagogía*. Barcelona. Labor.

Ferrández; Sarramona y Tarín (1997). *Didáctica General*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya. Disponible en [http://www.tdr.cesca.es/TESIS\\_URV/.../Elprocesodeenseñanza.pdf](http://www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/.../Elprocesodeenseñanza.pdf)

Flórez, R. (1995). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw Hill.

Garzón, C. y Vivas, M. (1999). Una Didáctica Constructivista en el aula universitaria. Revista *Educere*. Año 3, N° 5. Universidad de los Andes. Táchira. Venezuela.

Ibísate, M. (2008). *¿Deben los economistas estudiar la historia de la economía?: Un análisis metodológico de nuestra materia*. Disponible en <http://www.ucm.es/BUCM/cee/doc/00-14/0>

Mallart, Ch. J. (2001). *Didáctica y su relación con los procesos de formación docente un vínculo inherente que reclama definición. Didáctica: ¿hay una lectura actualizada?* Disponible en

[www.tdr.cesca.es/TESIS\\_URV/.../TDX...//11ABTDidactica.pdf](http://www.tdr.cesca.es/TESIS_URV/.../TDX...//11ABTDidactica.pdf) -

Mosquera, C. J. (2008). La Didáctica de las ciencias. Fundamento del conocimiento profesional de los profesores de ciencia. En: *Revista El Educador*, 1 (2). Bogotá. Norma.

Osorio, R. A. (2009). *Aprendizaje y desarrollo en Vygotsky. El Contexto de la Psicología Cognitiva*. Disponible en [www.nodo50.org/sindpitagoras/Vigosthky.htm](http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Vigosthky.htm)

Palacio, H. H. (2008). El Sujeto Educado. En: *Diálogo con os Filósofos*. Disponible en <http://www.dialogocomosfilosofos.com.br/tag/didactica/>

Parra, J. D. (2001). *Bachelard: del cientifismo a la imaginación de la materia*. Disponible en [www.robertexto.com](http://www.robertexto.com)

Rodríguez M. (2003). Centro de Educación a Distancia (C.E.A.D.). Pamplona. España. Disponible en [cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf](http://cmc.ihmc.us/papers/cmc2004-290.pdf) -

Rodríguez P. A. (2009). *El objeto formal de la didáctica. Escuela Universitaria E.G.B. Salamanca*. Disponible en <http://hdl.handle.net/10366/69034>

Rolongonzalez ,O. (1999). Historia de la informática. Revista Magazine de Horizonte Informática Educativa. Buenos Aires. Kili\_electro66@hotmail.com

Skinner, B. F. (1986). *Sobre el conductismo*. Barcelona: Ediciones Orbis.

Stenhouse, L. (1998). *Investigación y Desarrollo del Currículum.*, Madrid: Morata.

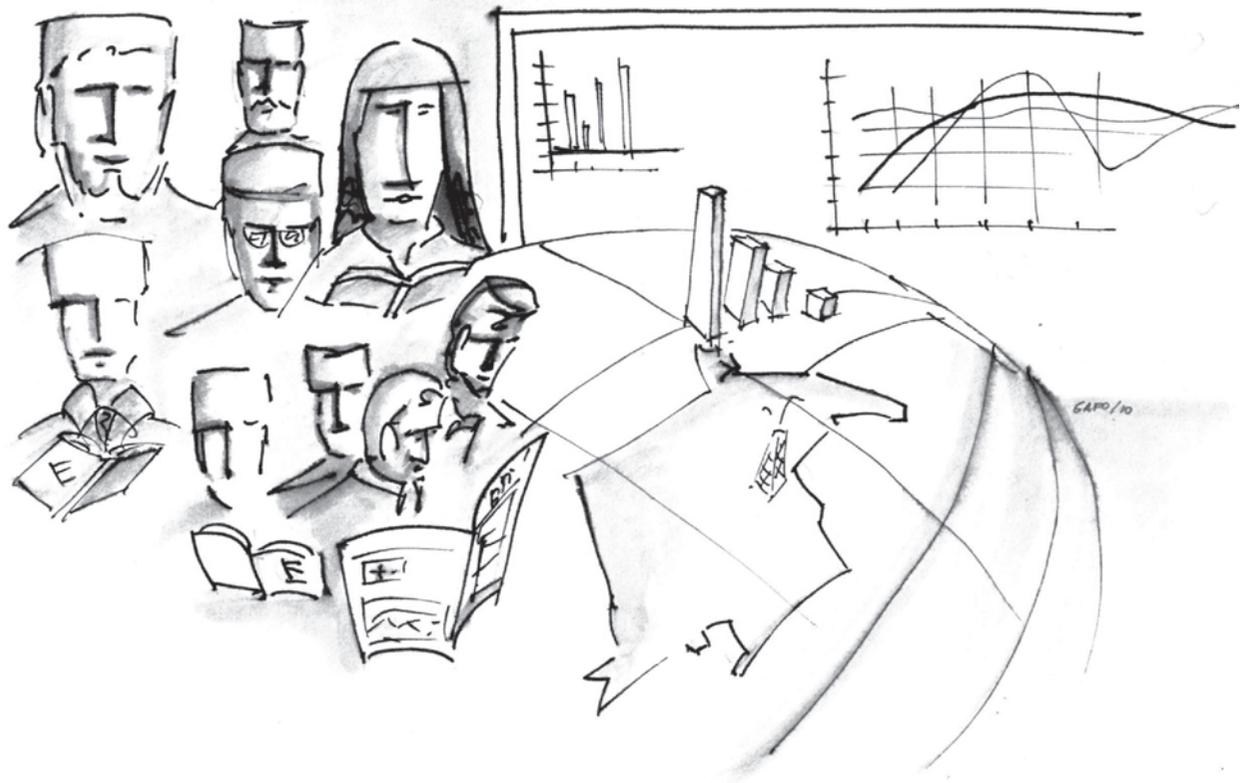
Tünnermann B C. (2007). *Globalización y Educación Superior: nuevos lineamientos educativos para el siglo XXI*. Disponible en <http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera/02Prol-Tunnerman.pdf>

Vygotsky, L. (1988). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. México: Grijalbo.

Vygotsky, L. (1964). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires:Lautaro.

Yuste, R. (2007). *La Didáctica Problemática*. Universidad de Columbia. Disponible en [pvah.blogia.com/temas/ensayo-didactico.php](http://pvah.blogia.com/temas/ensayo-didactico.php) -

Zambrano, L. A. (2002). *Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Colección Ensayos Pedagogía*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.





# LA ESCUELA DE FAMILIA: APUNTES DEL PROCESO DE SISTEMATIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA EDUCATIVA\*

## *The Family School: Notes on the Systematization Process of the Educational Experience*

Mireya Ospina Botero\*\*  
Alex Vanderbilt Martínez\*\*\*

Primera versión recibida: 20 de Enero de 2009. Versión final aprobada el 23 de Marzo de 2010

SÍNTESIS	ABSTRACT
<p>Desde hace un poco más de 8 años, la Universidad Católica Popular del Risaralda desarrolla un proceso educativo con las familias de sus estudiantes, a través del servicio que presta su centro de familia. La iniciativa se denomina “Escuela de Familia” ha sido uno de los estandartes del centro, por el acompañamiento y asesoría a cientos de padres y madres en su deseo de aprender a construir mejores relaciones con sus cónyuges e hijos/as.</p> <p>Una inquietud presente en el centro de familia es la relativa a la reflexión y cualificación de lo que ahí se hace, y con tal propósito planteó sistematizar la experiencia de la Escuela como una manera de identificar qué hay detrás de casi una década de trabajo y qué lecciones pueden recabarse para posibilitar un mejoramiento de la práctica</p> <p>El centro de familia efectúa el proceso de sistematización desde febrero del 2009 en un proyecto titulado “<b>Sistematización de la Experiencia Educativa con Familia. Caso Escuela de Familia en la UCPR</b>”. En esta edición, compartimos con los lectores/as de la revista Páginas los principales elementos que la sistematización ha permitido visualizar.</p> <p><b>DESCRIPTORES:</b> Sistematización de Experiencias, Escuela de Familia, Prácticas Educativas.</p>	<p>The UCPR has been carrying out an education process with its students' families over the last eight years through its Family Center. The program is called the Family School and offers assistance to parents with the purpose of strengthening their relationships with spouses and children.</p> <p>This article presents a summary of this experience and the lessons learned.</p> <p><b>DESCRIPTORS:</b> experience systematization, family school, education practices</p>

Para citar este artículo: Ospina B., Mireya, Vanderbilt, Alex. (2010). “La Escuela de Familia: apuntes del proceso de sistematización de la experiencia educativa”. En: Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCPR, 86: 39-52.

- \* Producto de la investigación “Sistematización de la experiencia educativa: Caso Escuela de Familia UCPR” registrada en el Centro de Investigación en la convocatoria N° 008 de 2008 y pertenece al Grupo de Investigación, Cognición, Educación y Formación de la Facultad de Ciencias Humanas Sociales y de la Educación de la UCPR
- \*\* Profesional en Desarrollo Familiar. Psicóloga Social. Magister en Educación y Desarrollo Humano. Especialista en Psicoterapia y Consultoría Sistémica. Contacto: Mireya.ospina@ucpr.edu.co
- \*\*\* Sociólogo. Especialista en Gestión Comunitaria. Contacto: alexvanderbilt@gmail.com

*“Nos pareció maravilloso que toda la universidad  
y la casa fueran como una gran familia”*  
(Madre participante de la Escuela de Familia)

## PRIMERA PARTE: UNAS COORDENADAS CLAVES

### 1. El Centro de Familia (CF)

Se trata de una instancia adscrita a la rectoría de la Universidad Católica Popular del Risaralda cuyo propósito estriba en el desarrollo de acciones e iniciativas conducentes a la formación - educación y atención familiar de la comunidad educativa uceperiana. El CF se articula con otras instancias académicas y servicios del ámbito institucional.

Haciendo un poco de remembranza, se encuentra que la idea de un centro de familia germina en el año 2000, bajo la iniciativa del señor rector de esa época, Pbro. Álvaro Eduardo Betancur, como una manera de hacer Proyección Social de la plataforma misional de la universidad, a las familias de su comunidad educativa.

La coordinación del centro de familia fue encomendada desde sus inicios a la Profesional en Desarrollo Familiar y psicóloga, Mireya Ospina Botero, quien postuló como línea de trabajo en la naciente vida del centro, la relacionada con la educación para la vida en Familia. Tal iniciativa se materializó a través del espacio, hoy conocido como “ESCUELA DE FAMILIA”.

### 2 La propuesta de una Escuela de Familia (EF)

Surge en los albores del año 2002 como un espacio educativo donde se diera cita la comunidad educativa uceperiana para reflexionar y discutir sobre asuntos del desarrollo humano y familiar, de modo tal que se pudiera contribuir a una mejor calidad de vida familiar de dicha comunidad. De esta iniciativa han participado principalmente los padres y las madres de estudiantes que cursan los primeros semestres académicos y de forma ocasional, algunos docentes y personal administrativo de la universidad, constituyendo un proceso con diversos contenidos temáticos y abordajes del asunto familiar.

Actualmente la Escuela se desarrolla conjugando tres modalidades estratégicas que se ejecutan a lo largo de un periodo académico:

**Talleres para padres, madres y cuidadores:** En este componente se ha implementado el proceso formativo, desde la dimensión del rol; por tanto, todo su contenido ha sido pensado desde las necesidades y dificultades que tienen los padres y madres en la función educativa con sus hijos/as.

**Talleres para parejas:** Las actividades formativas de esta estrategia han estado centradas en la dimensión conyugal, se ha promovido diferentes temas relacionados con la solución de conflictos, comunicación, afectividad, sexualidad, manejo de crisis, entre otros.

**Encuentro Familiar:** Con esta estrategia se ha pretendido abordar las relaciones fraternales, paternas y conyugales, en aras de favorecer reflexiones y diálogos entre todos sus miembros para el fortalecimiento de aspectos como: Comunicación, afectividad, sexualidad, proyecto de vida familiar, papel de la familia en el acompañamiento de los hijos/as, manejo de crisis, valores familiares, entre otras.

### 1.3 La preocupación por sistematizar el trabajo de la Escuela de familia

Hacia mediados de 2.008 toma fuerza en el CF la idea de revisar críticamente la manera de implementar la Escuela, en términos de advertir qué había de significativo a lo largo de 8 años de realizaciones y así mismo atender a la preocupación por identificar qué tan bien se estaban haciendo las cosas y visualizar los aspectos negativos dentro de ese proceso. En un principio se consideró efectuar solo un balance de las prácticas educativas implementadas, pero posteriormente esta pretensión se amplió incluyendo la recuperación de los aprendizajes y los sentidos que había tenido la experiencia para las personas participantes.

Se tenía como antecedente el primer año de acciones de la escuela, que había sido prácticamente un laboratorio de ensayos y ajustes; también se habían tomado decisiones e incorporado elementos nuevos en el devenir de la Escuela, pero no se tenía conciencia sobre los factores que originaron la inclusión de tales elementos o la toma de decisiones frente a eventualidades presentadas. Por otro lado, resulta de suma importancia en este tipo de trabajo educativo, efectuar un ejercicio retrospectivo que entregue pistas

claves para reposicionar la escuela en su propuesta epistemológica, metodológica y conceptual.

## SEGUNDA PARTE: HORIZONTE METODOLÓGICO PARA LA SISTEMATIZACIÓN DE ESTA EXPERIENCIA

Para avanzar en lo que pretende comunicar el artículo y en aras de permitir una mejor ubicación del lector/a, se tratará de dar respuesta en forma sucinta a esta cuestión.

### 1. ¿Qué es sistematizar una experiencia?

Una sistematización es una posibilidad metodológica para hacer reflexión de la acción o en la acción, en la cual se busca mediatizar el análisis dentro de una práctica, proyecto o experiencia de intervención social o educativa, yendo más allá del proceso y de los resultados mismos, sin que estos se excluyan como elementos constitutivos de dicho ejercicio analítico.

La sistematización como enfoque metodológico ha sido el resultado de la confluencia entre las expectativas de algunas organizaciones sociales que promueven el trabajo social, la educación popular, la participación comunitaria y otras formas de intervención social, por recuperar su trayectoria histórica y aprender de sus experiencias.

En este proceso en particular, el concepto “sistematización”, se entiende en la misma línea en que lo plantea Torres (1999), como una modalidad de conocimiento de carácter colectivo sobre prácticas de intervención y acción social que, a partir del reconocimiento e interpretación crítica de los sentidos y lógicas que la constituyen, busca potenciarlas y contribuir a la conceptualización del campo temático en el que se inscriben. A criterio de Torres (1999), los rasgos centrales que caracterizan a la sistematización son:

- Es una producción intencionada de conocimientos
- Es una producción colectiva del conocimiento
- Reconoce la complejidad de las prácticas de acción social, objeto de la sistematización
- Busca reconstruir la práctica en su densidad
- Busca una interpretación crítica de la lógica y sentidos que constituyen la experiencia

- Busca potenciar la propia práctica de intervención social
- Aporta a la conceptualización de las prácticas sociales en general

En forma sumaria, sistematizar una experiencia se considera una opción metodológica en investigación para hacer una meta-cognición de la experiencia y recoger sus aprendizajes, con el fin de realizar los ajustes necesarios en aras de un mejor desarrollo e impacto de un proyecto o programa.

En síntesis, se puede decir que la sistematización es un proceso en espiral, como lo indica Cendales (2004) en el cual se van dando de manera simultánea la construcción del objeto, la reconstrucción histórica de la experiencia, la recogida de la información, el análisis y la interpretación. No obstante, no significa que pueda hacerse de cualquier manera, si bien lo que se tiene claro es que la sistematización en su lógica no es un proceso lineal, es pertinente definir momentos, instrumentos y procedimientos, es decir, un diseño metodológico.

### 2. Los objetivos del proceso y sus ejes de sistematización

En síntesis, el epicentro era no perder de vista las prácticas pedagógicas, ni los grandes saldos (aprendizajes y sentidos en los participantes) que arrojaba la experiencia Escuela de Familia. Así entonces, resultó de importancia volver la mirada sobre el proceso para indagarlo y reconocer en él elementos útiles para posibles ajustes y mejorar la práctica.

Fue pertinente plantearse como objetivos los siguientes:

#### Como **Objetivo General:**

Analizar las prácticas educativas llevadas a cabo en el proyecto: *Escuela de Familia*, realizado durante los años 2002 a 2008 en la UCPR, de tal manera que cualifique la experiencia y se convierta en material de apoyo de procesos educativos con familia.

#### Como **Objetivos específicos:**

- Producir un relato descriptivo de la experiencia, desde las diversas perspectivas de los actores involucrados.

- Identificar las prácticas educativas implementadas durante la realización de las Escuelas de Familia y los modelos pedagógicos que las sustentan.
- Interpretar el sentido que ha tenido para las familias su participación en la EF, mediante la realización de entrevistas y grupos focales.
- Potenciar las prácticas educativas con familia a través del diseño de una propuesta de trabajo educativo con ellas mismas.

Dado que para el Centro de Familia sistematizar el trabajo de la EF significa una oportunidad única de recuperación crítica, se establecieron varios ejes de sistematización, a saber:

- **Los sentidos que ha tenido la EF para sus distintos participantes:** Pensar en la dimensión significativa de ésta práctica, es decir, en la potencialidad de una construcción intersubjetiva de sentidos que para el caso particular de la EF redunde en un mejoramiento de la calidad de vida familiar de quienes participan de la escuela.
- **Las prácticas educativas puestas en juego dentro del proceso:** Esto implica pensar que tales prácticas se presentan en múltiples dimensiones: los actores primarios de este hecho educativo (docentes facilitadores, padres-madres de familia y estudiantes); también implica pensar en los contenidos a comunicar, en los objetivos que se propone la acción educativa, en las formas organizativas que adquiere la tarea de enseñar y aprender, en las propuestas curriculares, en los contextos donde se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje; es pensar también en los recursos utilizados para comunicar el conocimiento.
- **Los saldos que deja la práctica:** Aprendizajes y lecciones en el plano institucional.
- **Las rutas transitadas y los factores intervinientes en el proceso:** Agentes potenciadores y factores obstaculizadores de la práctica.

## 2.2 La ruta metodológica planteada

Para el caso que estamos refiriendo, una vez tomada la decisión de sistematizar se plantearon varias fases:

- **La reconstrucción de la Experiencia:** La intención es recobrar la memoria de lo sucedido en

la Escuela de Familia a lo largo de los 8 años de trabajo. De antemano se sabía que no todo podía ser recuperado debido al olvido, al subregistro de eventos y cosas, a la ausencia de actores que otrora encarnaron la experiencia; sin embargo, se hizo una apuesta por reconstruir lo más fiel posible los diferentes tramos y rutas por donde transitó la experiencia. Así se llevaron a cabo cuatro entrevistas en profundidad a la directora del Centro de Familia, quien ha estado de principio a fin, al frente de la realización del proceso educativo.

- **Comprensión de la práctica:** Cuya pretensión giró en torno a tres objetivos: La recuperación de los significados que la experiencia generó para los actores involucrados, la identificación de los factores obstaculizadores y favorecedores de la experiencia y los fundamentos pedagógico-didácticos desde los cuales se desarrolló la escuela como experiencia educativa. Se realizaron 18 entrevistas en profundidad a igual número de personas, donde figuran ex-rectores, facilitadoras, familias que en la experiencia se desempeñaron como monitoras o familias testimonio, y participantes de la Escuela como tal.
- Ambos momentos investigativos permitieron un tercero: **Reconocer el sentido de la experiencia y configurar prospectivamente escenarios de mejoramiento y actuación.** Así, las lecciones aprendidas del proceso serían el insumo vital para formular estrategias y acciones que mejoren la práctica en lo pedagógico-didáctico, en la gestión administrativa, en las estrategias comunicativas y de convocatoria y en la articulación con otros actores sociales e institucionales. Se realizaron también dos entrevistas en profundidad y un grupo focal con personas que participaron en diferentes semestres de la Escuela.

## TERCERA PARTE: LA SISTEMATIZACIÓN EN MARCHA

De manera sucinta y esquemática reproducimos apartes de la recuperación de la memoria del proceso, indicando las principales acciones e hitos que marcaron algunos trayectos. También se reseñan las principales lecciones aprendidas en ellos.



**El Arranque de la Escuela: Primer año de labores (2002)**

<b>Descripción</b>	Se desarrolló un proceso continuo de talleres cada mes, durante todo el año, pero abordando temas diferentes.
<b>Acciones determinantes</b>	La escuela sesionaba fuera del campus universitario, en el salón Juan Pablo II de la catedral de Pereira.
	Hubo dispersión del abordaje temático y no se identificaron ejes articuladores.
	Los talleres estuvieron dirigidos exclusivamente a los padres y madres de familia, para el desempeño de su rol paterno -materno. Hasta el momento no se había considerado otras funciones y roles familiares.
<b>Lecciones aprendidas</b>	1. Se encontró que al efectuarse el proceso por fuera de las instalaciones de la universidad, no se construía de manera suficiente un sentido de pertenencia y cercanía con la institución. 2. Las temáticas de los talleres iniciales obedecieron a una lógica de selección más desde la intuición y las experiencias que se habían visto de otros centros de familia que de un diagnóstico institucional

**El giro y las correcciones: Segundo año de labores (2003)**

<b>Descripción</b>	Finalizando el año 2002, se produce un diagnóstico con docentes acompañantes de estudiantes de primer semestre, para la construcción colectiva de un panorama diagnóstico acerca de la realidad de las familias de los estudiantes.
<b>Acciones determinantes</b>	Se redujo la duración de la escuela de un año a seis meses, dado que se generaba demasiado desgaste de facilitadores/as y de las personas participantes.
	Cada escuela se organizó sobre ejes temáticos para evitar la dispersión y desarticulación en los contenidos.
	Desde la rectoría se sugirió al Centro de Familia que efectuara un cambio de lugar para los talleres y favoreciera con ello el afloramiento del sentido de pertenencia en las personas participantes de la escuela.
	Se decide invitar de manera especial al cuerpo docente para sensibilizarles al respecto de la escuela y sus bondades, pero hubo indiferencia por parte de una buena parte de ellos.
	Se amplió el horizonte de participación en la Escuela, dando cabida a nuevos espacios formativos como los encuentros familiares, donde los hijos/as tuvieran interacción familiar con sus padres por fuera del escenario formal de la casa. Así mismo, se crearon los encuentros de parejas como otro punto de reflexión en la Escuela.
	Se logra una articulación con el programa de psicología para la participación de estudiantes de últimos semestres que cursaban la materia de psicología social para que realizaran su práctica educativa como facilitadores del Encuentro Familiar.
<b>Lecciones aprendidas</b>	1. La incorporación de estudiantes como talleristas tiene una doble connotación positiva porque estimuló el acercamiento de nuevos actores al proceso y sirvió de plataforma de aprendizaje de dichos estudiantes. 2. La diversificación de los espacios al interior de la Escuela, donde la comunidad educativa pudiera participar según sus expectativas, fue un factor que trajo como consecuencia un incremento considerable del número de personas asistentes a la Escuela.



**La estrategias de motivación: Familias monitoras y la graduación. Tercer año de la escuela (2004)**

<b>Descripción</b>	Dado que hubo un considerable incremento en el número de personas participantes en los distintos espacios ofrecidos desde la Escuela (Talleres para parejas, Encuentro familiar y Taller para padres) se presentaron diversas necesidades y situaciones que fueron encontrando las vías para su trámite, entre ellas se destaca la contratación de facilitadoras para los talleres y el surgimiento de estrategias motivacionales que permitieron una conexión más estrecha entre los participantes, la escuela y la universidad.
<b>Características</b>	Los tres espacios creados en la escuela empezaron a desbordar la capacidad operativa de la única facilitación con que contaba la Escuela, a cargo de Mireya Ospina, de tal manera que se optó por contratar a dos profesionales para que asumieran algunas tareas de diseño e implementación de talleres.
	De manera espontánea brotó en una de las familias participantes el deseo de servir de enlace y coordinación para algunas actividades antes y durante los talleres: Labores como convocar, confirmar tal convocatoria, asumir la vocería y la logística en algunos talleres. A ese sujeto del proceso se le denominó Familia Monitora.
	Tuvo origen la estrategia de efectuar reconocimiento a aquellas personas y familias que de manera activa y comprometida habían estado a lo largo de todas las sesiones de la Escuela en ese semestre, mediante una graduación.
<b>Lecciones aprendidas</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La familia monitora y su labor estuvo más allá del simple desempeño de coordinación y enlace porque en los talleres se constituyó en testimonio y favoreció las posibilidades de los aprendizajes en la Escuela. Los aportes e intervenciones de estas familias han sido un factor motivacional que ha permitido empoderar a otras. Estas personas representan un referente distinto a la figura del profesional –facilitador y ofrecen la posibilidad del discurso tangible de la vida en familia con sus posibilidades de aprendizaje a partir de la vida testimonial de una familia con la cual se pueden identificar mejor.</li> <li>2. La graduación se convirtió en un estímulo importante logrando que buena parte de los participantes le dieran cierto carácter formal al proceso, repercutiendo de este modo sobre la asistencia.</li> <li>3. La contratación de facilitadoras dinamizó el desarrollo de la escuela durante ese año, permitiendo a la coordinación encarar con mayor operatividad otras gestiones dentro del centro de familia.</li> </ol>

**Innovaciones en las prácticas pedagógicas. Cuarto año de la escuela (2005)**

<b>Descripción</b>	En éste nuevo periodo la universidad se vio en la necesidad de efectuar ajustes presupuestales en todas sus dependencias, de modo tal que no pudo continuar la contratación de facilitadores/as para los talleres. Alternativamente, el CF planteó al Centro de atención Psicológica (CAPSI) de la universidad e incorporar a la escuela algunos de sus practicantes.
--------------------	---



<b>Características</b>	Se incluyeron practicantes del Centro de Atención Psicológica y de Proyecto de Vida para la realización del Encuentro Familiar, lo cual favoreció la realización de innovaciones importantes como las Conferencias dramatizadas.
<b>Lecciones aprendidas</b>	<p>1. Los ajustes presupuestales de la universidad, si bien restringen a la escuela, en esta oportunidad fue asumido como un proceso de reingeniería administrativa ante el cual había que hacer frente con mucha creatividad.</p> <p>2. La creatividad jugó un papel destacado durante ese año, se puede innovar aplicando variables a la técnicas e instrumentos ya conocidos y manejados. La inclusión de los/as practicantes del CAPSI, permitió llevar a cabo performances, dramatizar y recrear escenas de la vida cotidiana que impactaron el imaginario de los asistentes.</p>

#### Periodo de consolidación de la Escuela. Años 2005-2007

<b>Descripción</b>	Se consolidan las estrategias de la familia monitora y la graduación simbólica al tiempo que emergen otras posibilidades de afianzamiento de la experiencia, como la producción escrita de un librito que compendia los trabajos y reflexiones de los/as participantes en los distintos espacios de la escuela.
<b>Características</b>	<p><b>2005:</b> Los talleres de pareja son abiertos al público en general. Dados los alcances que venían teniendo estos ejercicios a nivel interno en la comunidad educativa, fueron difundidos por referencias de sus participantes.</p> <p><b>2006:</b> 1. Se intentó emplear los sábados como día para efectuar las jornadas, dejando de lado los días entre semana en horas de la noche en que tradicionalmente se venía desarrollando la escuela. Ese cambio no resultó muy exitoso, se esperaba un crecimiento en la participación pero se generó el proceso contrario: una baja en la asistencia. En el segundo semestre de ese año se debió regresar a la manera usual empleandolas noches.</p> <p>2. Las voces de los participantes empezaron a recogerse a través de la redacción de un libro denominado por su tamaño como “El librito de la familia”. En él se exponen las principales experiencias, sentires y puntos de vista de los participantes.</p>
<b>Lecciones aprendidas</b>	<p>1. A través de los talleres de pareja, la escuela ofrece un servicio bien valorado por la comunidad externa, pero paradójicamente, no se cuenta con la misma suerte desde el profesorado y el personal administrativo.</p> <p>2. La producción colectiva de reflexiones, conclusiones y testimonios de vida, se convirtió para las personas participantes en un aliciente importante, dado el carácter publicable y sus posibilidades de llegar a otras personas.</p>

### TERCERA PARTE: LAS LECCIONES APRENDIDAS

Las entrevistas en profundidad permitieron inquirir sobre los grandes saldos que deja la experiencia de la EF en la vida de los/as participantes. En líneas generales, se recoge lo siguiente:

- **La escuela ha despertado especialmente en los padres y madres de familia un sentido de pertenencia con la universidad.** Algunos padres/madres reconocieron que antes de la escuela anhelaban estar más en contacto y enterados del acontecer institucional de la universidad de sus hijos/as, y que la puesta en marcha de la escuela de cierto modo ha significado la oportunidad de una mayor vinculación con la UCPR y, por tanto, el afloramiento de un sentido de pertenencia acompañado de un sentimiento de cercanía y familiaridad con la institución:

“Nos pareció maravilloso que toda la universidad y la casa fueran como una gran familia, *porque era como una integración. Que la familia no se sintiera separada de la universidad y que estuviéramos integrados. Nosotros lo percibimos así, que la universidad y nosotros éramos como una familia*” (Participante N° 6).

“*Me encanta saber que puedo participar y seguir el ritmo del desarrollo estudiantil de mi hijo, así puedo palpar su formación*” (Discusión grupo focal).

- **La escuela como un espacio necesario.** Otro significado especial para sus participantes es la necesidad de la EF, en tanto que el contexto familiar del cual procede la mayoría de las familias de los estudiantes amerita la formulación de orientaciones y acciones de mejoramiento. Se percibe a la escuela de familia como un escenario propicio para construir salidas a muchos de sus conflictos y dificultades en el terreno familiar. Subrayan que las salidas a las cuales se refieren surgen de la praxis misma y de la manera como otros participantes han resuelto sus problemáticas. Registran así que la escuela actuó estratégicamente, potenciando las experiencias de los participantes para que fueran un recurso provechoso al resto de los asistentes.

Añaden un beneficio y es la reelaboración y resignificación de sus problemas y realidades

gracias a los talleres educativos, dado que dichos espacios promovieron reflexiones muy útiles y abrieron la posibilidad a los asistentes para que correlacionaran la temática central de discusión con su propia experiencia.

- **Los encuentros y talleres y sus diversas utilidades.** Por los contenidos temáticos, son catalogados como cercanos y pertinentes a su realidad familiar; modificaron, en la mayoría de los casos, la percepción que traían sobre sus familias y sus parejas.

La participación en la EF les permitió la apropiación de herramientas para el manejo de situaciones propias de su realidad familiar. Esto fue posible gracias a la construcción colectiva en las discusiones grupales y las estrategias pedagógicas empleadas para este fin. Se pudo lograr resignificar y encontrar vías alternas a los variados problemas y circunstancias de la vida familiar.

- **La unión entre los integrantes del grupo familiar y el fortalecimiento de las relaciones entre ellos/as.** Estos elementos son ampliamente reconocidos como aspectos claves que quedan de los procesos de reflexión provocados en los talleres y encuentros:

“*Creo que esa escuela nos fortaleció más en la unión familiar... porque estamos muy unidos, muy compenetrados, somos todos juntos, vivimos más unidos*” (Discusión grupo focal).

“*Hoy, luego de haber estado en la Escuela, considero que escucho más; me callo y me contengo más, también expreso mejor mis sentimientos a mi familia, por ejemplo, yo les escribo pensamientos, les dedico canciones, inclusive he enriquecido la oración*” (Discusión grupo focal).

“*En casa ya dialogo más, y me he motivado a participar en eventos de la escuela de padres en el colegio de mis otros hijos*” (Discusión grupo focal).

En definitiva, se encuentra que son muchas y variadas las ganancias con las que se puede afirmar que la participación de las familias posibilitó diversos medios para el diálogo, la reflexión y el replanteamiento de maneras de pensar, actuar y concebir en general la experiencia familiar, en las relaciones paternas y conyugales.

#### **CUARTA PARTE: LA ESCUELA DE FAMILIA COMO PRÁCTICA EDUCATIVA: RECURSOS PEDAGÓGICOS Y DIDÁCTICOS**

El proceso de sistematización nos permite visualizar que las personas participantes en distintos momentos de la EF coinciden en afirmar que ellos se sintieron y fueron **protagonistas de su propia formación y conocimiento**: Es preciso señalar que la escuela desde su concepción pedagógica retoma elementos del modelo constructivista, cuya característica central es la consideración del sujeto como partícipe, activo y constructor de su propio conocimiento. En este sentido, se privilegió el aprendizaje a partir de las propias elaboraciones y significados que los participantes de la escuela pusieron en común, posibilitando un aprendizaje colectivo. En línea con lo anterior, se muestran las opiniones de varios participantes cuando expresan:

*“la participación de todos era activa, porque lo que la psicóloga nos quería transmitir, nosotros nos teníamos que dar cuenta por nosotros mismos, entonces ella solo nos iba conduciendo”* (Participante No 5).

*“...Como profesor, profesor, no tuvimos... entre todos íbamos sacando conclusiones, entonces yo pienso que los talleres se volvían muy dinámicos”* (Participante No 6).

Para el centro era importante detectar esto porque lo anterior significa que desde la escuela se estaba llevando a cabo una transformación silenciosa en términos pedagógicos y en la manera misma de concebir un encuentro educativo, debido al papel protagónico que tuvieron los participantes en la construcción de un aprendizaje para la vida en familia. Esto indica que las personas facilitadoras no se ubicaron en una relación de omnipotencia, como ostentadoras del conocimiento, sino dispuestas a asumir la tarea de construcción colectiva de aprendizajes.

Dicha construcción supone una diferencia significativa con una concepción bancaria de la educación en la que el docente lleva un conocimiento previamente diseñado que es depositado sin procesamiento en la mente de los receptores/estudiantes. Un detalle importante tiene que ver con que la preparación de los talleres no tuvo un esquema rígido e inflexible; en esa labor

preparatoria se tuvieron en cuenta nuevas propuestas y perspectivas surgidas desde las familias monitoras y otros participantes. Gracias a esta inclusión, fue posible la construcción colectiva de un nuevo conocimiento que permitió a las personas replantear su horizonte de significación y poner en escena estos nuevos aprendizajes en su ámbito familiar.

#### **Prácticas educativas valoradas por los participantes**

La escuela de familia implementó diversos métodos, técnicas, recursos y herramientas en su experiencia educativa. Estos recursos didácticos se pusieron en marcha al realizar los talleres y encuentros, privilegiando siempre la comprensión, la reflexión y el protagonismo de los participantes. A continuación se presentan los recursos didácticos que resultaron ser más significativos para los participantes:

- **El juego: pretexto y contexto de aprendizaje:** Desde la experiencia de los individuos que han participado a lo largo de la escuela de familia, se referencia el juego como una de las herramientas desarrolladas en los talleres. A través de él se ejemplificaban los aprendizajes y se proporcionaban contenidos educativos desde otras posibilidades no convencionales. Las características del juego hacían útiles y creativos los abordajes de determinados temas, posibilitaba además experimentar situaciones muy cercanas a la vida cotidiana, que posteriormente se trasladaban mediante la reflexión grupal a la vida cotidiana familiar, mostrando otras formas de acercarse y descubrir posibles alternativas de actuación:

*“Hacíamos juegos donde se evidenciaba eso que se había explicado”* (participante No 7).

*“Lo que más admiré de quienes participaban fue esa capacidad lúdica, esa capacidad de movimiento, ellos demostraron ser más expresivos en el juego que en la simple palabra”* (Participante No 4).

El juego como actividad lúdica fue utilizado con una intencionalidad formativa-educativa, tuvo como objetivo fundamental desatar sensaciones, sentimientos o percepciones en torno al foco temático; sirvió para incorporar nuevas reflexiones a la vida cotidiana. Esta herramienta

fue fundamental en el proceso, dado que permitió poner en escena situaciones de la vida personal y familiar facilitando nuevas formas de conocimiento, imaginación y espontaneidad de los participantes involucrados en el juego.

- **Trabajo en pequeños grupos:** Fue visto como una estrategia útil que facilitó la interacción, propiciando un ambiente de confianza para la socialización de experiencias de la vida cotidiana; permitió conocer aportes y apreciaciones de los demás miembros del grupo. Este ambiente de intimidad favoreció la retroalimentación y el enriquecimiento de las experiencias y los puntos de vista de los participantes.

Este tipo de trabajo también promovió el debate y posibilitó confrontar el horizonte de sentido de sus vivencias familiares. Así lo manifiestan los siguientes participantes:

*“Este trabajo yo lo valoro como muy productivo, porque es en esa pequeña discusión que se hacía personalizado” (Participante No 4).*

*“Aprendimos a trabajar en grupo...entonces todo eso mueve, pacífica, concentra. Me parece que era muy adecuado” (Participante No 8).*

Desde Freire (1997), se comprende la educación como la posibilidad de establecer una relación mediante el diálogo entre los educadores, educandos y el contexto, que en este caso sería el ámbito familiar problematizado con la participación en los pequeños grupos a través de la palabra, y con ella reflexionar y comprometer la acción transformadora sobre la realidad misma de la cual se habla.

- **Escenificación de la realidad familiar:** Otras de las estrategias metodológicas empleadas por la Escuela de familia y valorada por quienes participaron, fue la Escultura familiar y el sociodrama. Estas técnicas se utilizaron en el contexto de los talleres, en especial en aquellos dirigidos a padres, madres, cuidadores, así como en el encuentro familiar.

Gracias a estas escenificaciones fue posible dar cuenta de la percepción que tienen las personas respecto a su familia, dadas sus posibilidades de visualizar y experimentar espacial y concretamente

dichas realidades familiares. En la escultura familiar queda simbolizada la posición emocional de cada miembro de la familia respecto de los otros, con una metáfora espacial que refiere información sobre la familia sin apelar a la comunicación lingüística. Involucra la expresión corporal recogiendo la percepción de los participantes en la escultura y la del resto del grupo, quienes manifiestan sus puntos de vista. La comunicación analógica de la escultura familiar sirve para abordar directamente el plano experimental sin la intervención del lenguaje (Suarez 2005).

Los participantes de la escuela de familia han destacado los sociodramas y la escultura familiar como métodos que permiten la visualización para la apropiación de los temas o contenidos, ya que privilegia las vivencias cercanas a su entorno. También se recoge que las dinámicas manejadas bajo la representación teatral permitieron que las personas se vieran reflejadas y comprendieran sus propias situaciones, obteniendo la tranquilidad de entender que a otras personas les sucedía lo mismo. Los participantes lo refieren así:

*“El otro punto que yo veo como importante era el de las dramatizaciones, eso es una cosa dentro de las dinámicas la que más me seduce, porque la dramatización trae argumento y trae el encanto personal, las personas se emocionan con eso. Esa puesta en escena desde el punto de vista pedagógico es maravilloso, el mensaje llega explícitamente” (Participante No 4).*

*“También lo de la conferencia dramatizada me parece muy importante, tanto que allí en el encuentro de familias participaban padres, madres, jóvenes y niños, todos estábamos” (Participante No 8).*

Estas técnicas se usaron para desatar discusiones sobre la vida cotidiana, sirviendo como estímulo para dar comienzo a la reflexión de una situación en particular. En otras palabras, extrajo elementos de la realidad, simulando lo que sucede cotidianamente, para explorar hechos familiares y sociales.

Bajo este orden de ideas, detectamos que una de las fortalezas subrayadas por las personas que hicieron parte de la Escuela de Familia, tiene que ver con el papel de los facilitadores/as y su tarea de involucrar a las familias monitoras como



protagonistas de experiencias en pro de aprendizajes significativos que les permitieran replantear sus juicios y creencias para cumplir un rol transformador en su ambiente familiar.

La persona facilitadora en esta perspectiva, lejos de considerarse portadora de la verdad, se sitúa en un lugar de escucha de los saberes y posiciones del grupo. Escuchar en este contexto significaría precisamente brindar un espacio para que aparezcan los saberes del grupo. No estaríamos hablando aquí de callar u oír. La escucha es activa. Implica preguntar, señalar, retroalimentar... pero siempre en la dirección de la revisión de los saberes del grupo (Gutiérrez 2002:21). Esto no quiere decir que el facilitador, se quede solo escuchando, sino que también aporta sus propios conocimientos y saberes al retroalimentar al grupo de manera moderada, es decir, sin tomar la posición de la verdad absoluta:

“siempre una relación muy equitativa, muy buena comunicación y participación, *en ningún momento se sentía la diferencia entre Mireya y nosotros, había mucho profesionalismo y calidez y calidad humana*” (Participante No 11).

“Entre todos íbamos hablando y sacando conclusiones, *no eran cosas monótonas y aburridas: hacíamos test chiquitos, música, cosas de psicología, fue muy dinámico todo*” (Participante No 13).

Los talleristas siempre buscaron generar un ambiente agradable y enriquecedor con el fin de incentivar una mejor comprensión y colaboración entre todos sus participantes, haciendo que se fortaleciera la amistad y generando apoyo mutuo para encontrar alternativas de solución a las diferentes problemáticas; varios participantes comentaron al respecto:

“Las relaciones muy buenas, eran fraternas. *Yo creo que eso de hablar y escuchar a otros contribuye a la unión* (Participante No 2).

“*A mí me parece que las relaciones entre los talleristas y participantes fue muy buena, por ejemplo, el hecho de salir monitores del mismo grupo, demuestra mucho sentido de pertenencia.* Esto demuestra que la relación es buena y cálida, por eso se da la continuidad, *de lo contrario, sería un taller y caos*”. (Participante No 14).

Una de las tareas del equipo facilitador fue favorecer un ambiente de cordialidad y familiaridad, mediante el ritual del ÁGAPE o compartir de dulces. Dicho ritual consistía en que a cada encuentro todas las personas asistentes debían llevar al taller un dulce, como símbolo de poner al servicio de los otros sus conocimientos, experiencias, opiniones y de esta forma todos podían “tomar” de todos y aprender colectivamente. Este ritual fue resaltado por todos cuando afirman que era una manera de construir ambiente de familia:

“*Todo el mundo llevaba un detallito y lo repartíamos entre todos, allá todo eso fue parte de esa integración y hacer que todo el mundo se sienta en familia*” (Participante No 3).

“*Uno sabía que tenía que llevar algo de uno, un confite, una galleta, para darle algo al otro, entonces desde el momento que nos decían las fechas uno ya estaba feliz pensando en lo que iba a llevar la próxima vez para compartir*” (Participante No 11).

Todas las características anteriores alrededor del facilitador/a de los talleres, dan cuenta de una distinción importante en términos pedagógicos, con respecto a otros modelos de la educación tradicional. El facilitador en este ámbito reconoce el grupo como sujetos que también tienen conocimientos y son válidos para entablar un diálogo de saberes. Aquí se establece una relación de horizontalidad donde nadie es más importante que el otro y la tarea principal del facilitador se centra en hacer que los participantes hagan sus propias construcciones. Finalmente, la creación de un ambiente de calidez y reconocimiento de lo humano contribuyen a favorecer ambientes de aprendizaje.

#### **QUINTA PARTE: PARA CONTINUAR EL CAMINO: PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO**

Este aspecto de la sistematización es importante porque permite plantear las formas como pueden abordarse las dificultades encontradas en el proceso de la EF. Los aspectos susceptibles de mejoramiento se sitúan esencialmente en el plano de la articulación de diversas instancias institucionales, disminución de la frecuencia de tiempo entre los talleres y encuentros, conformación de un equipo interdisciplinario y la continuidad del proyecto.

**Articulación Institucional:** una de las propuestas de mejoramiento que facilitaría el cumplimiento de los objetivos de la EF incluso en la motivación a las familias, estaría relacionado con la generación de mayores niveles de comunicación para la articulación con los distintos programas académicos en la universidad, en un sistema de remisión de las familias para su incorporación a la Escuela y también la remisión para su respectivo tratamiento psicoeducativo.

**Frecuencia y continuidad:** Se hace necesario que desde el Centro de Familia se diseñen otras alternativas que permitan a las personas continuar vinculadas con los procesos educativos, a través de la participación en otras fases o niveles:

*“Que debería seguir y no solo en el primer semestre de inicio, debería tener unos niveles de formación. Sería muy importante”. (Participante No 4).*

Para hacer frente a esta debilidad, una de las posibles alternativas sería el diseño de un currículo que integre niveles de formación desde el desarrollo personal y familiar hasta los componentes metodológicos y pedagógicos que certifique a las personas participantes de la escuela de familia para ser multiplicadores de procesos de educación familiar, y la universidad por su parte les avale con el título de DIPLOMADO.

Con respecto a la frecuencia, se hace necesario considerar otras posibilidades de formación con una programación adicional cada dos meses en actividades como: Conferencias de expertos en temas de familia, cine foro, representaciones teatrales y conversatorios.

**Consolidación del Capital Relacional:** Este aspecto se entiende como los convenios interinstitucionales con entidades de carácter público y privado y organizaciones sociales, que desarrollan procesos de trabajo con familias. Estas alianzas representan para el Centro y en especial para el proyecto Escuela de Familia, la oportunidad de desarrollar las siguientes estrategias de formación:

**Rutas de aprendizaje:** Consiste en el recorrido por otras instancias para conocer experiencias exitosas desde las propias vivencias de las personas

involucradas. Este recurso sería aprovechado en los niveles de formación de la escuela de familia, en especial para la formación de multiplicadores.

**Intercambio de expertos:** Será útil contar con la participación de expertos en familia de otras entidades, que puedan aprovecharse para la programación permanente de formación en familia. El intercambio funcionaría como un recurso en el cual los profesionales de las instituciones involucradas intercambian sus saberes y experiencias. Para esto se puede utilizar las figuras del conversatorio, panel de expertos, foros, entre otras.

Finalmente, además de las anteriores propuestas de ajuste e innovación es necesario continuar con dos aspectos que hacen parte del quehacer mismo proyecto Escuela de Familia: la producción colectiva de la revista semestral y el programa radial *Vivir en Familia*.

## ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

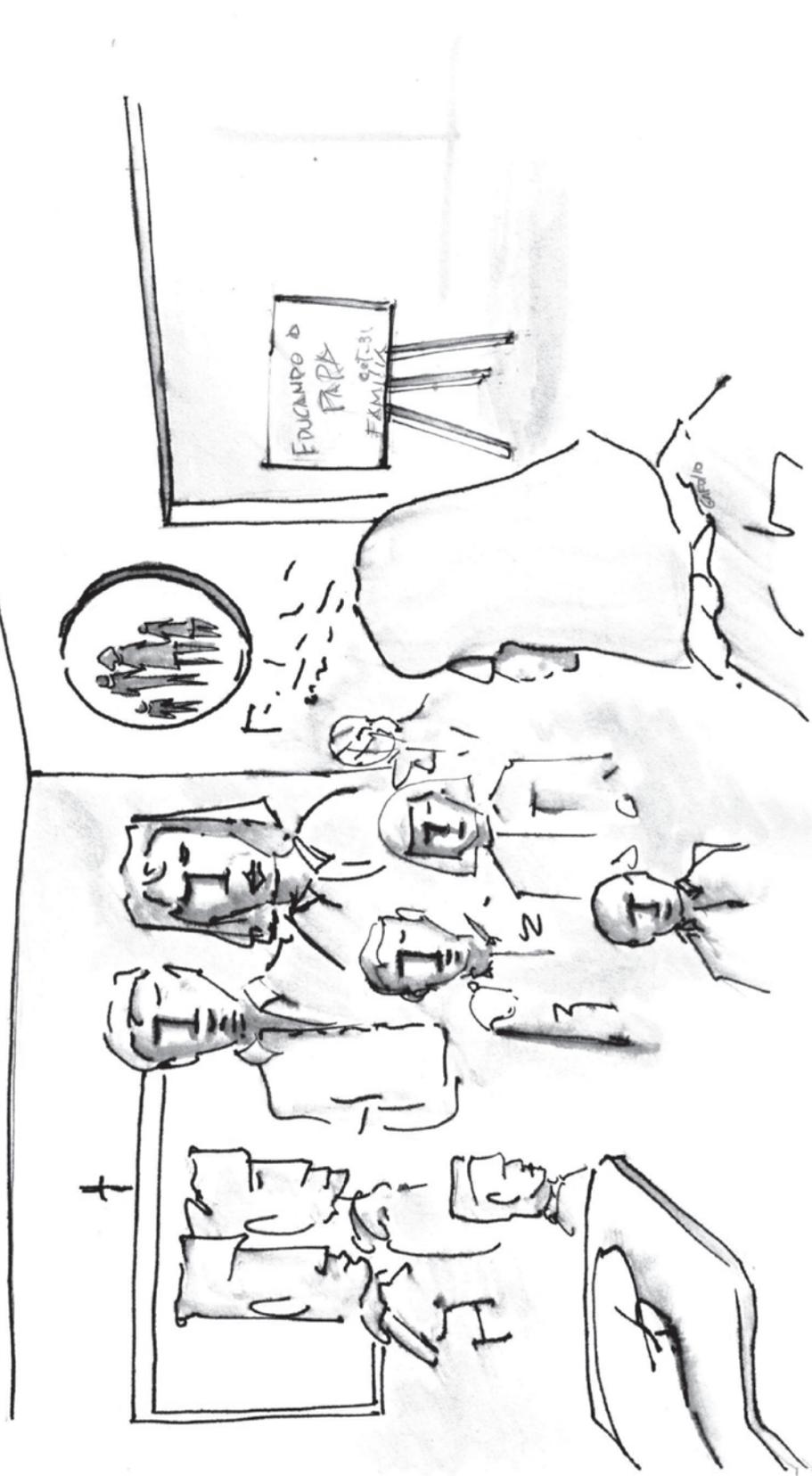
La idea de una escuela sobrepasa la preconcepción del trabajo con padres y madres de familia cuando los hijos/as se encuentran en la infancia o en la edad adolescente. Usualmente se tiende a creer que este tipo de dinámica de aprendizaje no tiene cabida en un recinto de formación superior, se ha allanado como lugar común las escuelas y los colegios como los sitios para esta cualificación. En este sentido, la EF se planteó como propuesta y ruptura, al considerar que dichos procesos de aprendizaje no son exclusivos de tales lugares y no están circunscritos sólo a aquellas personas con hijos/as infantes o adolescentes.

Era de abierto interés para la universidad hacer extensión social con un servicio que fuera pertinente y necesario dentro del contexto de las crisis de las familias y las instituciones sociales vigentes, involucrando a estudiantes, en su mayoría adolescentes mayores y adultos jóvenes.

Si bien en el ámbito universitario se privilegia el conocimiento objetivo y se confinan las emociones y la intervención en lo privado, la idea propuesta desde el Centro de Familia sobre temas de gran sensibilidad como las relaciones intrafamiliares y otros de la vida privada, gozaron de apertura y se convirtieron en contextos de transformación al ser problematizados.

## BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, M. (2002). Educación familiar. Una propuesta disciplinar y curricular. Málaga: Aljibe.
- Barnecha, M., Gonzales, E. & Morgan, M. (1994). La Sistematización como *producción de Conocimientos*. Taller Permanente de sistematización. Perú: CEAAL.
- Colom, A. (2005). *Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal*. Revista de Educación.
- Freire, P (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: Nomos S.A.
- Gutiérrez, G. (2002). *El Taller Reflexivo*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana.
- Gimeno, J. y otros. (1999). *La evaluación en la enseñanza*. En: Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.
- Ospina, M. y Vanderbilt, A. (2007). *Caracterización de las Familias de los Estudiantes de la UCPR*. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda.
- Suarez, N. y Loaiza, M. (1996). Manual de técnicas para el trabajo con Familia. *Cuadernos de Familia*, 8. Manizales: Universidad de Caldas.
- Suarez, C. (2005). *Propuesta pedagógica con y para las familias, implementada por la Fundación Bienestar Humano desde 1.971-2.004*. Medellín: Editorial Digital Express.
- Suarez, N. (1997). Sistematización del trabajo con Familia. Programa de Desarrollo Familiar. Manizales: Universidad de Caldas.
- Torres, A. (1999). La sistematización de Experiencias educativas: reflexiones sobre una Practica Reciente. En: *Pedagogía y Saberes*, 13.
- Zaidiza, B. (2006). Manejando procesos pedagógicos. Bases para la enseñanza. Valledupar: Universidad Popular del Cesar.
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Fondo Nacional por Colombia.





## ¿DE QUE CUERPO SE HABLA EN PSICOANALISIS?\*

### *¿Which body does psychoanalysis speak about?*

*Diana Patricia Villa Delgado\*\**

*Melissa Montañez Holguín\*\*\**

Primera versión recibida: 03 de Junio de 2009. Versión final aprobada el 16 de marzo de 2010

#### SÍNTESIS

El texto es producto de la investigación “Cirugías cosméticas: entre la demanda y el deseo”<sup>1</sup>, que buscó identificar los determinantes subjetivos que intervienen en los casos de solicitudes estéticas. En este artículo se abordan los referentes teóricos que desde el psicoanálisis se introducen en la concepción del cuerpo como realidad psíquica, en el sentido en que es construido por la introducción del significante. Así mismo, se expone el análisis de una de las entrevistas, realizada a una mujer que se hizo cirugía de rinoplastia, aislando a partir de sus dichos coordenadas subjetivas importantes que permitieron puntualizar algunos elementos involucrados en la decisión de realizarse una cirugía. La investigación permitió encontrar elementos puntuales en relación con el cuerpo que vía significante se articulan en la demanda realizada al profesional y enmascaran algo del deseo que metonímicamente se desliza en este proceso.

**DESCRIPTORES:** Cuerpo, demanda, deseo, cirugías cosméticas, imaginario, imagen, objeto, simbólico, pulsión.

#### ABSTRACT

This article is the product of the research project “Cosmetic Surgery: Between Demand and Desire,” which seeks to identify the subjective determinants of cosmetic surgery. The article illustrates the theories that introduce the concept of the body to psychoanalysis, in which the body becomes a psychic reality in the sense that it is constructed: in psychoanalysis the body and the organism are considered to be separate entities. Image is not enough; the introduction of the “significant” is required. It is the “Other” that reserves a place for the subject, and from there the body is affected. I add, the article presents the subjective factors that help determine desires for esthetic surgery on a case-by-case basis. The article assesses an interview conducted during the project with a person who underwent rhinoplasty in order to find out the main subjective elements that determined this decision.

**DESCRIPTORS:** body, demand, desire, cosmetic surgery, imaginary, image, object, symbolic, drive.

Para citar este artículo: Villa D., Diana P., Montañez H., Melissa. (2010). “¿De qué cuerpo se habla en psicoanálisis?”. En: Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCPR, 86: 53-66.

\* Artículo de reflexión producto del informe final de investigación “Las cirugías cosméticas entre la demanda y el deseo” registrado en el Centro de Investigación de la Universidad Católica Popular del Risaralda en la convocatoria No 007 del 2007 y perteneciente al grupo de investigación Clínica y Salud Mental, de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación, de la Universidad Católica Popular del Risaralda.

\*\* Psicóloga Universidad San Buenaventura Medellín. Especialista en niños con énfasis en Psicoanálisis Universidad de Antioquia Medellín. Investigadora Universidad Católica Popular del Risaralda. Contacto: dianavilla15@yahoo.com

\*\*\* Psicóloga, Universidad Católica Popular del Risaralda. Colombia. Aspirante a Magister en Investigación Psicoanalítica, Universidad Argentina Jhon F. Kennedy/Buenos Aires. Docente Catedrática para el programa de Derecho de la Fundación Universitaria del Área Andina. Contacto: melissa17az@gmail.com

1 Investigación realizada en alianza entre el grupo de investigación Clínica y Salud Mental de la UCPR y el grupo Psicoanálisis, Sujeto y Sociedad de la Universidad de Antioquia

El presente artículo tiene como fin presentar a partir del análisis de uno de los casos abordados, algunos resultados obtenidos en el proceso de investigación que se realizó en convenio interinstitucional entre el grupo de investigación Psicoanálisis, Sujeto y Sociedad, del departamento de Psicoanálisis de la Universidad de Antioquia y el grupo Clínica y Salud Mental, de la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación, de la Universidad Católica Popular del Risaralda.<sup>2</sup>

“Cirugías cosméticas: entre la demanda y el deseo” constituye una investigación psicoanalítica que formula un interrogante en torno a los pedidos de los pacientes que terminan realizándose una intervención cosmética, cuando en su pregunta inicial solicitaban la corrección de un problema funcional, que para el caso de la actual investigación se refería a dificultades respiratorias o de oclusión y desgaste dental. Las cirugías de rinoplastia fueron abordadas por el grupo de Pereira Clínica y Salud Mental y las cirugías de rinoplastia por el grupo de Medellín Psicoanálisis, Sujeto y Sociedad.

El fenómeno de las cirugías cosméticas resulta para las disciplinas académicas un asunto de central interés, dado su auge en la actualidad y se expresa a través de los constantes pedidos de hombres y mujeres que ubican en la intervención cosmética una opción a través de la cual pueden mejorar algo de su apariencia.

Ante la demanda insaciable del sujeto, el discurso médico responde con una intervención en el cuerpo que en ocasiones desconoce las implicaciones subjetivas que trae consigo el ingreso del sujeto en el registro significativo, y que le confiere una dimensión diferente al cuerpo, ya no organismo, instituyéndose la falta, que no podrá ser colmada desde la intervención real del cuerpo, puesto que ésta es determinante de la estructura.

Lacan anticipaba estos fenómenos ya en el año 1966 en la conferencia que dió ante el colegio de médicos, donde señalaba cómo al discurso de la medicina, en tanto excluye al sujeto, se le hace estructuralmente inabordable la diferencia entre demanda y deseo; pero advierte a la vez que si la medicina no asume ese señalamiento derivado del descubrimiento freudiano, se verá condenada a su desaparición como disciplina liberal.

El desconocimiento radical de esta premonición lacaniana encuentra su máxima expresión en la estructura actual de los servicios de salud, que al estar orientados por una lógica económica, favorecen la satisfacción de la demanda del paciente, cuando el deseo inconsciente puede estar a la espera de algo opuesto a lo que se pide conscientemente.

Las cirugías cosméticas son un problema que involucra en la actualidad una gama inagotable no sólo de especialidades sino también de pedidos por el cambio. Si bien es cierto que las cirugías ortognáticas y las rinoplastias involucran correcciones de problemas funcionales, también hay allí un valor agregado relacionado con lo estético.

Dichos cambios pueden generar efectos que se expresan a través de lo imaginario pero la intervención se realiza en lo real del cuerpo, mostrando en muchas ocasiones que hay un desencuentro estructural entre eso que se deseaba y el resultado final.

Uno de los objetivos de la investigación fue interrogar y analizar las respuestas que el discurso capitalista, en su afán de colmar los pedidos del sujeto, inventa y perfecciona para acallar en unos momentos y seducir en la lógica de la oferta y la demanda interminable, en otros, aquellos malestares que nombra el sujeto frente a eso que el psicoanálisis llama la *Falta en ser*.

Un segundo objetivo fue el de indagar por los efectos que genera el desconocimiento, por parte de los profesionales, de la subjetividad de los pacientes de cirugías ortognáticas y de rinoplastia, así como del deseo que subyace al pedido de realización del procedimiento.

El proceso metodológico se realizó a partir de dos ejes fundamentales: el primero referido al abordaje de la teoría psicoanalítica de Sigmund Freud y Jacques Lacan para tratar de aislar las coordenadas teóricas precisas que permitieran abordar el concepto de Cuerpo para el psicoanálisis, aquel que se constituye a partir del ingreso del sujeto al registro significativo, un cuerpo atravesado por el deseo del Otro y cuya marca inaugura el ingreso a la falta fundamental. Igualmente conceptos anudados como los de Demanda y Deseo introducen la pregunta de la presente investigación, valiosa para entender que detrás del pedido de una

2 Diana Patricia Villa Delgado. UCPR. Melisa Montañez Holguín. UCPR; Julio Eduardo Hoyos. U de A. Sandra Sierra. U de A. Juan Pablo Giraldo. U de A.



cirugía cosmética se puede hablar de resortes subjetivos que dan cuenta de algo que va más allá del pedido al profesional de la salud, en donde está implicado el deseo. Si bien es cierto que a partir de entrevistas de investigación no es posible dilucidar el deseo inconsciente ya que éste solo puede ser abordado en un análisis, se pretendió mostrar que a nivel imaginario hay una conexión importante entre el pedido y el deseo.

El segundo eje consistió en dar cuenta de la posición de un sujeto que se ha sometido a una intervención cosmética (rinoplastia u ortognática); para ello fue preciso valerse de una serie de entrevistas que permitieran indagar algo de la posición subjetiva del mismo. Se utilizó como instrumento las entrevistas de “localización subjetiva” a través de las cuales se puede develar algo de la verdad del sujeto, de lo enigmático que lo circunda.

Es pertinente señalar que las entrevistas de localización subjetiva no pueden ser equiparadas a las entrevistas preliminares propias de la entrada en análisis, dado que a través de la “localización subjetiva” no es posible establecer un diagnóstico estructural de un sujeto ni es pretensión de las mismas avalar el pedido de análisis efectuado por el mismo; tampoco es posible que con ellas el sujeto entrevistado pueda rectificar algo de su posición o el develamiento del fantasma.

En las entrevistas de localización subjetiva (Miller, 1997) la escucha juega un papel determinante, dado que el investigador ha de estar presto a una escucha activa a través de la cual se pretende ubicar los lugares difusos de los dichos del entrevistado, aquello que nombra, pero en lo que no se reconoce. Por tanto, puede decirse que la función de la escucha que se encuentra implicada allí va a posibilitar que el investigador se separe del hecho, para entrar en el dicho y de esta manera pueda cuestionar la posición que el sujeto toma frente a su decir; lo esencial es pasar de la dimensión del dicho para localizar el decir del sujeto, aquello en lo que se encuentra directamente implicado. Con lo anterior es posible afirmar que hay una distancia entonces entre el dicho, la demanda efectuada por un paciente y el decir, que concierne a aquello que se encuentra oculto y que resulta enigmático para el sujeto.

Para tal efecto, se realizaron seis entrevistas en Pereira y seis en Medellín. Tres personas se encontraban en el proceso de realizarse la cirugía, dos la habían tenido

recientemente. Una fue entrevistada antes del procedimiento y un mes después del mismo.

Por otro lado, se revisaron algunas investigaciones relacionadas con el tema, descritas a continuación, que aportan valiosos referentes y permiten mostrar la importancia de la presente investigación ya que profundiza en conceptos como los de cuerpo, demanda y deseo.

## ANTECEDENTES SOBRE EL TEMA DE LAS CIRUGÍAS

El abordaje que desde el psicoanálisis se hace de las cirugías cosméticas y los impactos de la misma en el sujeto, difiere de manera significativa de otras disciplinas que se han dedicado a investigar con igual rigor el tema que convoca la atención en el presente artículo. Sus perspectivas, metodologías y definiciones acerca de la cuestión, se hallan centradas en su mayoría en una mirada médica y psicológica que aporta importantes elementos al proceso de revisión de antecedentes hasta el momento adelantado, que permiten dar cuenta de la pertinencia y actualidad del tema a desarrollar.

Las disciplinas académicas que se han centrado en el estudio de dichas prácticas, como la medicina, la odontología y la psicología, han interpretado los efectos de la intervención cosmética como aquello que viene a generar cambios sobre la imagen y la apariencia física, cuyo impacto recae en la autoestima de la persona que se las practica.

Si bien la interpretación que las disciplinas académicas han hecho sobre el auge de las cirugías cosméticas contribuye al esclarecimiento del fenómeno, es cierto que desde una perspectiva psicoanalítica se encuentran puntos disímiles importantes de señalar y que ponen de antemano el acento en la forma como se aborda, no sólo al sujeto sino especialmente al cuerpo, al cual se le da un estatuto diferente al del organismo con el que trabaja el discurso de la ciencia, intervenido en sus partes y abordado a través de técnicas cada vez más especializadas.

Para el psicoanálisis, el lugar del cuerpo connota una significación particular: se afirma que el infante nace con un organismo, pero que ha de hacerse a un cuerpo a través de los referentes identificatorios de sus pares y al mismo tiempo a través de la inscripción del lenguaje

en la carne, es decir, en ese momento inaugural en el que se introduce la falta vía el significante y se acepta la ley de la castración.

Es pues la marca indeleble de la castración la que introduce al sujeto en la lógica del deseo y la demanda, pues sólo se demanda cuando algo falta, sólo se desea cuando de algo se carece, siendo la dialéctica del deseo y la demanda la ganancia, el motor que moviliza al sujeto en la búsqueda de los objetos posibles para su satisfacción, que ha de ser en adelante una satisfacción parcial.

El proceso de investigación que se adelanta ha permitido identificar el modo en que es mirado el problema de la intervención cosmética en nuestros días, por ello, a continuación se efectúa un breve recorrido en el que se mencionan los objetivos y modelos metodológicos implementados por otras disciplinas para abordar la problemática que interesa.

En este sentido se ubica la investigación “Efectos del tratamiento de ortodoncia en la imagen del cuerpo y en la autoestima de los adolescentes” (Díaz, Cortés, Angarita, Arango y Valencia, 2003), realizada en Medellín, que se encuentra enmarcada desde una perspectiva psicológica y propone una articulación entre los conceptos de cirugía estética, imagen corporal y autoestima, siendo la primera un procedimiento que permite al sujeto cambiar aquello que concierne al orden de la apariencia y del aspecto físico. Se indaga por los conflictos del sujeto en relación con su autoimagen, relaciones afectivas e interacciones familiares. Adicional a ello, se encuentra la ilustración de ejercicios clínicos en los que se muestra cómo en algunas oportunidades, los pacientes buscan en el cambio estético de apariencia un modo de encubrir o solucionar conflictos internos que no pueden ser suplidos por este tipo de intervenciones.

Esta investigación (Díaz et al., 2003) centra su atención en las categorías de demanda y deseo, entendiendo la primera como el pedido inicial que efectúa el sujeto al profesional de la salud. Se trabaja en torno a los efectos de la ortodoncia como un pedido de mejora en la función, siendo los resortes que la movilizan una solicitud de cambio que ha de verse reflejado en el cuerpo y, por tanto, en la mejora integral de la apariencia y el aspecto del adolescente.

También se encontró una investigación aplicada, adscrita al campo del psicoanálisis, “El seno

remodelado” (Le Goués, 1997), que trabaja en torno al ejercicio clínico y el modo en que la terapéutica puede descubrir cómo la queja formulada por un paciente a propósito de su cuerpo puede vehicular una demanda psíquica; dicha situación postula la pregunta sobre los criterios que se plantea la cirugía plástica para intervenir más allá de su rol terapéutico habitual.

Le Goués encuentra que, aunque la cirugía plástica se ubique como reparadora de estragos debidos a los traumas, a los tumores, al paso del tiempo o de los embarazos, el alcance de su clínica sigue siendo terapéutico; ello plantea una dificultad a los cirujanos, quienes se hallan llamados a responder en un campo en el que antes no operaban.

Resulta importante señalar la concepción de cuerpo que está implícita en la investigación, pues aunque en el artículo no se encuentra una construcción teórica de este concepto, sí es retomado a partir de la imagen que el sujeto construye y de la concepción psíquica que tienen las personas que hacen estos pedidos de intervenciones quirúrgicas; de este modo, la demanda articula un pedido más allá de lo físico y se entranan en ella un sinnúmero de elementos psíquicos involucrados en la concepción de cuerpo que cada uno ha elaborado.

Desde el psicoanálisis se ha encontrado además una tesis de pregrado de psicología, de corte teórico: “Las Cirugías Estéticas Como Producto Del Discurso Capitalista y Su Relación con el Goce Inherente al Cuerpo del Sujeto” (Montañez y Mejía, 2006) que se apoya en los referentes conceptuales de Freud y Lacan. En ella se establecen relaciones entre los conceptos de cuerpo, goce, cirugías estéticas y discurso capitalista; se toma el cuerpo como una construcción por advenir y se desarrollan a nivel teórico los registros real, simbólico e imaginario en torno al cuerpo. Se parte de la hipótesis de que las cirugías estéticas pueden entrar a ser parte de la gama de productos ofrecidos por el discurso capitalista y que son tomadas por el sujeto para tratar de obturar algo de la falta que le es constitutiva. Además, las autoras establecen las relaciones existentes entre el discurso capitalista y el de la ciencia, quienes entrando en la lógica de la compra y venta, ubican la salud y el bienestar del sujeto dentro de la gama de ofertas propuestas por el mercado.

Igualmente, se halló una investigación psicoanalítica aplicada: “Contracara o la demanda imposible en



cirugía estética” (Mucci, 2002), quien retoma elementos teóricos del psicoanálisis lacaniano. Su interés se orienta a efectuar un rastreo teórico en torno al concepto de cuerpo, abordado desde la disciplina psicológica, la medicina y el psicoanálisis, con ello se busca señalar las diferencias existentes entre los abordajes de este concepto y al mismo tiempo, por medio de entrevistas a personas que se han sometido a intervención estética de abdominoplastia y aumento de senos, se aíslan los términos en que las entrevistadas definen su cuerpo; en este sentido se puede ver cómo los cambios discursivos de la época permean la forma en la que el sujeto define y nombra su propio cuerpo.

La actual investigación permitió comprender el concepto de cuerpo para el psicoanálisis como aquel que se construye en la relación del sujeto con el gran Otro, y que a partir de dicha intervención, sufre una pérdida irreparable que hace síntoma, haciendo presente la insatisfacción estructural producto de dicha pérdida, a través de los múltiples pedidos de intervención cosmética. Es importante señalar que las anteriores investigaciones sólo abordan la referencia a la demanda y dejan de lado su articulación con el cuerpo y el deseo, que es uno de los objetivos de la presente investigación.

## **EL CUERPO EN LA TEORÍA DE FREUD Y LACAN**

El cuerpo es un concepto que ha sido abordado desde el inicio del psicoanálisis, pues fue a partir del reconocimiento hecho por Freud de ciertos síntomas que padecían las pacientes histéricas, que no podían ser abordados por otros métodos convencionales, como se descubre el inconsciente y también a partir de allí la forma particular de descifrarlo, su método. Freud (1890) descubre que el inconsciente se expresa a través de síntomas ubicados en el cuerpo y que hay una forma de hacerlos hablar. Por ello no sólo avanza en el reconocimiento clínico y teórico sino también en el método que permite saber sobre esos determinantes inconscientes involucrados en su formación.

Así, para el Psicoanálisis el cuerpo adquiere una connotación diferente a la de otras disciplinas, lo que implica que es una construcción que viene dada por la intervención del Otro, término lacaniano cuya función de introducir al sujeto vía pulsional en el registro del

inconsciente. El Otro es un lugar que puede ser ocupado por la madre o la persona encargada del cuidado del niño. Su función es brindar los objetos de satisfacción, no sólo aquellos que satisfacen las necesidades básicas, sino y lo más importante, los que introducen al infante en la dialéctica del deseo.

Al respecto, Lacan ubica al Otro como lugar tesoro de significantes donde el Sujeto se inscribe o no en el registro de lo simbólico, inaugurándose su inmersión en el registro de la falta y adviniendo así como deseante.

Desde el inicio de su trabajo con Breuer y Charcot, Freud descubre que el cuerpo afectado por los síntomas de sus histéricas no era aquel que correspondía al organismo, era un cuerpo afectado por lo psíquico, esto lo lleva a formalizar el concepto de libidinización, en el que partes del cuerpo son investidas sexualmente, a lo que le dio el nombre de zonas erógenas, resaltando la importancia de la intervención del otro como soporte para la construcción del cuerpo.

En “Introducción del Narcisismo”, Freud (1914) sienta las bases de la construcción del yo y su diferenciación con los objetos externos, y realiza nuevas distinciones entre libido yoica y libido de objeto, que son una de las formas como se refería al cuerpo.

El término Narcisismo era utilizado para designar “aquella conducta por la cual un individuo da a su cuerpo propio un trato parecido al que daría al cuerpo de un objeto sexual; vale decir, lo mira con complacencia sexual, lo acaricia, lo mimó, hasta que gracias a estos manejos alcanza la satisfacción plena” (Freud, 1914/1982:71).

Es importante señalar que, para abordar el concepto de Yo, Freud hace referencia a los fenómenos observados en los parafrénicos, en los síntomas histéricos, en la hipocondría y en el amor, siendo a partir de la enfermedad y de los fenómenos observados en el cuerpo que puede construir una teoría sobre el mismo. Afirma que la libido que se sustrae del mundo exterior se vuelca sobre el yo en la esquizofrenia, y no hay posibilidad de redirigirla nuevamente a los objetos: a esto le dio el nombre de Narcisismo, específicamente Narcisismo secundario que nace como replegamiento de uno primario oscurecido por una serie de influencias. Se puede

hablar de una originaria investidura libidinal del yo que posteriormente será otorgada a los objetos. Freud se pregunta por el destino de esa investidura libidinal de objeto en la esquizofrenia y encuentra que en ella la libido que es sustraída a los objetos se coloca en el yo, siendo a partir de allí como pueden entenderse muchos de los fenómenos sintomáticos de estos pacientes, evidenciándose en el delirio de grandeza, la percepción de fragmentación que viven en su cuerpo, entre otros.

En este texto se sientan por primera vez las bases de la construcción del yo y allí se puede leer cómo el autor afirma que el yo es una construcción secundaria, el yo debe ser desarrollado. Es a partir de la investidura de objeto que se puede entender y diferenciar la libido de una energía de las pulsiones yoicas y de objeto.

Otra vía de acceso al estudio del narcisismo es la vida amorosa, donde se pueden encontrar coordenadas precisas que permiten aislar el concepto de cuerpo a partir de las pulsiones sexuales, que son pulsiones parciales y que van apuntalándose en la satisfacción de las pulsiones yoicas, estas mismas están inicialmente anudadas a la satisfacción de las funciones vitales que sirven a la autoconservación y posteriormente se separarán de ellas, pero es esta conexión la que introduce igualmente a las personas encargadas de cuidar y alimentar al niño como los primeros objetos de amor, primeros objetos de identificación y aquellos referentes que ubican al niño en relación con el deseo.

En el estado amoroso, el sujeto reconduce su carga libidinal hacia el objeto amado, empobrece su investidura para dirigirla hacia él. Esta es una referencia importante porque también permite introducir el concepto de Ideal del Yo, el cual está edificado a partir de lo que se fue para el otro, o a partir de aquella sensación de completud de la que gozó inicialmente el niño y nunca más logró recuperar. El Yo entonces erige ideales por los cuales mide su yo tratando de alcanzarlos, conceptos que permiten hablar igualmente del Superyó, asumido como una instancia psíquica que vela por el aseguramiento de la satisfacción narcisista proveniente del ideal del yo, instancia que en este texto lo ubica en relación con el delirio de ser notado y deja entrever una dimensión amenazadora e imperativa del superyó.

La referencia al amor es importante en tanto que sitúa coordenadas precisas que posibilitan ubicar al sujeto como empobrecido libidinalmente a causa del

apuntalamiento libidinal en el objeto amado; Freud introduce el concepto de sentimiento de sí, que se empobrece por efectos de engrandecer al objeto amado:

“La dependencia respecto del objeto amado tiene el efecto de rebajarlo; el que está enamorado está humillado. El que ama ha sacrificado, por así decir, un fragmento de su narcisismo y sólo puede restituirselo a trueque de ser amado. En todos estos vínculos el sentimiento de sí parece guardar relación con el componente narcisista de la vida amorosa (1914/1979: 95).

Y más adelante dice: “Una parte del sentimiento de sí es primaria, el residuo del narcisismo infantil; otra parte brota de la omnipotencia corroborada por la experiencia (el cumplimiento del ideal del yo), y una tercera de la satisfacción de la libido de objeto” (p.97).

Es importante aislar estos conceptos para entender posiciones subjetivas que llevan a buscar la perfección, ya sea en el cuerpo o en algún cometido en particular, puesto que han erigido unos ideales por los cuales el sujeto mide su capacidad de satisfacción.

Posteriormente, en “El yo y el ello” (1923), Freud reformula su concepción del Yo y lo introduce como un Yo cuerpo que alberga las percepciones y el contacto con la realidad exterior, que gobierna el acceso a la motilidad y organiza los procesos anímicos, pero que igualmente está en directa conexión con el inconsciente, con aquellas representaciones que han determinado inicialmente la vida psíquica del niño. Dice que el yo tiene una cara interna hacia el preconscious – inconsciente y otra hacia el mundo exterior, convirtiéndose en el mediador entre las exigencias inconscientes y las del mundo exterior: “No sólo lo más profundo, también lo más alto en el yo puede ser inconsciente. Es como si de este modo nos fuera de-mostrado (demonstriert) lo que antes dijimos del yo consciente, a saber, que es sobre todo un yo-cuerpo” (1923/1979: 29).

En este texto, Freud introduce el concepto de Yo como formación, instancia psíquica que se erige a partir de las identificaciones con los objetos primordiales, aquellas figuras identificatorias que, una vez atravesado el Complejo de Edipo, se toman como los primeros referentes; que determinan la inscripción



del sujeto en el registro del deseo, en su elección y por supuesto en la formación de sus síntomas. Se introduce entonces el concepto de identificación, articulado con el de Complejo de Edipo, construcción del yo e Ideal del yo y superyó.

Posteriormente, Lacan retomará los postulados freudianos, avanzando en algunos conceptos, tomando al pie de la letra los aportes de Freud. En especial el concepto de Yo es definido como aquella instancia psíquica que se construye a partir de los referentes del otro semejante. Lacan nombrará como Imaginaria esta relación y la retoma en “El estadio del espejo como formador de la función del yo”. Allí se introduce la capacidad del niño que, aunque en un estado de inmadurez neurológica y motriz, reconoce su propia imagen en el espejo, y a diferencia de los primates, experimenta regocijo al reconocer su imagen y los objetos externos a él; primera matriz identificatoria del niño que le permite asumir su cuerpo como completo, del lado inicialmente de la imagen. La imagen es el soporte que contiene los referentes y objetos pulsionales hasta entonces vividos como parciales.

Es importante introducir que, si bien el reconocimiento en el espejo viene dado por el soporte del otro semejante y permite hablar del término identificación como el resultado de esta operación, está contenido allí por el soporte simbólico, matriz que introduce el concepto de sujeto y que dependiendo de su ubicación en este registro se podrá hablar o no de sujeto:

“El hecho de que su imagen especular sea asumida jubilosamente por el ser sumido todavía en la impotencia motriz y la dependencia de la lactancia que es el hombrerito en ese estadio infans, nos parecerá por lo tanto que manifiesta, en una situación ejemplar, la matriz simbólica en la que el yo (je) precipita en una forma primordial, antes de objetivarse en la dialéctica de la identificación con el otro y antes de que el lenguaje le restituya en lo universal su función de sujeto” (Lacan, 1999:87).

La forma total del cuerpo le viene dada al sujeto en forma de Gestalt, pero ésta comporta no sólo la relación con el otro semejante sino también los fantasmas articulados que se presentifican en dicha

operación; es por ello que el referente simbólico no puede salir del escenario, porque es éste definitivamente el que le permitirá al sujeto situarse en relación no sólo con la imago, imagen especular, sino también con el deseo. Si bien al inicio de su obra Lacan concibe la construcción del cuerpo como una estructura imaginaria, soportada por el otro semejante y reducida a una imagen, también se puede leer allí la introducción del registro simbólico y real implicados en esta operación lógica, pero será después que venga a dar las coordenadas más precisas para ubicar estos referentes en la formación del cuerpo.

En el texto de 1953, el Seminario 1 “Los escritos técnicos de Freud”, en el apartado de “La tópica de lo imaginario”, Lacan sitúa esta relación cuando dice:

“...en la relación de lo imaginario y lo real, y en la construcción del mundo que de ella resulta, todo depende de la situación del sujeto. La situación del sujeto (...) está caracterizada esencialmente por su lugar en el mundo simbólico; dicho de otro modo, en el mundo de la palabra. De ese lugar depende que el sujeto tenga o no derecho a llamarse Pedro” (Lacan, 1981:130).

La introducción del significante es lo que da realmente la referencia al cuerpo, no es gratuito que Freud y Lacan retomen los fenómenos presentes en la esquizofrenia para ejemplificar los efectos de la no inscripción del significante del Nombre del Padre (Forclusión) en el cuerpo del psicótico, donde el cuerpo es vivido como fragmentado, mutilado y en ocasiones externo al propio sujeto. Se puede decir que allí, en esta estructura, la no articulación significativa no permite el ordenamiento de la imagen de unicidad corporal.

La inscripción del significante posibilita la introducción del sujeto en el mundo del lenguaje, la ganancia del deseo, la ubicación en la estructura que determinará la relación que establezca con el mundo, con el saber y con su modalidad de goce.

Hay un aspecto importante que se introduce en este referente y es el de prematuración: Lacan dice que el dominio de la imagen total del cuerpo le viene dado al sujeto de forma anticipada respecto del dominio real; esta referencia introduce la noción de desencuentro

en la que adviene el sujeto, concepto que permitirá entender luego algunas posiciones subjetivas y algunos síntomas que se erigen como posibilidad de taponar, por un lado esa fractura originaria; o bien, tratar de resarcir o reconstruir los efectos de ese desencuentro primordial. Y es en este punto donde se pueden ubicar algunas coordenadas precisas en torno a las cirugías estéticas: ellas pueden venir en el lugar de cambiar o de poner algo allí donde esa imagen que el sujeto ve en el espejo no concuerda con aquella imagen que se refleja, y la cirugía puede ser un pedido de restaurar aquella fractura original, que no tiene posibilidad de concordar, como es bien sabido.

Introducir la dimensión del significante afectando el cuerpo, permite traer igualmente el concepto de goce, porque a partir de la intervención significativa, el cuerpo queda vaciado de goce. Ocurre en el sujeto una operación que deja como resultado un resto, nombrado por Lacan como objeto “a”, este objeto es el que permite entonces reorganizar los términos, goce, cuerpo, imagen, registro simbólico, gracias a la introducción del registro de la falta (cuando algo falta en el sujeto, todo puede ser organizado). La imagen del cuerpo como total es posible, como se había abordado anteriormente, por la intervención del Otro; Otro tesoro de significantes que a su vez divide al sujeto dejando como resultado ese resto.

El goce es entonces el producto de esta operación. Una vez se introduce el sujeto en el registro de la falta, el goce entra al escenario como aquello imposible de recuperar, sólo se podrá bordear a partir del rodeo que se haga por aquellos objetos, que son condensadores de goce. Y se dice que sólo bordear porque la experiencia clínica demuestra que cuanto más el sujeto se acerca y se confronta con ese objeto condensador de goce, más se introduce la dimensión de la angustia.

La imagen del cuerpo se instaura en el sujeto a título de imago, y Lacan propone el término de ortopedia, para designar que ella, la imagen virtual del cuerpo, es el producto imaginario de la intervención del Otro, es el resultado del ingreso del significante y como tal es solidaria de la operación estructural, que introduce la concepción de sujeto a título de falta.

En este punto se desprende la pregunta de si son algunas cirugías estéticas un recurso del que se vale el sujeto para tratar de responder a ese malestar, sufrimiento, inconformidad o imposibilidad de

aceptar aquello que de la falta se constituye en su devenir. La cirugía puede entrar a formar parte de la gran gama de objetos que el Otro le ofrece al sujeto tratando de curarlo de esa falta inaugural, originaria, estructural, que no puede ser colmada u obturada con nada. Pero lo que hace que un sujeto tome la opción de hacerse intervenir con una cirugía estética es tan único y particular como cada uno, y está sustentado en los andamiajes subjetivos que dan “cuerpo” a dicha decisión. Si bien el Otro de la ciencia con sus avances es cada vez más especializado y preciso, cada vez más anónimo y computarizado, cada vez más audaz en las propuestas que le ofrece al sujeto, no dejan de ser esos significantes particulares los que siguen soportando aquello que el sujeto manipula de la imagen.

Recapitulando, si se entiende el cuerpo como construcción que surge por la intervención del significante, que genera un gasto de goce imposible de recuperar, es igualmente lo que le permite al sujeto la articulación de los registros Simbólico, Imaginario y Real, y se puede leer lo imaginario como aquel soporte que vía la imagen envuelve eso real despedazado, pulsional en términos de Freud, y le da el soporte que le permite a cada sujeto hacerse o no de un cuerpo.

Teniendo en cuenta estas coordenadas es posible pensar que algunas cirugías pueden responder al empuje del sujeto por obtener algo de ese goce. Siendo el cuerpo un territorio propicio para tratar de alcanzar algo del goce perdido, cuando los resortes imaginarios que envuelven al objeto son insuficientes, puede la intervención estética ser para el sujeto un recurso que le permite al sujeto recuperar algo de él, cosificado. Así lo dice Lacan en el Seminario 20: “...El hábito ama al monje, porque por eso no son más que uno. Dicho de otra manera, lo que hay debajo del hábito y que llamamos cuerpo, quizá no es más que ese resto que llamo objeto a” (1981:14).

## EL CUERPO QUE SE INTERVIENE

Entonces, cuando se habla del cuerpo en psicoanálisis se está en el marco del registro simbólico, es el significante el que le da cuerpo al sujeto, es por la introducción del sujeto en este registro que se podrán amarrar lo imaginario y lo real que allí están implicados, hecho de estructura que no sólo le da derecho a llamarse por un nombre, sino también a reconocerse como Uno en el reflejo del espejo o con el otro semejante. En el registro de lo imaginario las



cosas no cuadran con exactitud, porque hay algo que se pierde para poder advenir como sujeto deseante.

En esta investigación se intenta mostrar cómo el cuerpo aparece en la escena del contexto actual, contexto permeado por el lugar de la moda, la estética, la belleza y los ideales culturales, cómo entonces ese cuerpo que es construido por el sujeto y único en su particularidad, se interviene en los quirófanos con la excusa de un arreglo en la función y de una mejora en la autoestima y la apariencia física, ignorando que los resortes subjetivos que movilizan dicha demanda subyacen en los determinantes de su instauración.

En el Seminario 20 (1981), Lacan presenta como sostén de la imagen precisamente el resto, todo lo que entra a formar parte de la economía subjetiva y permite la activación del deseo, por un lado como su causa y por el otro como el soporte de la insatisfacción. En este punto entonces se puede ubicar el cuerpo, que como efecto de dicha insatisfacción se presta a la articulación significativa nombrada en la demanda de cambio estético. Este cambio pasa por el quirófano y se disfraza de múltiples formas astutas, en tanto que se introducen en los determinantes subjetivos particulares y se deslizan allí enmascarando algo del deseo y al mismo tiempo denunciándolo.

Como se dijo anteriormente, en la investigación se realizó una serie de entrevistas a sujetos que serían sometidos a cirugías ortognáticas o de rinoplastia. En el presente artículo se presentará el análisis de una de las personas entrevistadas en la Ciudad de Pereira. Metodológicamente se aislaron tres categorías que fueron tenidas en cuenta en las entrevistas para el posterior análisis: La primera es lo concerniente a la relación del sujeto con el cuerpo, otro aspecto es lo concerniente a la transferencia al médico y por último la percepción que el sujeto que se someterá a cirugía tiene de lo mal hecho. Por medio de estas categorías se pretende dar cuenta de los elementos involucrados en el discurso de la entrevistada.

Angélica es una paciente que se sometió a cirugía de rinoplastia y que al momento de la entrevista llevaba mes y medio de haberse hecho la intervención. La paciente es remitida por un otorrino reconocido de la ciudad de Pereira, quien accede a participar en esta investigación.

Al preguntarle a Angélica sobre lo que la lleva a realizarse la cirugía responde:

“Eso se dio así, sin pensarlo, mi esposo me decía que él me iba a dar la cirugía de nariz porque yo tenía sólo una salidita aquí. Yo estaba yendo donde el doctor G por un nódulo que tenía junto a la oreja y le pregunté si él hacía cirugías de nariz, me dijo que sí y así fue”.

Este inicio denuncia la forma particular como Angélica en adelante nombrará algunos eventos importantes en su historia, desdibujándolos y relativizando su importancia, paradojas que la delatarán en sus dichos.

Es posible identificar en relación con el cuerpo, varios aspectos presentes en la entrevista con Angélica: hay una preocupación por el cuerpo que enferma, que padece y del cual tiene una experiencia previa por el sufrimiento de sus dos hermanos, quienes murieron de cáncer a temprana edad, cuyo inicio ella relata a partir de unos nódulos. Es esta situación la que la moviliza a consultar al especialista, pues dicho nódulo desacomoda algo de la imagen del cuerpo, algo que connota para este sujeto una significación particular que tiene que ver con su historia familiar.

Lo paradójico aparece cuando al consultar por un nódulo, sale del consultorio con una corrección de nariz, que en el momento no había solicitado y con la cual termina por sentirse satisfecha. Angélica da cuenta de un cuerpo que sufre, que es golpeado, que es humillado, que padece en relación con las enfermedades, pero al mismo tiempo y a partir del discurso de su “religión”, un cuerpo que pasa inadvertido, no tiene importancia, no es relevante porque lo que nombra como portador de sentido para su vida, viene del lado del entendimiento de Dios. Se trata de un paradójico enigma porque es precisamente ese cuerpo el que es llevado hacia el quirófano.

Aquí es necesario pensar aquello de la dialéctica intersubjetiva que se juega en el registro imaginario y que introduce la tensión no sólo agresiva, sino también y particularmente, identificatoria del Sujeto y el otro, otro especular y semejante, que entra en juego en las coordenadas imaginarias y que por esta vía se toma al cuerpo como punto a intervenir:

¿Qué ocurre en el nivel del estadio del espejo? El estadio del espejo es el encuentro del sujeto con lo que es propiamente una realidad, y al mismo tiempo no lo es, a saber, una imagen virtual que desempeña un papel decisivo en cierta cristalización del sujeto que yo llamo su *Urbild*. (...) La imagen tiene la propiedad de ser una señal cautivante que se aísla en la realidad, que atrae y captura cierta líbido del sujeto, cierto instinto, gracias a lo cual, en efecto, algunos puntos de referencia, puntos psicoanalíticos en el mundo, le permiten al ser vivo casi organizar sus comportamientos (Lacan, 1999:233)

Existe otro elemento relevante relacionado con su descripción del antes y después del ingreso al grupo al cual pertenece Angélica y que nombra como una forma de “entendimiento de Dios a través de los ángeles” ; la religión que practica viene a generar efectos en la imagen del cuerpo, dándole consistencia no sólo desde la apariencia de belleza, sino también desde su sentido de vida: en adelante, decide no recibir las cosas malas, lo cual se manifiesta en su cadena discursiva.

Al preguntarle si tiene herencia de cáncer, responde:

“No, eso no lo recibo, yo sólo recibo lo bueno, eso no, uno puede recibir sólo lo que quiera, eso de lo genético no lo creo, es como el que piensa que todo es una miseria, eso recibe” (...) “Si uno piensa positivo eso le pasa en la vida. Yo antes era como amargada, no le encontraba sentido a nada, vivía triste, era acomplejada, nada me gustaba y cuando empecé a ir a las reuniones al otro día todo cambió”. (...) “El cambio que uno tiene cuando empieza a ir a las reuniones, se ve bonito, le deberían tomar una foto a uno antes y después para ver los cambios”.

Si bien la religión tiene efectos sobre la imagen, es importante interrogar qué cuerpo se interviene en esta cirugía, porque ella misma lo nombra como paradójico ya que existe una relación con Dios y los ángeles, aquella relación religiosa en donde el cuerpo es secundario, sin importancia, pero es al mismo al que la entrevistada corrige, no sólo la nariz sino que aparece una lista en la cual sigue la abdominoplastia y los glúteos, recurso que no es suficiente para acallar el

malestar o la inconformidad que subyace en el sujeto y que poco tiene que ver con la solicitud de cambio cosmético.

Angélica denuncia la suficiencia de lo imaginario que apacigua, dado que pasan 10 años entre la muerte de sus hermanos y el ingreso a la religión; esta práctica le permite sentirse tranquila, perdonar, olvidar el pasado y recibir sólo lo bueno, pero aparece posteriormente un nódulo que desacomoda todo el recurso imaginario hasta el momento ensamblado y que la lleva por esta misma vía a intervenir su cuerpo para continuar acallando algo del malestar subjetivo que no cesa de aparecer.

Lo que Lacan propone frente a la cuestión de la demanda implica pensar lo que a ella se articula y es precisamente la insistencia del deseo, que viene a mostrarse como un discurso muy astuto enganchado en el pedido de una infinidad de objetos y cosas que se le hacen al Otro, y que sólo puede mostrar que en la insistencia misma de su pedido se evidencia precisamente la imposibilidad de responder a ella.

Un elemento importante que aparece en la entrevista con Angélica es aquello que la lleva al pedido de la cirugía, manifestado en la forma como expresa la demanda al médico, y que aparece desplazada del campo del nódulo, que es lo que descompleta la estabilidad hasta ahora mantenida, al campo de la cirugía de nariz que se pone como recurso para acallar aquella “miseria” de su historia.

En el transcurso de la entrevista se evidencia un temor de la paciente ante la intervención estética, manifestado ante la idea de sentirse ahogada a causa de los taponos que son puestos después de la cirugía.

De la cirugía dice que quedó muy bien y muy contenta, que al segundo día de la cirugía se angustió mucho porque —no podía respirar—:

“Aunque yo le dije al Dr. G que no me pusiera mecha, porque yo antes trabajé con un otorrino y yo sabía cosas, me pusieron unas platinas, eso sí me dolió mucho, yo tenía que respirar por la boca y eso al segundo día me angustió pero hablé con el Dr. G. y me dijo que me tenía que calmar porque si no me complicaba, entonces yo me controlé y estuve mejor”.



Es importante frente a ello mencionar el lugar del médico (otorrinolaringólogo), como aquél que por ser portador de un saber, el científico, le ha sido confiado un cuerpo para ser modificado, transformado en sus partes, no para generar sobre el mismo efectos paliativos en los órganos, sino efectos de pacificación sobre la imagen. Es interesante identificar el lugar del médico, que siendo portador de un saber, ofrece a través de sus palabras sensaciones de bienestar sobre los temores manifiestos por la paciente.

En este sentido, el lugar del médico y la relación transferencial al mismo se convierten en un antídoto eficaz que permite al sujeto pasar del malestar al control de sí mismo. Así lo plantea Freud:

La expectativa confiada con el cual contribuye al influjo inmediato de la medicina proscrita depende por un lado, de cuán grande sea su afán de sanar; por el otro, de su fe en que está dando los pasos correctos en esa dirección, vale decir, de su respeto al arte médico en general y, además, del poder que atribuya a la persona de su médico, y aún de la simpatía puramente humana que el médico haya despertado en él (1890/1982:123).

Angélica deja ver cómo tras el temor de sentirse ahogada después de la cirugía, elige la técnica más conveniente para evitar la situación de dolor, paradoja que se le impone nuevamente cuando aún en el intento de evitar sufrimiento, la angustia aparece, con ello introduce coordenadas en relación con la respuesta del médico frente a las demandas de su paciente.

Hay dos elementos importantes que se pueden situar en torno a la presente investigación y que delimitan aún más el estatuto de la demanda. Dice Lacan que por ser ella siempre cambiante e insistente, es precisamente que el médico cambia siempre la forma de responder a la demanda; es ese cambio el que introduce los avances en la forma de respuesta que al mismo tiempo comandan los avances científicos.

Pero es también allí donde se evidencian aspectos precisos en la forma de abordar la demanda por parte del profesional de la salud, quien debe responderla, a diferencia de la posición desde el psicoanálisis. Cuando Lacan asegura (1966) que no hay que responder a la demanda, es porque reconoce la imposibilidad de este cometido, ya que ella se soporta en la insatisfacción estructural, la pérdida no podrá ser

colmada ni con los avances tecnológicos ni con la aceptación del pedido; de hecho lo que esta entrevista muestra en el marco de la investigación, es que el Otro (cualquiera que se ponga en este lugar: el médico, la religión, el partenaire), no es suficiente para colmar o satisfacer el pedido del sujeto, colocando allí otros elementos que se deslizan y que se anudan a la demanda.

Es importante mencionar que la relación de Angélica con los acontecimientos de su vida dejan ver efectos imaginarios que pueden encontrarse en la entrevista; ponen de manifiesto que existen aspectos que la pacifican casi de forma mágica y que sin embargo, parece no tener relevancia algunos de ellos.

Lo que Angélica demanda con la cirugía es enmascarar metonímicamente un deseo de no confrontar algo de lo doloroso en la relación mortífera con la familia, lo que resuena en ella frente al nódulo y al cáncer de sus hermanos es que no quiere saber nada de ello en la entrevista pero que la lleva a resignificar el pedido que le hace al médico, pasar del nódulo a la cirugía de nariz.

Se puede evidenciar que durante la entrevista, Angélica pasea sobre su propio discurso sin encontrar en el mismo una implicación, algo que le lleve a preguntarse el porqué de las paradojas que han sido señaladas y que para la misma no fueron objeto de interrogación. Sólo al final de la entrevista se puede identificar algo del lado de lo difuso de su propia palabra que ella nombra como contradictoria y que deja ver en el mismo una inclusión que la sorprende:

A la pregunta por si la de la nariz es su única cirugía, responde:

“Sí, he pensado en hacerme la abdominoplastia y la cola – parece paradójico pero por vanidad, que para que me quede mejor el jean. Eso no es la prioridad, si se la da bien, porque en verdad, el cambio que uno tiene cuando empieza a ir a las reuniones, se ve bonito, le deberían tomar una foto a uno antes y después para ver los cambios”.

## PARA CONCLUIR

Lo que Angélica muestra es cómo su cuerpo se convierte en territorio propicio para escribir lo que de la constitución subjetiva se enuncia a título de falta, y a partir de sus testimonios se pueden aislar algunos resortes subjetivos que ubican al cuerpo como un

objeto que se presta a la recuperación de goce, ella lo narra, pero como todo objeto pierde el brillo y se torna hacia otro, en este caso en particular, se contempla la posibilidad de otras cirugías cosméticas, que aunque ella denuncia como contradictorias con su actual estilo de vida, se anuncian como una nueva forma de arreglárselas con esa insatisfacción estructural.

Cuando Lacan llama la atención sobre el lugar del médico en la actualidad (Lacan, 1966), lo hace para decir que está compelido a responder a la demanda, sea cual sea la forma en que se presente. Introduce este término para decir que el otro viene a hacer un pedido que no puede ser apresado por el medicamento, por el procedimiento terapéutico o por la cirugía cosmética, ya que para el sujeto no se trata de eso, la demanda siempre enmascara otra cosa.

Angélica lo denuncia en su narración, es la religión, cuando ésta ya no cumple la función de pacificar, queda el recurso a la cirugía cosmética, y una vez realizada la rinoplastia, se avicina una lista de posibles cambios en el cuerpo que muestran cómo esa intervención no fue suficiente para acallar la insatisfacción. Dicha falta introduce al sujeto en la cadena interminable del deseo que metonímicamente insiste en satisfacerse, aunque por estructura la pérdida es irrecuperable.

Entonces, la investigación permitió observar cómo estos sujetos que se someten a cirugías cosméticas intentan, cada uno desde sus particularidades, recuperar algo de aquello perdido y el cuerpo puede ubicarse en algunos casos como el portador de la demanda que enmascara el deseo.

Es importante resaltar que en los inicios del psicoanálisis, cuando Freud escuchaba a sus pacientes histéricas, descubrió que el cuerpo habla con los síntomas, que ellos encubrían algo del deseo inconsciente, y desde allí se abre un nuevo estatuto para el cuerpo en psicoanálisis. Lo que Angélica denuncia es que el cuerpo que pone en el quirófano, y del que narra los cambios efecto de la religión no es el organismo, es un cuerpo atravesado por el significativo.

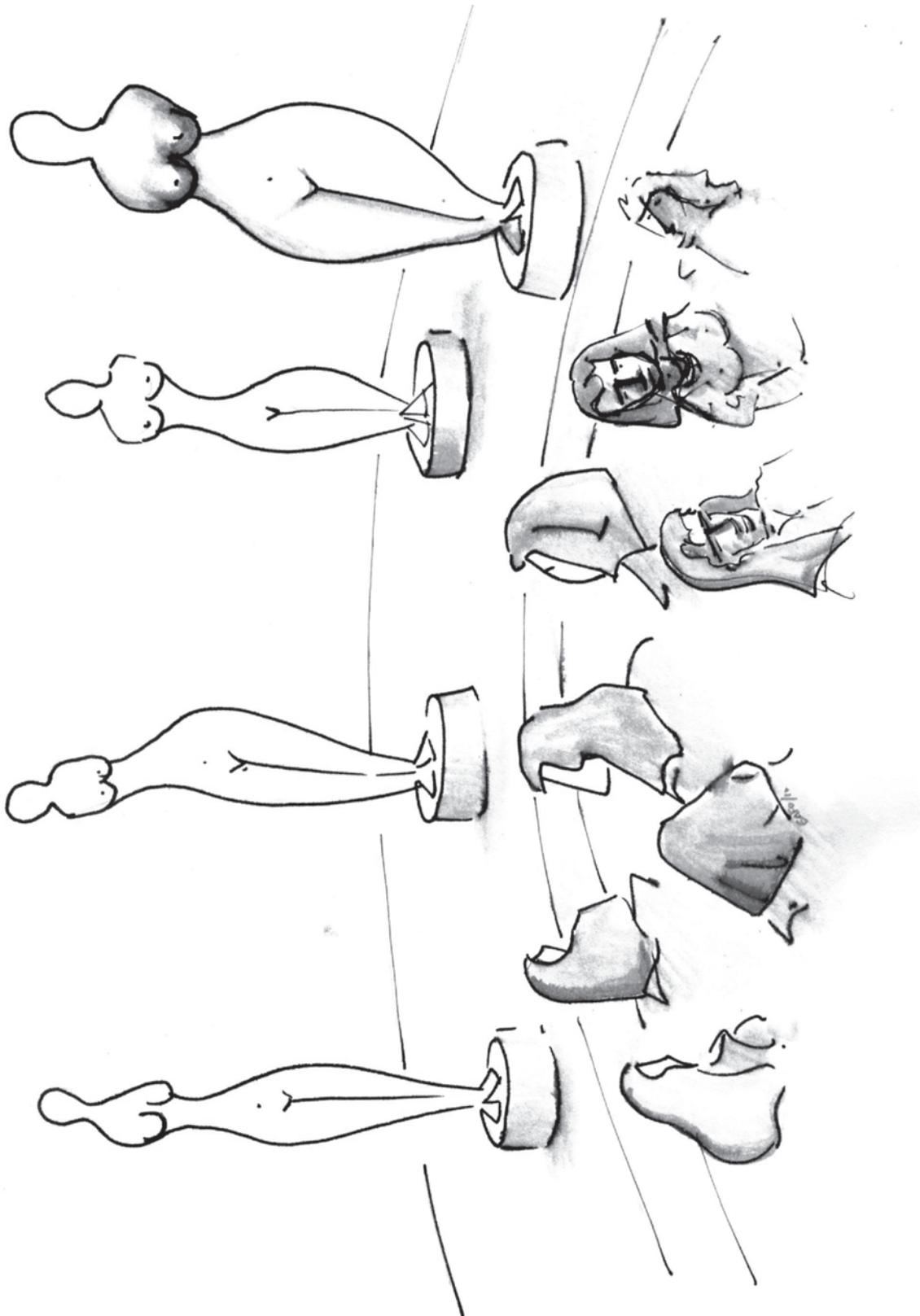
Así mismo, el cuerpo es solidario con la recuperación de goce porque para hacerse a un cuerpo el sujeto tiene que pagar con la pérdida de goce, y lo que Lacan dice es que el sujeto recupera por un lado lo que pierde por el otro: se inscribe en el registro significativo, pero se instaura la compulsión que busca alcanzar algo de aquello perdido; con esto sostenemos que el cuerpo se puede convertir en el objeto propicio que, vía lo real, permite obtener algo de ese goce.

## BIBLIOGRAFÍA

- CHAMORRO, J. (S.f.). *El encuentro del psicoanalista con el paciente psicótico*. La enseñanza del Psicoanalista. pp. 289-293
- DIAZ, V. E., Cortes, N., Angarita P., M.L., Arango V.C., Valencia G., G.L. (2003). *Efectos del tratamiento de ortodoncia en la imagen del cuerpo y en la autoestima de los adolescentes*. Rev. Facultad de Odontología. Univ. Antioquia. 14(2):56-63.
- FREUD, S (1982). *Tratamiento psíquico, tratamiento del alma*. En: J. L. Etcheverry (trad.) , Obras completas de Sigmund Freud (Vol. 1, pp. 111-132) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1890)
- FREUD, S (1979). *El yo y el ello*. En: J. L. Etcheverry (trad.) , Obras completas de Sigmund Freud (Vol. 19, pp. 1-66) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1923)
- FREUD, S. (1979). *Introducción al narcisismo*. En: J. L. Etcheverry (trad.) , Obras completas de Sigmund Freud (Vol. 14, pp. 65-98) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1914)
- FREUD, S. (1979). *Pulsiones y destinos de pulsión*. En: J. L. Etcheverry (trad.) , Obras completas de Sigmund Freud (Vol. 14, pp. 105-134) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1915)



- FREUD, S. (1979). *Dos artículos de enciclopedia*. En: J. L. Etcheverry (trad.) , Obras completas de Sigmund Freud (Vol. 18, pp. 227-254) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1923)
- FREUD, S. (1979). *El malestar en la cultura*. En: J. L. Etcheverry (trad.) , Obras completas de Sigmund Freud (Vol. 21, pp. 57-140) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1930)
- FREUD S. (1979). *Psicología de las masas y análisis del yo*. En: J. L. Etcheverry (trad.) , Obras completas de Sigmund Freud (Vol. 18, pp. 63-136) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores. (Trabajo original publicado en 1921)
- GARCÍA, D., RAMÍREZ, A. (2001). *A título de cuerpo se nos concede la existencia humana*. Tesis, Universidad de Antioquia.
- LACAN, J. (1981). *La tópica de lo imaginario*. En: El Seminario de Jacques Lacan, libro 1, 1953-1954. Los escritos técnicos de Freud. Buenos Aires: Paidós.
- LACAN, J. (1999). *De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis*. En Escritos 2. México: Siglo XXI.
- LACAN, J. (1999). El Seminario de Jacques Lacan, libro. *Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires: Paidós.
- LACAN, J. (1999). *La dirección de la cura y los principios de su poder*. En escritos 2. México: Editorial siglo XXI.
- LACAN, J. (1966). Seminario. *Psicoanálisis y medicina*. En intervenciones y textos.
- LACAN, J. (1981). El Seminario de Jacques Lacan, libro 20: *Aún*, 1972-1973. Buenos Aires: Paidós.
- LACAN, J. (1999). *El estadio del espejo como formador de la función del yo ("je ") tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica*. En: Escritos 2. México: Siglo XXI.
- LE GOUES, G. (2004). *Un désir dans la peau. La chirurgie plastique sur le diván*. Hachette Littératures. 308.
- MAYA, B. (1997). *Tres vías un método*. Documento no publicado.
- MAYER, C. (2006). *Europs Extraordinary Makeover*. <http://www.time.com//time//europ/ehtml/060313/Story.html>
- MEJIA, L., MONTANEZ, M. (2006). *Las Cirugías Estéticas como producto del Discurso capitalista y su relación con el goce inherente al cuerpo del sujeto*, Tesis. Universidad Católica Popular de Risaralda.
- MILLER, J.A. (1997). *Introducción al método psicoanalítico*. Buenos Aires: Paidós.
- MOREL, G. (2001). *Testimonio y real*. Revista Acheronta, 13. En: [www.acheronta.org](http://www.acheronta.org)
- MUCCI, M. del C. (2002). *Contracara o la demanda imposible en cirugía estética*. En: *Psicoanálisis y el hospital*, N°18, Noviembre.
- OTTO, M, W y otros. (2001) *Pre-valencia del desorden dismófico corporal en una muestra comunitaria de mujeres*. *AmJ Psychiatry*. Diciembre. 158:12, 2061-2063





# FACTOR HUMANO EN EL TRABAJO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA ESCUELA DE LAS RELACIONES HUMANAS: REFLEXIÓN PARA LA REGIÓN

## *The Human Factor in the Workplace from the Perspective of the School of Human Relations: Reflections for the Region*

*José Ariel Galvis González*

Primera versión recibida: 03 de febrero de 2010. Versión final aprobada el 30 de marzo de 2010

### SÍNTESIS

Este artículo hace parte del estudio “Apuntes sobre el behaviorismo en administración”, dirigido por el doctor Francisco López Gallego, para optar al título de Magister en Administración de la Universidad EAFIT. Consiste en una revisión teórica, panorámica y compilatoria sobre algunos aspectos referidos al Factor Humano en el trabajo, entendidos en un contexto histórico-económico-social, partiendo de las preocupaciones de la racionalidad económica en cuanto al desempeño y productividad de los trabajadores y su incidencia al interior de la empresa en relación con el cumplimiento de los objetivos.

Siendo una revisión y reflexión teórica, está íntimamente ligada a la práctica administrativa y tiene plena vigencia para la actual dirección empresarial. En ese sentido, el artículo apunta a contribuir con una mejor comprensión por parte de los dirigentes empresariales del país y la región, en cuanto a lo que representa el ser humano con su potencial y talento para el logro de los objetivos organizacionales.

**DESCRIPTORES:** Contexto, Hombre y Trabajo, Relaciones Humanas, Productividad, Motivación

### ABSTRACT

This article is part of the research project “Notes on the behaviorism in business administration.” The article presents a review of the literature on the human factor in the workplace, understood in historic, economic, and social contexts and taking into account both rational economic concerns for employees' performance and productivity and their incidence on enterprises' ability to achieve their objectives.

This article tries to contribute to a better understanding by national and regional entrepreneurs of what human beings represent in terms of potential and talent and the contribution they can make to the fulfillment of organizational purposes.

**DESCRIPTORS:** Context, man and work, human relations, productivity, motivation

Para citar este artículo: Galvis G., José Ariel. (2010). “Factor humano en el trabajo desde la perspectiva de la escuela de las relaciones humanas: reflexión para la región”. En: Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCPR, 86: 67-78.

\* Profesor de la Universidad Católica Popular del Risaralda, grupo de investigación Desarrollo Empresarial, Magister en Administración, Universidad EAFIT. Contacto: ariel.galvis@ucpr.edu.co

1 Psicólogo de la Universidad de Antioquia, PhD. En Administración, ESADE-Universidad Ramón Llull, España (excellent cumlaude).

El punto de partida de la problemática del factor humano en la organización está constituido por las condiciones de contexto. Las dos primeras décadas del siglo XX significaron para el capitalismo estadounidense el esplendor, el progreso y un gran optimismo generado por el fenómeno de la Revolución Industrial sustentado en el progreso científico tecnológico. Se dieron los procesos de concentración y monopolización de la industria, el incremento de la especialización de la producción a través de la división técnica del trabajo y la posibilidad de empleo para grandes contingentes de mano de obra.

En la década del veinte las condiciones cambiaron dramáticamente y sobre finales de la misma se vivió una crisis sin precedentes en la economía: la gran crisis del capitalismo que se denominó la Gran Depresión. Esto conllevó a despidos masivos, conflictos laborales, constitución de sindicatos, huelgas en la industria automovilística, textil, eléctrica y metalúrgica; todo ello aunado a la inconformidad de los trabajadores por la rutina del trabajo y el trato de sus patrones, quienes igualmente estaban preocupados por los altos niveles de ausentismo y rotación que, en últimas, afectaba profundamente la productividad del trabajo.

Si bien es cierto que el punto de partida son las condiciones de contexto, también emerge como otra realidad que las condiciones internas de la empresa, sobre todo en lo atinente al factor humano, son determinantes para el comportamiento organizacional. No se pueden desconocer los afectos, pasiones, motivaciones, relaciones sociales, conflictos, insatisfacciones y comportamiento en general que subyace en la naturaleza humana y, en consecuencia, en el mundo del trabajo.

Estas condiciones, tanto de contexto como internas, motivaron diferentes estudios e investigaciones focalizadas en el factor humano en el trabajo que dieron origen a la Escuela de las Relaciones Humanas y, en general, a la corriente humanista de la Administración. Corriente que a través de las diferentes décadas del siglo XX y la primera del siglo XXI viene ocupándose de muchos asuntos que atañen al ser humano en el trabajo desde el punto de vista de su dignidad, sus valores, sus relaciones sociales, sus intereses y su autorrealización; sin que, desde la racionalidad económica, haya desaparecido la preocupación por la productividad y los óptimos

resultados de la capacidad o competencia laboral, como uno de los factores de producción fundamentales en la generación de riqueza.

Teniendo claro que es un estudio de revisión y reflexión teórica, no se aparta de la práctica administrativa, como quiera que la pretensión es contribuir con una mejor comprensión del ser y quehacer administrativo en sus perspectivas históricas, económicas y sociales, asociadas con las condiciones y devenir interno de la organización empresarial. En este sentido, la reflexión sobre el factor humano en la empresa está vigente, y es muy pertinente para la dirección empresarial del país y la región preguntarse si las concepciones y prácticas están orientadas por un modelo racional de *homo economicus* o por un modelo de naturaleza humana de *homo social*.

## BREVE ANTECEDENTE

La categoría o concepto trabajo en el devenir histórico ha tenido diferentes connotaciones: en la Antigüedad estaba plegado a la religión y a la familia, mientras que en la Edad Media se le consideró castigo o condición degradante para el hombre, hasta que la revolución protestante y su moral lo reivindicó como fuente de riqueza (De la Garza Toledo, 2001:12)

En el marco del sistema capitalista bajo el cual emerge la figura de la empresa, en términos de primeras prácticas de administración de recursos humanos se evidencia una rigurosa disciplina asociada a métodos coercitivos y degradantes de los capataces, originalmente en Inglaterra (Heilbroner, 1972:157). En oposición a estas prácticas surge desde el mundo de los socialistas utópicos el que podría considerarse el precursor de una concepción humanista de la relación trabajador-empresa, Robert Owen, quien demostró de acuerdo a su experiencia en New Lanark (1810-1825), que los trabajadores eran el factor más productivo (George, 1972:60). Demostró también que era posible la fábrica sin castigos, que el comportamiento en el trabajo se señalaba con colores y no con látigos, que los jefes podían tener sus puertas abiertas, que los niños antes que trabajar debían jugar y aprender y que los trabajadores podían vivir en casas dignas.

Owen soñó con un modelo de empresa más humano en el cual se diera más atención a lo que denominó “máquinas vivientes, que están mucho más



maravillosamente construidas”. A Owen igualmente se le reconoce como el iniciador de la filosofía y doctrinas cooperativas (Mladenatz, 1996:31).

## UBICACIÓN Y VISIÓN GENERAL SOBRE EL TEMA

En la concepción y posterior desarrollo de las teorías administrativas y organizacionales, los factores socio-económicos han tenido un papel determinante. Las ideas, métodos y acciones técnicas que se derivan de ellas, emergen en un momento histórico determinado, en sociedades específicas, en contextos de condiciones particulares y con talentos humanos que, basados en su formación académica y/o experiencias prácticas, han venido reflexionando sobre todos estos aspectos y contribuyendo al enriquecimiento de este campo disciplinar.

La Administración y el Pensamiento Administrativo, en su corto recorrido como disciplina del conocimiento, en alta medida son producto de la presencia de estos factores. Se observa cómo en un momento de gran crecimiento económico –primeras décadas del siglo XX- se da la consolidación de los Estados Unidos de América en el sistema económico y político mundial, acompañado de una gran preocupación por la productividad y la eficiencia, dando origen al Taylorismo, enfrentando el problema de racionalizar la organización empresarial. En esos mismos momentos en Francia, Fayol desarrolla y difunde sus postulados administrativos; e igualmente Max Weber, desde una perspectiva diferente, enseña que el desarrollo del capitalismo requiere para el manejo de los asuntos públicos y privados un tipo de organización moderna, basada en la racionalidad.

En síntesis, este momento histórico, su sociedad concreta – la estadounidense- y sus condiciones de contexto, aunadas a las reflexiones de los talentos intelectuales de la época, se conjugaron para plantear unas teorías, técnicas y acciones de corte racional, productivo y eficiente.

En la perspectiva económica es sabido que el devenir de la economía capitalista está marcada por su carácter cíclico, es decir, la alteración con relativa regularidad de las fases de boom con las fases de crisis (Maitan, 1977:7). Es así como terminado el momento del boom, en los Estados Unidos de América –eje central ya consolidado del capitalismo dominante- se

inicia el periodo de crisis (1925-1930), hito histórico conocido como La Gran Depresión o crisis financiera de los años 30”.

Con la aparición de este fenómeno, la economía mundial capitalista padece la peor crisis de su historia conocida hasta ese momento; pérdida de la confianza inversionista, crecimiento económico negativo (-30%), altos índices de desempleo y la caída ostensible y preocupante de la productividad industrial norteamericana, que ya venía mostrando algunas señales durante y después de la primera Guerra Mundial por la insatisfacción de los trabajadores en las empresas de la época.

Bajo estas circunstancias, se hace entonces prioritario iniciar un profundo y riguroso proceso de recuperación, que desde la perspectiva económica se plantea mediante la intervención del Estado, hecho que se concreta con la teoría y el modelo económico Keynesiano, y desde la perspectiva de los agentes económicos; el otro rol importante lo asumirían las empresas como los principales dinamizadores de la economía.

En un análisis más reciente y bajo una concepción sistémica compleja de la realidad socioeconómica y de la organización empresarial, resulta imprescindible resaltar el hecho de que las empresas están en alta medida determinadas en su devenir por las condiciones o variables del entorno, de manera especial las de carácter económico. En 1992 los profesores Barley y Kunda, de la Universidad de Stanford y de la Universidad de Tel Aviv, respectivamente, publicaron un estudio titulado “Design and devotion: surges of rational and normative ideologies of control in managerial discourse” (Gómez y Toro, 2007), en el cual descubrieron que en Estados Unidos, las teorías administrativas se presentan en oleadas de retórica en correspondencia directa con los ciclos económicos. En este sentido, las teorías racionales dirigidas al control del trabajo emergen en períodos de crecimiento, y las normativas orientadas al control del trabajador prevalecen en momentos de contracción. Este estudio permitió observar que el pensamiento administrativo ocurre entre dos discursos opuestos, uno de corte normativo que pretende modelar la identidad, emociones, actitudes y creencias de los trabajadores en una serie de patrones o valores de comportamiento social, y el segundo que ejerce

influencia en el ámbito personal bajo la premisa básica del bienestar, la cohesión y la lealtad como las bases para la productividad. En esta visión se ubican movimientos como el de las relaciones humanas y el mejoramiento industrial.

Se aprecia con claridad cómo los factores socio-económicos de una parte y el factor humano con toda su esencia compleja reflejada con su comportamiento en el trabajo, son determinantes para alcanzar el éxito de la empresa, y a su vez se convierten en variables de un escenario azaroso de preocupación y reto permanente para los teóricos y quienes ejercen la práctica de la Administración. Esta preocupación y reto está tan vigente como en la época considerada por los expertos como la más profunda crisis capitalista.

## GÉNESIS DE LA CORRIENTE O ESCUELA DE LAS RELACIONES HUMANAS, SU PERSPECTIVA Y RETOS ORGANIZACIONALES

### EL MOMENTO HISTÓRICO Y SU CONTEXTO

Al interior de las industrias se tenía la idea de que la única relación permitida entre las personas que acudían a trabajar en el taller o la fábrica de finales del siglo XIX e inicios del XX en Estados Unidos de América, era la interacción económica racional. Bajo esta convicción se preparaban las “funciones económicas de todas las interrelaciones sociales –creyendo que- en la resolución de los problemas económicos, no era necesario tomar en consideración ningún otro aspecto de la organización humana” (Roethlisberger, citado en Murillo et.al., 2007:319).

En el apogeo de la Revolución Industrial, los seres humanos fueron separados en dos grandes “bandos” muy bien diferenciados; el primero de ellos, los poseedores del capital y medios de producción: “Eran los predestinados a dirigir una masa uniforme de “máquinas humanas” que prestaban su trabajo por sueldos de hambre, hombres sin alma que utilizaban sus dotes corporales en las líneas de producción para satisfacer sus necesidades más apremiantes” (2007:319).

Esta clase, formada con la mentalidad mercantilista y la misión de aumentar la riqueza de su familia,

trabajaba sin descanso en lo más alto de la cúspide organizacional para amasar inmensas fortunas como producto de la manufactura, el valor añadido de los bienes, la explotación de recursos naturales y de la filosofía del *vender, vender y vender*, respondiendo a una demanda en constante crecimiento generada en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del siglo XX en Estados Unidos de América.

En el otro lado estaban los desposeídos, trabajando como obreros en las grandes fábricas y medianos talleres para ganarse el sustento y proveer a su familia de los bienes necesarios para la subsistencia. Fueron muchas las personas que llegaron a las ciudades desde sitios rurales y remotos, compartiendo el mismo sueño que sus predecesores tenían, “la promesa de una mejor vida” en los florecientes territorios urbanos, allá donde las chimeneas y el carbón hacían ricos a los que se esforzaban.

La Revolución Industrial, como el nuevo suceso en la historia de la humanidad, había encomendado a la técnica bendecir con su racionalidad los procesos que se realizaban dentro de las fábricas, esto es, las actividades de medición y supervisión de la transformación fabril. La división del trabajo entre quienes elaboran los órdenes y quienes las ejecutan, fue el primer gran patrón a seguir por los teóricos de la administración de la época: **Taylor, Fayol y Weber**. Ellos plantearon modelos que se adecuaban a la mentalidad del capitalista industrial, logrando así alcanzar y sostener niveles soñados de productividad en el trabajo.

“Es bien conocida la creencia de los seguidores de Taylor que para obtener 'lo mejor de sí' de cada uno de los empleados en el puesto de trabajo, era necesario eximir de pensar, de retirar el uso de su cerebro en provecho exclusivamente de sus músculos y reflejos” (Aktouf, 1998:219, citado en Murillo et.al., 2007:320). Se expresaba que con ello el obrero rendiría el “máximo” que sus fuerzas y destrezas podían permitirle, que poniéndole en el lugar correcto obtendría las metas deseadas por los dirigentes e incluso superarlas, con la promesa de una porción adicional de dinero por la labor cumplida, en caso de aumentar su producción individual con respecto al parámetro fijado por el industrial. Con estos incentivos monetarios se pretendía lograr una producción casi exponencial en la fábrica, crear descomunales economías de escala, utopía que el tiempo y la experiencia terminó por demostrar.



Ya en la realidad empresarial de la época, estas prácticas ocasionaron los efectos contrarios a los que fueron inicialmente concebidos, los niveles de ausentismo y de rotación se incrementaron pese a las condiciones laborales, salariales y a las ventajas sociales que mejoraban en casi toda Norteamérica (idem, 2007). Como puede concluirse, en oposición a la deducción Taylorista, de que un mayor ingreso equivaldría a mayor motivación y productividad en el puesto de trabajo, se constató que existían otros factores más allá de la comprensión reduccionista del esfuerzo-recompensa que imperaba en la mentalidad de aquel momento.

El malestar de los empleados estadounidenses se hizo visible en muchas de las fábricas a principios del siglo XX, rápidamente se difundió a lo largo de las organizaciones norteamericanas un fenómeno que algunos llamaron *spleen*. Esta circunstancia denotaba la penosa situación que vivían los obreros en los talleres o fábricas de producción. La falta de compromiso con la gerencia y el enojo que se sentía entre quienes se dedicaban a trabajos repetitivos en la línea de fabricación, resultado de la especialización en el trabajo.

Un tibio sindicalismo se desarrolló como resultado de una variedad de presiones y racionalizaciones. Las organizaciones sindicales, las manifestaciones masivas y la demanda de un trato justo al trabajador, ocasionaron en los industriales y el gobierno molestias que se transformaron en hostilidad hacia los grupos sindicales.

Se necesitaba entonces una nueva perspectiva para estudiar nuevas formas de motivación en la fuerza de trabajo que ayudaran a la gerencia estadounidense de principios del siglo XX a alcanzar y sostener una alta productividad y disminuir la rotación y el ausentismo. Fue así como, durante la Primera Guerra Mundial, se estimuló la aplicación de la psicología a los problemas del individuo en el trabajo (Dávila, 2001:178, citado en Murillo et.al., 2007).

### **El experimento de Hawthorne y sus enseñanzas**

El estudio se inicia en un primer momento (1923-1927) en la Western Electric de Chicago, compañía ubicada en el barrio Hawthorne (de ahí el nombre del famoso experimento) y dedicada a la fabricación de equipos para teléfonos, que contaba a finales de los años veinte con 30.000 trabajadores. En su primera etapa, la investigación se llevó a cabo entre la empresa

y el National Research Council de los Estados Unidos de América. A partir de 1927 y hasta 1932 se realizó la segunda etapa, mediante un contrato con la Universidad de Harvard, de cuyo departamento de Investigaciones Industriales era director el doctor Elton Mayo, quien estuvo a la cabeza de esta investigación, contando igualmente con el apoyo financiero de la fundación Rockefeller.

Primera fase: (1924-1927) consistió en los estudios de iluminación, basados en la hipótesis de que las condiciones físicas de iluminación afectaban el rendimiento y se orientaban en consecuencia a buscar un nivel óptimo de iluminación (Dávila, 1985).

El estudio se inició al separar dos grupos de obreras que realizaban la misma labor de manufactura. El primer grupo escogido siguió ejecutando sus labores en las mismas condiciones que venía laborando, es decir, con la intensidad lumínica invariable en su lugar de trabajo y bajo la supervisión de los mandos medios de la empresa: a este grupo se le conoce con el nombre de “grupo de control”.

El segundo de ellos lo conformaban varias obreras que eran observadas continuamente por los investigadores. Frecuentemente se cambian las lámparas con el objetivo de variar la continuidad de luz, y así determinar los cambios en la productividad. Los investigadores empezaron a cambiar las bombillas y a poner en su lugar otras de igual potencia, es decir, reemplazaban las anteriores por otras de igual luminosidad con la intención de saber qué ocurriría.

Inmediatamente después, se les decía a las empleadas que la luminosidad era, algunas veces más intensa y en otras menos; para sorpresa de los observadores, cuando se les decía a las mujeres que se había incrementado la potencia en las bombillas, ellas comenzaban a fabricar más mejorando el nivel de producción, lo que permitió descubrir que había en juego otras variables además de las físicas, que no podían ser separadas del análisis: las variables psicológicas.

Segunda fase: Para esta etapa (1927-1929) Mayo había sido nombrado como director de Investigaciones Industriales de la Universidad de Harvard, logrando recaudar fondos de la misma institución, así como de la fundación Rockefeller, con el propósito de darle continuidad al proyecto en la Western Electric.

En esta segunda fase se realizó un diseño metodológico más cuidadoso, se seleccionaron seis jóvenes mujeres que trabajaban en la línea de producción, quienes no eran expertas obreras, pero tampoco novatas. Se llevaron cuidadosos registros de las condiciones físicas, así como un diario de cada operaria y una ficha médica (Dávila, 1985).

Las herramientas y la mesa de trabajo eran las mismas que las utilizadas por el “grupo control” al otro lado de la división de madera, pero con una diferencia: en el grupo estudiado se había adaptado un contador individual de piezas, que señalaba a los investigadores cuántas piezas podía fabricar cada una de ellas. Además del supervisor común a las dos cuadrillas, las mujeres estudiadas estaban en permanente observación por una persona encargada de crear un ambiente de cordialidad y cooperación entre ellas; a él se le habían encomendado las actividades de dirección y de organización en el lugar de trabajo.

La producción de las seis obreras era medida diariamente, también se registraron cuidadosamente las condiciones físicas de cada una de ellas e igualmente se llevaba una ficha médica por mujer.

Una mirada a los resultados obtenidos de esta segunda fase de investigaciones, muestra una importante evolución en las hipótesis realizados por el grupo de Mayo (Dávila, 2001:187) que a continuación se relacionan de forma sintética:

- La primera hipótesis sostenía que las mejoras en los métodos y condiciones de trabajo explicarían los niveles de producción.
- La segunda, el aumento en el desempeño de las mujeres había sido producto de la mitigación de la fatiga.
- La tercera, al comprobar que la fatiga no había sido factor importante en el grupo de mujeres, se atribuyó el aumento de la producción a la reducción del tedio.
- La cuarta explicaba que el mejoramiento de la productividad en las obreras había sido producto del nuevo plan de incentivos, pero fue descartada.
- La última hipótesis explicaba un fenómeno de tipo social, diferente a las otras premisas que habían sido pensadas con anterioridad, donde se daba prelación a los factores fisiológicos y económicos. Se constató que las mujeres se sentían importantes y optimistas frente a las consultas de los investigadores, hecho que motivó al grupo de

empleadas a mejorar sus metas de producción: a esto se le denominó **“Efecto Hawthorne”**.

Tercera fase: fue planeada con el objetivo de ahondar aún más en las relaciones humanas en el lugar o puesto de trabajo. Para los dirigidos por Mayo, el mejoramiento de las condiciones físicas había pasado a una dimensión menos importante, era hora de determinar la importancia de los FENÓMENOS SOCIALES que acontecían al interior de la organización y su impacto directo en la psiquis del trabajador promedio.

La metodología usada en esta nueva etapa consistió en un programa masivo de entrevistas que cubrió a 21.000 trabajadores; orientados inicialmente por las ideas sobre el papel de la moral de los trabajadores, se indagó por las condiciones de trabajo, el trabajo mismo y la supervisión (Dávila, 1985).

Los resultados de esta fase de la investigación fueron concluyentes, pues se observó la existencia de una organización alterna a la estipulada por la gerencia (formal) que dependía totalmente de las inclinaciones y deseos de los empleados, actuaba en forma silenciosa, en los pasillos y vestieres de la empresa, adoctrinando a aquellos que dependían exclusivamente de su fuerza de trabajo, cuyo lugar dentro de la estructura organizacional se encontraba en los niveles inferiores. A esta organización que se descubrió se le llamó “organización informal”, a la que se le lograron diagnosticar las siguientes variables (Homans, 1963:29-30):

- Los obreros controlaban la producción de forma voluntaria y aquel que sobrepasara estos límites era penalizado por los demás compañeros con burlas y sobrenombres.
- Se logró identificar una forma de liderazgo informal, donde los empleados con más carisma e influencia mantenían unidos los grupos y hacían respetar las reglas que ellos mismos socialmente habían establecido.
- Lealtad al grupo informal por parte de los obreros, para asegurar el bienestar frente a las posibles “amenazas” de la gerencia, como por ejemplo exigencias en el aumento de la producción sin aumentar salarios.
- Muestras de insatisfacción frente al comportamiento de la supervisión, aunque había también algunos a quienes les era indiferente esta situación.



- Quejas por los sueldos y bonificaciones del sistema de pagos.

Mayo y su equipo encontraron algo más allá de la lógica económica: las fuerzas psicológicas y sociales que determinaban el comportamiento de la persona.

Cuarta fase: (1931-1932) se realizó con el objetivo de determinar y familiarizarse con aquella organización social paralela a la establecida por la gerencia.

La metodología de investigación para esta etapa consistió en organizar una sala de observación con la participación de nueve soldadores, nueve operarios y dos supervisores, todos ellos pertenecientes a la sección de montaje de terminales para estaciones telefónicas (Chiavenato, 1995:144; Rodríguez, 1986:43). Este grupo fue enviado a una sala especial que había sido adaptada de tal manera que las condiciones fueran semejantes a las del lugar de trabajo de donde provenían (Rodríguez, 1986).

El salario que recibiría el grupo experimental de obreros dependería únicamente de la producción total del grupo, así que la única forma de elevar el salario de cada uno consistiría exclusivamente en aumentar la productividad general de todos (1986:45). Se verificó al poco tiempo la existencia de trucos por parte de los obreros cuando alcanzaban el nivel de producción acordado socialmente, como por ejemplo, disminuían el ritmo de su trabajo y así cumplían con la cuota estipulada por el grupo y no más.

Esta última fase logró estudiar las relaciones entre la organización formal, impuesta por la gerencia, y la organización informal desarrollada por los empleados (poder formal contra poder informal). Se logró también identificar un nuevo tipo de liderazgo dentro de la organización; existían individuos que por su personalidad y originalidad se destacaban entre la masa de obreros pertenecientes a la empresa.

## ENSEÑANZAS DEL ESTUDIO O EXPERIMENTO

Con la realización del experimento, se logró descubrir que más allá de las pretensiones racionales generadas por el culto a la medición, el cálculo y la eficiencia orientadas a la acumulación de capital profesada por el *homo economicus* de la época, existía, para bien o para mal de aquél un hombre diferente, más complejo, que no

encajaba en los modelos mentales cartesianos, sino que estaba en discordancia con los mismos. Aquel ser “extraño”, difícil de aceptar dentro de los parámetros establecidos por las leyes de la oferta y la demanda, se sumergía día a día en dos lógicas de la cotidianidad –complementarias y a la vez divergentes–: una formal que se preciaba de ser netamente racional, inculcada por profesionales de las ciencias exactas o tecnócratas, y la otra social (o cultural), formada por la interacción voluntaria e ineludible entre humanos que compartían un mismo escenario: el lugar de trabajo.

Para Roethlisberger, quien desempeñó un papel importante en la investigación de Mayo como observador y asistente, la organización es más que la suma de los intereses económicos de cada uno de sus miembros y en la que se encuentra un sinnúmero de variables que determinan comportamientos “ilógicos”, opuestos a la racionalidad burocrática dentro de la organización, expresada por Weber. Sería ingenuo pensar que entre los seres humanos que pertenecen a una organización y comparten un mismo lugar de trabajo, no surjan, fruto de la espontaneidad y la cercanía, sentimientos de amistad, empatía, odio, antipatía, e incluso de amor. Los datos arrojaron que los empleados “también tienen afectos y sentimientos, unos hacia otros, y en sus asociaciones cotidianas entre sí tienden a constituir pautas rutinarias de interacciones” (Roethlisberger, citado en Murillo, 2007:329).

Igualmente, se constató que ser parte del experimento, estar en continua observación por personas a quienes se les considera expertos, cuyo trabajo de investigación significa interesarse en lo que los obreros hacen, dicen y aprenden, dio como resultado un repunte en la motivación e interés hacia el trabajo en los operarios (Aktouf, 1998:224, citado en Murillo, 2007:329). A esto se le llamó el “**Efecto Hawthorne**” que consistía en que la fuerza de trabajo se sentía importante por ser parte de un gran estudio para la ciencia, a su modo de ver, y por eso reaccionaban en forma positiva ante él. Fue posible comprender que no solamente aquellas personas, anónimas por demás, que pertenecían a la base de la jerarquía, tenían como único objetivo suplir necesidades apremiantes como el hambre y el abrigo, sino también, como después lo descubrieron Maslow y McLelland, otro tipo de necesidades más de índole psíquica que fisiológica.

Se observó con el experimento Hawthorne la necesidad de diagnosticar los factores tanto físicos

como psicosociales que producían en la persona satisfacción y motivación hacia su trabajo. El grupo informal es uno de ellos, así que se hizo importante ahondar en estos fenómenos sociales y auscultar cómo se desarrollaban; antes se estudiaban dentro de un marco racional: la responsabilidad, el poder, la departamentalización, la jerarquía, la medición del tiempo y los movimientos, la eficacia y la eficiencia entre otros; todos ellos fenómenos relacionados con la organización formal. La innovación que introdujo Mayo y su equipo de investigación fue simple, pero trascendente: **estudiar al hombre y su entorno social**, en contraste con los procesos organizacionales fundamentados por la racionalidad económica y su incidencia en la productividad.

Con el experimento de Hawthorne surge la escuela de las **“Relaciones Humanas”**, a la cual se le debe toda la teoría y las investigaciones posteriores en el campo de la Psicología Industrial, Psicología Organizacional y la interacción grupal dentro de la empresa. El impacto de la Escuela ha sido profundo en el pensamiento administrativo y su posterior evolución. De ella han surgido enfoques humanistas a nivel mundial con el propósito de cambiar las formas de ejercer el poder dentro de las organizaciones, así como de darle el “tratamiento y lugar adecuado” al ser humano en la organización, es decir, de exaltar todas sus dimensiones (biológicas, axiológicas, sociales y psíquicas) con el objetivo de hacerle entender a él mismo que trabaja para sí como un fin, y no como un simple medio dentro del proceso económico.

Diversos autores como Barnard (1968), Argyris (1999), Maslow (1991), Herzberg (1974), McGregor (1997), McClelland (1987), Peters (1982), Lewin (1947) y Waterman (1994), entre otros, han partido de los supuestos básicos de esta Escuela y han continuado desarrollando esta corriente hasta nuestros días.

Según el compendio realizado por Dávila (1985), los principales temas de la escuela de las Relaciones Humanas son:

- **Motivación, satisfacción en el trabajo y productividad**
- **Liderazgo, dirección o supervisión**
- **Dinámica de grupos y trabajo en equipo**
- **Desarrollo Organizacional**

Como la preocupación inicial del factor humano en el trabajo para los patrones fue el impacto en la productividad y el alto nivel de insatisfacción en el trabajo, a continuación se presenta un esbozo sobre esta problemática.

## **MOTIVACIÓN, SATISFACCIÓN EN EL TRABAJO Y PRODUCTIVIDAD**

La investigación de Mayo y su equipo resaltó la importancia del **“estado de ánimo”** o lo que muchos han denominado **“la moral”** de los trabajadores en su desempeño en el trabajo. Surgió así el interés por conocer cómo se sentía la gente en la empresa, cuáles eran sus actitudes ante ella, ante sus dirigentes, compañeros y su trabajo: “La orientación de esta pesquisa tenía un carácter pragmático: el supuesto implícito era que diferencias en la motivación de las personas conllevaban diferencias en el rendimiento en el trabajo” (Dávila, 1985:171).

De allí emerge el estudio de la **motivación del hombre en su trabajo**, lo que condujo a examinar las necesidades humanas y su relación con la gratificación monetaria, no monetaria y otros aspectos de la vida organizacional, tales como el estilo de supervisión, la relación entre actitudes, comportamiento y rendimiento en el trabajo.

En el escenario de la motivación en el trabajo, se han desarrollado diversos enfoques teóricos e investigativos, entre los que se pueden destacar como teorías motivacionales aplicadas a la administración: La teoría de las necesidades de Maslow (1954), la teoría de los factores motivacionales e higiénicos de Herzberg (1959,1966) y la teoría de la trilogía de las necesidades de logro, poder y afiliación, planteada por McClelland (1961), entre otras.

## **REFLEXIONES DEL TEMA EN EL CONTEXTO ACTUAL A NIVEL REGIONAL**

La teoría de la Escuela de las Relaciones Humanas hizo su aparición en Colombia durante 1945 (López, 1998), y trajo consigo todas las ideas provenientes de la antropología del trabajo, la sicología y la sociología industrial. Se afirma que César Madarriaga, un ingeniero español quien, como fundador del Instituto de Psicotecnia de España, hizo latente el interés de las organizaciones por los factores humanos en el lugar de trabajo, mediante un curso diseñado e



implementado en la Facultad de Administración Industrial y Comercio del Gimnasio Moderno (González, 1981).

En sus inicios las relaciones humanas en Colombia se complementaron con los planteamientos de Alejandro López (1928) –Modelación ética del trabajo- y con la dinámica moral jugada por la iglesia católica, pero con el transcurrir del tiempo dichos preceptos se perdieron para dar cabida a las concepciones puras del modelo importado adoptándose una transferencia mecánica, sin diagnósticos previos y sin intentar responder a los contextos particulares y necesidades reales de las empresas colombianas.

Al parecer, en el ámbito regional (Risaralda) después de tantas décadas de los planteamientos de las relaciones humanas y su llegada a Colombia, el problema del factor humano en las empresas persiste y, peor aún, no se ha comprendido en su contexto histórico-social. Hay fuertes indicios de que la concepción y modelos de gestión humanos de la dirigencia empresarial siguen una lógica estrictamente de racionalidad económica, orientados por los patrones del modelo económico imperante, sin que medien otro tipo de reflexiones más humanas y sociales.

Para sustentar de alguna manera lo expresado anteriormente tengamos en cuenta tres estudios recientes que se han realizado en la región: El primero de ellos es el de tendencias del desarrollo regional 2006-2012 realizado por la Universidad Católica Popular del Risaralda. En la variable organizacional componente sindicalismo, muestra cómo las fuertes reestructuraciones en las empresas del sector privado ligado a la privatización de muchas empresas estatales, han conducido a un descenso vertiginoso en los últimos quince años en el número de trabajadores sindicalizados y al debilitamiento de la organización sindical producto del modelo económico en el que está inscrito el país y de los modelos de gestión humana de los dirigentes empresariales ajustados al mismo (Desarrollo humano y paz:112).

En segundo lugar, el estudio “Actividades productivas y tejido social: una mirada compleja a las empresas de confección en el departamento de Risaralda” (Ruiz y López, 2008): en sus conclusiones señalan de un lado la fuerte influencia de la globalización y su modelo en

las prácticas laborales, y del otro que la precarización de los salarios no está aportando a la construcción de capital humano (Desarrollo humano y paz: 208).

En tercer término, con fundamento en la Investigación Nacional de Salarios y Beneficios Número 32 del año 2008, realizada por ACRIP (Federación Colombiana de Gestión Humana), se pueden apreciar para la región indicadores como el 23% de rotación de personal, entre 15 y 20 días promedio de ausentismo anual, altos niveles de accidentalidad, disminución de la contratación directa y aumento de la contratación temporal vía cooperativas o *outsourcing*, alrededor del 4% de inversión de los ingresos en capacitación, bienestar y salud ocupacional, el fuerte debilitamiento de la organización sindical y niveles salariales, prestacionales y de otros beneficios poco competitivos y siempre amarrados al indicador de inflación y, de manera muy incipiente, con la productividad. Estos indicadores son claras muestras del desconocimiento y poca preocupación por el factor humano en la mayor parte de las empresas de la región.

Los directivos empresariales deben saber que la nueva economía está basada en una alta productividad que genera competitividad y ambas con fundamento en el factor conocimiento. En este orden de ideas, el talento humano es hoy la clave estratégica, y el reto consiste en buscar y retener ese talento. La pregunta que emerge es ¿El modelo tradicional, normativo y altamente influido por la racionalidad económica y financiera es el pertinente? O quizás debería pensarse en un modelo más humano que reconozca los valores e intereses de la gente, sus naturales relaciones sociales, su motivación y autorrealización, su potencial de desarrollo y, claro está, su capacidad productiva y competitiva que aporte al valor agregado de la organización empresarial.

## CONCLUSIONES

- Los orígenes y posterior evolución de las teorías administrativas y organizacionales, hay que situarlas tanto en un momento histórico como en unas condiciones económicas y sociales determinadas. Esto demuestra la importancia e interacción permanente con el contexto, así como la naturaleza altamente humana y social de la empresa.
- La organización empresarial debe entenderse en un concepto complejo, esto es, más allá de ser un

organismo cerrado y unidimensional cuyo ser y quehacer no se reduzca exclusivamente a la racionalidad económica *per se*. La empresa está inscrita en un entorno, su naturaleza y dinámica dependen en alta medida de las condiciones históricas, económicas y sociales.

- Las teorías, técnicas y acciones de corte racional que buscaron los llamados clásicos de la administración para alcanzar la productividad y la eficiencia, no pueden dejar de considerarse en la dirección empresarial con el pretexto de ser generadoras de la problemática humana en el trabajo. Tampoco puede entenderse que los postulados de las Relaciones Humanas nieguen esa racionalidad. Ambas concepciones parten de la

realidad organizacional y forman parte de un panorama más amplio de la misma.

- Acorde con las condiciones y necesidades de su momento histórico emerge la problemática humana en la organización empresarial, lo que se convierte en la génesis de la escuela de las Relaciones Humanas y sus continuadores, dándole otra perspectiva a la organización y a la manera de ser dirigida.
- Los estudios recientes sobre el factor humano en el trabajo, en gran medida, señalan que la dirigencia empresarial de Risaralda en el contexto actual continúa regida y orientada por un modelo de gestión de *homo economicus*, considerando muy poco el *homo social* o el capital intelectual.

## BIBLIOGRAFÍA

Chiavenato, I. (1999). *Introducción a la Teoría General de la Administración*. 5ed. Bogotá: McGraw-Hill.

Dávila, Carlos. (1985). *Teorías Organizacionales y Administración*. Bogotá McGraw-Hill.

----- (2001). *Teorías Organizacionales y Administración. Un enfoque crítico*. Cali. McGraw-Hill.

Davis, Keith y Newstrom, John. (1999). *Comportamiento Humano en el Trabajo*. 10ed. México. McGraw-Hill.

----- (2007) *Ciclos económicos y retórica administrativa*. Medellín. Revista AD-MINISTER N° 10

De La Garza Toledo, E. (2001). *Problemas clásicos y actuales de la crisis del trabajo*. En: De la Garza Toledo, Nefta y Cesar (comp.): *El trabajo del futuro, el futuro del trabajo*. Buenos Aires: CLAPSO.

Federación Colombiana de Gestión Humana (ACRIP). (2008). *Investigación Nacional de Salarios y Beneficios*.

George, Claude S. Jr. (1972). *Historia del pensamiento administrativo*. México: Prentice Hall.

González, Jorge. (1981). *Aplicaciones de la psicología en la organización del trabajo en la industria: 1948-1978*.

Monografía de grado para optar al título de Sociólogo, Universidad Cooperativa Indesco. Medellín: Inédita.

\_\_\_\_\_ (2002). *El legado de Frederick Irving Herzberg*. Revista EAFIT N° 128. pp. 81-83

Homans, George. (1963). *El Grupo Humano*. Buenos Aires. Eudeba.



López, Francisco. (1998). “Educación en administración y modas administrativas en Colombia”. Revista Universidad EAFIT N°. 109, pp. 59-86

Maitan, Livio. (1976). La Gran Depresión (1929-1932) y la Recesión de los años 70. Bogotá. Editorial Pluma.

Maslow, Abraham. (1991). Motivación y Personalidad. Capítulo 5. Jerarquía de las necesidades. Madrid. Díaz de Santos, S.A. pp87-96

Mladenatz, Gromoslav. (1996). Historia de las doctrinas cooperativas. Medellín: CINCOA.

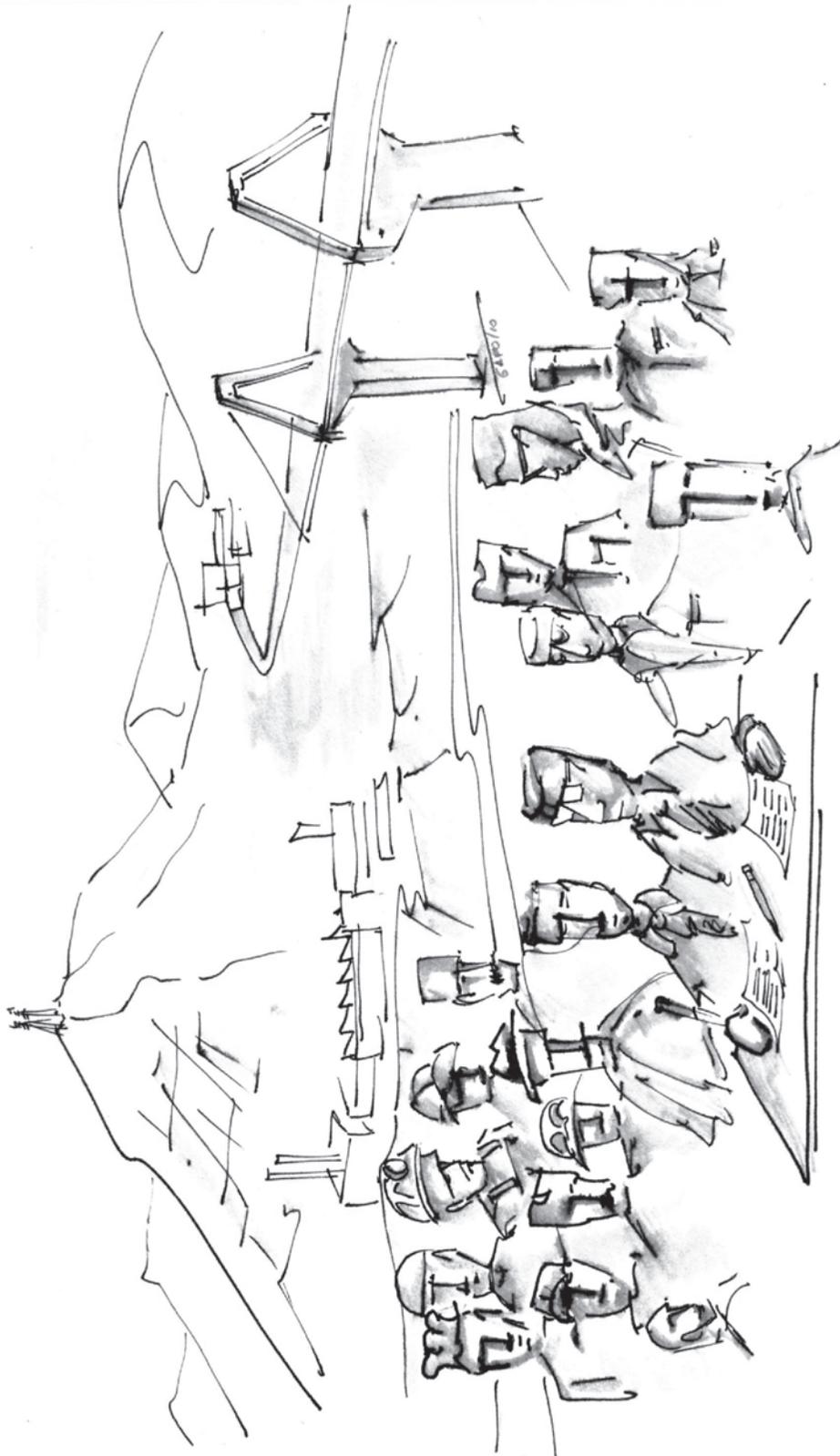
Murillo, Guillermo... (et.al). (2007). Teorías Clásicas de la Organización y el Management. Parte V: Elton Mayo, La Escuela de las Relaciones Humanas y los Humanismos. Bogotá. ECOE.

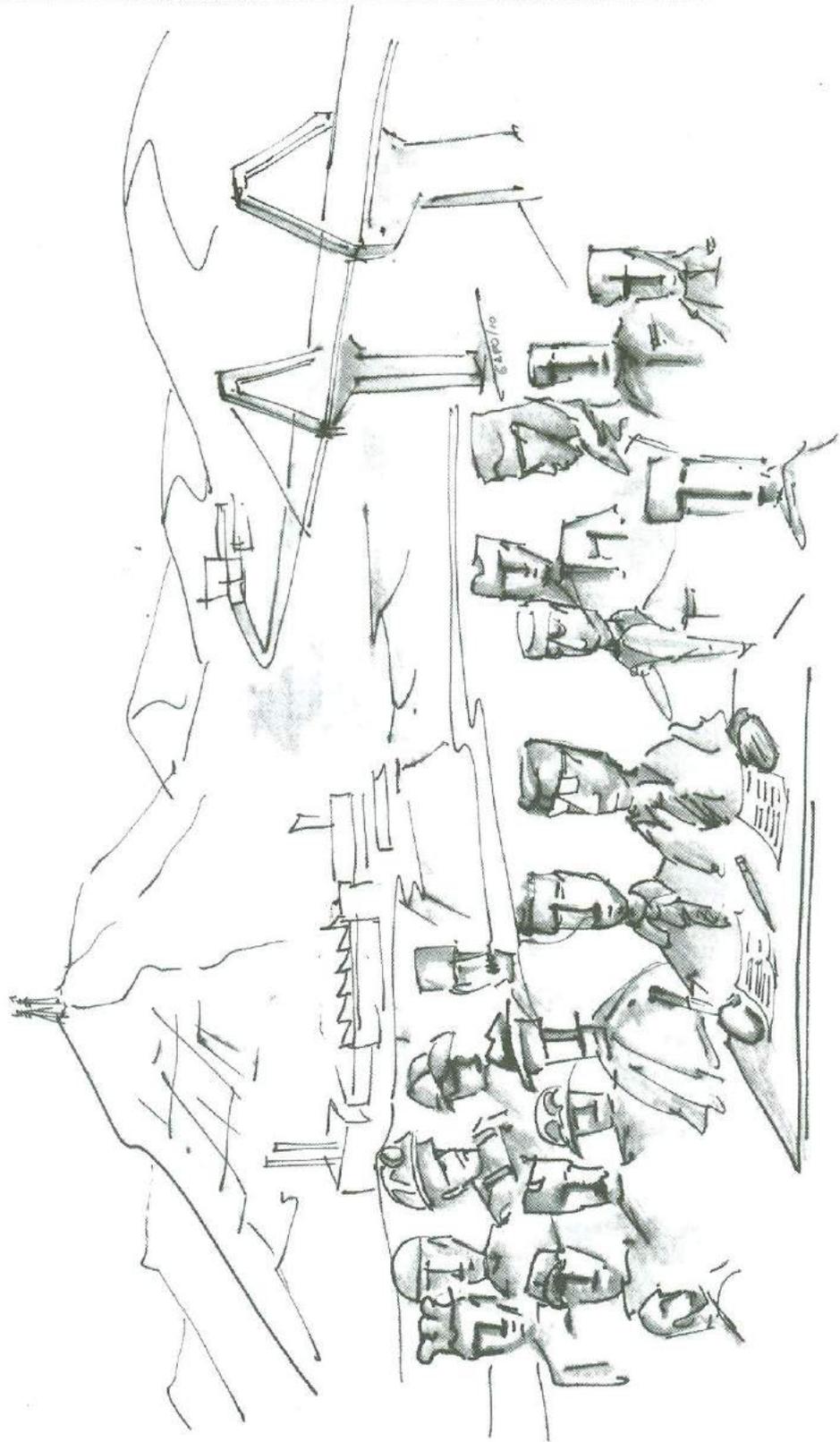
Rodríguez, José María. (1986). Los Grupos Humanos en las Organizaciones. En: “Enciclopedia de dirección y administración de la empresa”. Barcelona. Ediciones Orbis S.A.

Ruiz, Lucía, López, Samuel. (2008). Actividades productivas y tejido social: una mirada compleja a las empresas de confección en el Departamento de Risaralda. En Desarrollo humano y paz. Una mirada desde la pobreza, las relaciones laborales y las tendencias regionales. Pereira. UCPR: Colciencias

Simon, Herbert. (1982). El Comportamiento Administrativo. Estudio de los procesos decisorios en la organización administrativa. 4ed. Buenos Aires. Aguilar Ediciones.

UCPR (2008). Estudio de tendencias del desarrollo regional 2006 -2012. En: Desarrollo humano y paz. Una mirada desde la pobreza, las relaciones laborales y las tendencias regionales. Pereira. UCPR: Colciencias







## «LA ECOLOGÍA HUMANA» ES EL PRESUPUESTO DE UNA AUTÉNTICA ECOLOGÍA AMBIENTAL (Discurso del Papa al Cuerpo diplomático)



### “HUMAN ECOLOGY” IS A BUDGET REAL ENVIRONMENTAL ECOLOGY (Pope’s speech to the Diplomatic Corps)

*(La necesidad estética no marca la prioridad de la protección de la creación, sino «una exigencia moral», como advirtió el Papa en su discurso al Cuerpo diplomático acreditado ante la Santa Sede, el lunes 11 de enero. Repaso de inicios de año al estado del planeta en el que Benedicto XVI subrayó la importancia de enmarcar el compromiso por el medioambiente «en el conjunto de los grandes desafíos que se presentan a la humanidad», empezando por la defensa de la vida y el respeto de toda persona. Son las bases de la «ecología humana» que el Papa ha vuelto a indicar como referencia para una auténtica ecología ambiental).*

“Este tradicional encuentro al comienzo del año, dos semanas después de la celebración del nacimiento del Verbo encarnado, representa para mí una gran alegría. Como hemos proclamado en la liturgia, en el misterio de la Navidad, «el que era invisible en su naturaleza se hace visible al adoptar la nuestra; el eterno, engendrado antes del tiempo, comparte nuestra vida temporal para asumir en sí todo lo creado, para reconstruir lo que estaba caído y restaurar de este modo el universo» (*Prefacio II de Navidad*). Por tanto, en Navidad, hemos contemplado el misterio de Dios y el de la creación: por el anuncio de los ángeles a los pastores hemos conocido la buena nueva de la salvación del hombre y de la renovación de todo el universo. Por eso, en el Mensaje para la Jornada mundial de la paz de este año, he invitado a todas las personas de buena voluntad, a las que los ángeles prometieron precisamente la paz, a proteger la creación. Con este mismo espíritu, me complace saludaros con afecto, en particular a los que participáis por primera vez en esta ceremonia. Agradezco vivamente los sentimientos de los que se ha hecho intérprete vuestro decano, el señor embajador Alejandro Valladares Lanza, y os manifiesto de nuevo mi aprecio por la misión que lleváis a cabo ante la Santa Sede. A través de vosotros, deseo enviar un cordial saludo y mis deseos de paz y bienestar a las autoridades y a todos los habitantes de los países que dignamente representáis.

*La dramática crisis de la economía mundial hunde sus raíces en la vigente mentalidad egoísta y materialista que también amenaza a la creación*

Pienso también en las demás naciones de la tierra: el Sucesor de Pedro tiene su puerta abierta a todos y desea establecer con todos relaciones que contribuyan al progreso de la familia humana. Desde hace algunas semanas, se han establecido plenas relaciones diplomáticas entre la Santa Sede y la Federación Rusa, y esto es un motivo de profunda satisfacción. Ha sido también muy significativa la visita que me ha hecho recientemente el presidente de la República socialista de Vietnam, país que siento muy cercano, donde la Iglesia celebra su presencia multiseccular con un Año jubilar. Con este espíritu de apertura, he recibido durante el año 2009 a numerosas personalidades políticas de diversos países; he visitado algunos de ellos y me propongo continuar haciéndolo en el futuro, en la medida de lo posible.

*«si eliminas la libertad, eliminas la dignidad». Pero la libertad no puede ser absoluta, ya que el hombre no es Dios, sino imagen de Dios, su criatura.*



La Iglesia está abierta a todos porque en Dios existe para los demás. Por tanto, comparte intensamente la suerte de la humanidad que, en este año recién comenzado, aparece todavía marcada por la crisis dramática que ha afectado la economía mundial, provocando una grave y vasta inestabilidad social. En la encíclica *Caritas in veritate*, invité a buscar las raíces profundas de esta situación, que se encuentran, a fin de cuentas, en la vigente mentalidad egoísta y materialista, que no tiene en cuenta los límites inherentes a toda criatura. Quisiera subrayar hoy que dicha mentalidad amenaza también a la creación. Cada uno de nosotros, probablemente, podría citar algún ejemplo de los daños que produce en el medio ambiente en todas las partes del mundo. Cito uno, entre tantos otros, de la historia reciente de Europa: hace veinte años, cuando cayó el muro de Berlín y se derrumbaron los regímenes materialistas y ateos que habían dominado durante varios decenios una parte de este continente, ¿caso no fue posible calcular el alcance de las profundas heridas que un sistema económico carente de referencias fundadas en la verdad del hombre había infligido, no sólo a la dignidad y a la libertad de las personas y de los pueblos, sino también a la naturaleza, con la contaminación de la tierra; de las aguas y del aire? La negación de Dios desfigura la libertad de la persona humana, y devasta también la creación. Por consiguiente, la salvaguardia de la creación no responde primariamente a una exigencia estética, sino más bien a una exigencia moral, puesto que la naturaleza manifiesta un designio de amor y de verdad que nos precede y que viene de Dios.

Por eso comparto la gran preocupación que causa la resistencia de orden económico y político a la lucha contra el deterioro del medio ambiente. Se trata de dificultades que se han podido constatar aun recientemente, durante la XV sesión de la Conferencia de los Estados participantes en la Convención de las Naciones Unidas sobre el cambio climático, que tuvo lugar en Copenhague del 7 al 18 del pasado mes de diciembre. Espero que a lo largo de este año, primero en Bonn y después en México, sea posible llegar a un acuerdo para afrontar esta cuestión de un modo eficaz. Se trata de algo muy importante puesto que está en juego el, destino mismo de algunas naciones, especialmente algunos Estados insulares.

Sin embargo, conviene que esta atención y este compromiso por el medio ambiente esté bien establecido en el conjunto de los grandes desafíos a los

que se enfrenta la humanidad. Si se quiere construir una paz verdadera, ¿cómo se puede separar, o incluso oponer, la protección del medio ambiente y la de la vida humana, comprendida la vida antes del nacimiento? En el respeto de la persona humana hacia ella misma es donde se manifiesta su sentido de responsabilidad por la creación. Pues, como enseña santo Tomás de Aquino, el hombre representa lo más noble del universo (cf. *Summa Theologiae*, 1, q. 29, a. 3). Además, como recordé en la reciente Cumbre mundial de la FAO sobre la seguridad alimentaria, «la tierra puede alimentar suficientemente a todos sus habitantes» (Discurso, 16 de noviembre de 2009, n. 2), con tal de que el egoísmo no lleve a algunos a acaparar los bienes destinados a todos.

Quisiera subrayar, además, que la salvaguardia de la creación implica una gestión correcta de los recursos naturales de los países y, en primer lugar, de los más desfavorecidos

*Si se quiere construir una paz verdadera, ¿cómo se puede separar, o incluso oponer, la protección del medio ambiente y la de la vida humana, comprendida la vida antes del nacimiento?*

económicamente. Pienso en el continente africano, que tuve la dicha de visitar el pasado mes de marzo, en mi viaje a Camerún y Angola, y al que se dedicaron los trabajos de la reciente Asamblea especial del Sínodo de los obispos. Los padres sinodales señalaron con preocupación la erosión y la desertización de grandes extensiones de tierra de cultivo, a causa de una explotación desmedida y de la contaminación del medio ambiente (cf. *Proposito* 22). En África, como en otras partes, es necesario adoptar medidas políticas y económicas que garanticen «formas de producción agrícola e industrial que respeten el orden de la creación y satisfagan las necesidades primarias de todos» (*Mensaje para la Jornada mundial de la paz de 2010*, n. 10).

Por otra parte, ¿cómo olvidar que la lucha por acceder a los recursos naturales es una de las causas de numerosos conflictos, particularmente en África, así como una fuente de riesgo permanente en otros casos? Por este motivo, repito con firmeza que para cultivar la paz hay que proteger la creación. Además, hay todavía extensas zonas, por ejemplo en Afganistán o en algunos países de Latinoamérica, donde la agricultura, lamentablemente vinculada todavía a la producción de droga, es una fuente nada despreciable de empleo y subsistencia. Si se quiere la



paz, hay que preservar la creación mediante la reconversión de dichas actividades y pido una vez más a la comunidad internacional que no se resigné al tráfico de drogas y a los graves problemas morales y sociales que produce.

Señoras y señores, la protección de la creación es un factor importante de paz y justicia. Entre los numerosos retos que esta protección plantea, uno de los más graves es el del aumento de los gastos militares, así como el del mantenimiento y desarrollo de los arsenales nucleares. Este objetivo absorbe ingentes recursos económicos que podrían destinarse al desarrollo de los pueblos, sobre todo de los más pobres. En este sentido, espero firmemente que, en la Conferencia de examen del Tratado de no proliferación de armas nucleares, que tendrá lugar el próximo mes de mayo en Nueva York, se tomen decisiones eficaces con vista a un desarme progresivo, que tienda a liberar el planeta de armas nucleares. En general, deploro que la producción y la exportación de armas contribuya a perpetuar conflictos y violencias, como en Darfur, Somalia o en la República democrática del Congo. A la incapacidad de las partes directamente implicadas para evitar la espiral de violencia y dolor producida por estos conflictos, se añade la aparente impotencia de otros países y organizaciones internacionales para restablecer la paz, sin contar la indiferencia casi resignada de la opinión pública mundial. No es necesario subrayar cuánto perjudican y degradan estos conflictos al medio ambiente. Asimismo, se ha de mencionar el terrorismo, que pone en peligro muchas vidas inocentes y causa una ansiedad generalizada. En esta solemne ocasión, quisiera renovar el llamamiento que hice el 1 de enero, en la oración del Ángelus, a todos los que pertenecen a cualquier grupo armado, para que abandonen el camino de la violencia y abran su corazón al gozo de la paz.

Las graves violencias que acabo de evocar, unidas a las plagas de la pobreza y el hambre, así como a las catástrofes naturales y a la destrucción del medio ambiente, hacen que aumente el número de quienes abandonan sus tierras. Frente a dicho éxodo, deseo exhortar a las autoridades civiles implicadas de un modo u otro a trabajar con justicia, solidaridad y clarividencia. Quisiera referirme aquí, en particular, a los cristianos de Oriente Medio. Amenazados de muchos modos, incluso en el ejercicio de su libertad religiosa, dejan la tierra de sus padres, donde creció la Iglesia de los primeros siglos. Con el fin de darles

apoyo y hacerles sentir la cercanía de sus hermanos en la fe, he convocado para el próximo otoño una Asamblea especial del Sínodo de los obispos sobre Oriente Medio.

Señoras y señores embajadores, hasta aquí he evocado solamente algunos aspectos relacionados con el problema del medio ambiente. Las raíces de la situación que está a la vista de todos son, sin embargo, de tipo moral y la cuestión tiene que afrontarse en el marco de un gran esfuerzo educativo, con el fin de promover un cambio efectivo de la mentalidad y establecer nuevos modelos de vida. La comunidad de los creyentes puede y quiere participar, pero para hacerlo es necesario que se reconozca su papel público. Lamentablemente, en algunos países, sobre todo occidentales, se difunde en ámbitos políticos y culturales, así como en los medios de comunicación social, un sentimiento de escasa consideración y a veces de hostilidad, por no decir de menosprecio, hacia la religión, en particular hacia la religión cristiana. Es evidente que si se considera el relativismo como un elemento constitutivo esencial de la democracia se corre el riesgo de concebir la laicidad sólo en términos de exclusión o, más exactamente, de rechazo de la importancia social del hecho religioso. Dicho planteamiento, sin embargo, crea confrontación y división, hiere la paz, perturba la ecología humana y, rechazando por principio actitudes diferentes a la suya, se convierte en un callejón sin salida. Es urgente, por tanto, definir una laicidad positiva, abierta, y que, fundada en una justa autonomía del orden temporal y del orden espiritual, favorezca una sana colaboración y un espíritu de responsabilidad compartida. Desde este punto de vista, pienso en Europa que, con la entrada en vigor del Tratado de Lisboa, ha abierto una nueva fase de su proceso de integración, que la Santa Sede seguirá con respeto y cordial atención. Al observar con satisfacción que el Tratado prevé que la Unión Europea mantenga con las Iglesias un diálogo «abierto, transparente y regular» (art. 17), formulé mis votos para que Europa, en la construcción de su porvenir, encuentre continua inspiración en las fuentes de su propia identidad cristiana. Esta, como ya afirmé en mi viaje apostólico a la

*«El terrorismo pone en peligro muchas vidas inocentes. (...) Quisiera renovar el llamamiento a todos los que pertenecen a cualquier grupo armado, para que abandonen el camino de la violencia»*



República Checa el pasado mes de septiembre, desempeña un papel insustituible «para la formación de la conciencia de cada generación y para la promoción de un consenso ético de fondo, al servicio de toda persona que a este continente lo llama "mi casa"» (*Encuentro con las autoridades civiles y el Cuerpo diplomático*, 26 de septiembre de 2009).

Continuando nuestra reflexión, es preciso señalar la complejidad del problema del medio ambiente. Se podría decir que se trata de un prisma con muchas caras. Las criaturas son diferentes unas de otras y, como nos muestra la experiencia cotidiana, se pueden proteger o, por el contrario, poner en peligro de muchas maneras. Uno de estos ataques proviene de leyes o proyectos que, en nombre de la lucha contra la discriminación, atentan contra el fundamento biológico de la diferencia entre los sexos. Me refiero, por ejemplo, a países europeos o del continente americano. Como dice san Columbano, «si eliminas la libertad, eliminas la dignidad» (*Epist. 4 ad Attela*, in *S. Columbani Opera*, Dublín 1957, p. 34). Pero la libertad no puede ser absoluta, ya que el hombre no es Dios, sino imagen de Dios, su criatura. Para el hombre, el rumbo a seguir no puede ser fijado por la arbitrariedad o el deseo, sino que más bien debe consistir en la correspondencia con la estructura querida por el Creador.

*Es urgente definir una laicidad positiva, abierta, fundada en una justa autonomía del orden temporal y del orden espiritual, que favorezca una sana colaboración y un espíritu de responsabilidad compartida*

La salvaguardia de la creación conlleva también otros desafíos, a los que solamente se puede responder a través de la solidaridad internacional. Pienso en las catástrofes naturales que a lo largo del año pasado sembraron muerte, sufrimiento y destrucción en Filipinas, Vietnam, Laos, Camboya y en la isla de Taiwán. ¿Cómo no recordar también Indonesia y, muy cerca de nosotros, la región de los Abruzos, golpeadas por devastadores temblores de tierra? Ante dichos acontecimientos, nunca debe faltar la asistencia generosa, pues está en juego la vida misma de las criaturas de Dios. Pero la salvaguardia de la creación, además de solidaridad, requiere también la concordia y estabilidad de los Estados. Cuando surgen divergencias y hostilidades entre ellos, para defender la paz deben perseguir con tenacidad la vía de un diálogo constructivo. Esto es lo que sucedió hace 25 años con el Tratado de paz y amistad entre Argentina y Chile,

concluido gracias a la mediación de la Sede Apostólica y del que se derivaron abundantes frutos de colaboración y prosperidad que, en cierta manera, beneficiaron a toda Latinoamérica. En esta misma parte del mundo, me alegra el acercamiento que Colombia y Ecuador han emprendido tras muchos meses de tensión. Más cerca de aquí, me alegra el entendimiento logrado entre Croacia y Eslovenia a propósito del arbitraje relativo a sus fronteras marítimas y terrestres. Me alegra asimismo el Acuerdo entre Armenia y Turquía con vistas a la reanudación de las relaciones diplomáticas, y deseo también que a través del diálogo se mejoren las relaciones entre todos los países del sur del Cáucaso. Durante mi peregrinación a Tierra Santa hice un llamamiento apremiante a israelíes y palestinos a dialogar y respetar los derechos del otro. Una vez más, alzo mi voz para que el derecho a la existencia del Estado de Israel sea reconocido por todos, así como a gozar de paz y seguridad en las fronteras reconocidas internacionalmente. Asimismo, que el pueblo palestino vea reconocido su derecho a una patria soberana e independiente, a vivir con dignidad y a desplazarse libremente. Quisiera, además, pedir el apoyo de todos para que se proteja la identidad y el carácter sagrado de Jerusalén, cuya herencia cultural y religiosa tiene un valor universal. Sólo así esta ciudad única, santa y atormentada, podrá ser signo y anticipo de la paz que Dios desea para toda la familia humana. Por amor al diálogo y a la paz, que salvaguardan la creación, exhorto a los gobernantes y ciudadanos de Irak a superar las divisiones, la tentación de la violencia e intolerancia, para construir juntos el futuro de su país. Las comunidades cristianas quieren también ofrecer su aportación, pero para ello es necesario que se les asegure respeto, seguridad y libertad. Pakistán ha sido asimismo golpeado duramente por la violencia en los últimos meses y ciertos episodios han afectado directamente a la minoría cristiana. Pido que se haga todo lo posible para que dichas agresiones no se vuelvan a repetir y que los cristianos puedan sentirse plenamente integrados en la vida de su país. Por otra parte, a propósito de la violencia contra los cristianos, no puedo dejar de mencionar el deplorable atentado que en los últimos días ha sufrido la comunidad capta egipcia, precisamente cuando celebraba la fiesta de Navidad. En cuanto a Irán, espero que, a través del diálogo y la colaboración, se encuentren soluciones comunes tanto a nivel nacional como en el ámbito internacional. Deseo que el Líbano, que ha superado una larga crisis política, continúe por la vía de la concordia. Espero que Honduras, después de un



tiempo de incertidumbre y agitación, se encamine hacia la recuperación de la normalidad política y social. Deseo que, con la ayuda desinteresada y efectiva de la comunidad internacional, suceda lo mismo en Guinea y Madagascar.

Señoras y señores embajadores, al final de este rápido recorrido que, debido a su brevedad, no puede mencionar todas las situaciones que lo merecerían, me vienen a la mente las palabras del apóstol san Pablo, para quien «la creación entera está gimiendo con dolores de parto» y «también nosotros gemimos en nuestro interior» (Rm 8, 22-23). En efecto, hay muchos sufrimientos en la humanidad y el egoísmo humano hiere a la creación de muchas maneras. Por eso mismo, el anhelo de salvación que atañe a toda la creación, es

todavía más intenso y está presente en el corazón de todos, creyentes o no. La Iglesia indica que la respuesta a esta aspiración está en Cristo «primogénito de toda criatura; porque por medio de él fueron creadas todas las cosas: celestes y terrestres» (Col 1, 15-16). Fijando mis ojos en él, exhorto a toda persona de buena voluntad a trabajar con confianza y generosidad por la dignidad y la libertad del hombre. Que la luz y la fuerza de Jesús nos ayuden a respetar la ecología humana, conscientes de que la ecología medioambiental se beneficiará también de ello, ya que el libro de la naturaleza es único e indivisible. De esta manera podremos consolidar la paz, hoy y para las generaciones venideras. Os deseo a todos un feliz año”.  
L'OSSERVATORE ROMANO - edición en lengua española, número 3, enero 15 de 2010 - pp.10-12

### Estado de la Ciudad del Vaticano

#### Relaciones diplomáticas con 178 Estados del mundo

Actualmente 178 Estados mantienen relaciones diplomáticas plenas con la Santa Sede. En orden de tiempo, el último que se ha sumado es la Federación Rusa, el pasado 9 de diciembre. A estos se añaden la Unión Europea y la Soberana Orden Militar de Malta y una misión de carácter especial: la Oficina de la Organización para la liberación de Palestina (OLP).

En cuanto a las organizaciones internacionales, la Santa Sede está presente en la ONU en calidad de «Estado observador» y es miembro de siete organizaciones o agencias del sistema de las Naciones Unidas, observador de otras ocho y miembro u observador en cinco organizaciones regionales.

El 17 de diciembre se concluyó una Convención monetaria entre el Estado de la Ciudad del Vaticano y la Unión Europea, que entró inmediatamente en vigor. (L'OSSERVATORE ROMANO, enero 15 de 2010)

# INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA EN RISARALDA

## *Research, Science and Technology in Risaralda*

Jaime Montoya Ferrer \*

Primera versión recibida: 03 de febrero de 2010. Versión final aprobada el 30 de marzo de 2010

### SÍNTESIS

En el presente trabajo se estudia la situación actual de la investigación en ciencia y tecnología en Colombia y, especialmente, en el departamento de Risaralda, consultando la información y los indicadores suministrados por Colciencias y por el Observatorio de Ciencia y Tecnología OCyT para los años 2007, 2008 y 2009. El estudio de los indicadores permite conocer los avances y las limitaciones de la investigación en Ciencia, Tecnología e Innovación como las variables claves en el desarrollo de la productividad y competitividad del país y la región.

**DESCRIPTORES:** Indicadores de Ciencia, Tecnología e Innovación, Política de investigación en Ciencia, Tecnología e Innovación, Competitividad.

### ABSTRACT

This article assesses the current situation of science and technology in Colombia and, particularly, in Risaralda on the basis of information provided by COLCIENCIAS and the Science and Technology Observatory related to the years 2007–2009. The analysis of this data permits us to identify the developments and constraints of science, technology, and innovation in Colombia and also the key variables that influence the strengthening of productivity and competitiveness in the country and the region.

**DESCRIPTORES:** Science and technology indicators, technology and innovation, science and technology policy, competitiveness.

Para citar este artículo: Montoya F, Jaime (2010). “Investigación, Ciencia y Tecnología en Risaralda”. En: Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCPR, 86: 85-100.

## INTRODUCCIÓN

En los documentos y programas que respaldan la política nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación el conocimiento es considerado como la variable clave par el desarrollo. La investigación y el avance en la construcción de la sociedad de conocimiento son las fuerzas dinamizadoras necesarias para solucionar los problemas de productividad, competitividad y desigualdad social. La formación de capital humano y el desarrollo científico y tecnológico son las verdaderas armas competitivas para emplear de una

forma eficiente los recursos del país y garantizar la capacidad de innovación.

El objetivo central del Plan Nacional de Ciencia y Tecnología es:

(Colciencias, 2008:29) “Crear las condiciones para que el conocimiento sea un instrumento del desarrollo”; se trata de la construcción de un mejor futuro para los colombianos. Los objetivos específicos están en función de dos grandes desafíos para el país: Acelerar el crecimiento económico, y Disminuir la inequidad.

\* Profesor Asociado 2 Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas UCPR. Director del Centro de Investigaciones UCPR. Contacto: jaime.montoya@ucpr.edu.co

En la nueva política nacional de Ciencia, Tecnología e innovación se orienta el objetivo de la investigación y el desarrollo del conocimiento a los fines prácticos de la productividad y la competitividad; la incorporación de la política nacional de innovación como un cuerpo integral del fomento a la investigación es un elemento central de esta transformación. El avance en la construcción de conocimientos debe estar sustentado en una plataforma de desarrollo social que permita el crecimiento de las condiciones y las capacidades productivas y competitivas, pero a su vez que permitan reducir las condiciones de pobreza e inequidad. La política de investigación en ciencia, tecnología e innovación debe propiciar el cumplimiento de las metas del milenio.

Incorporar las actividades de ciencia y tecnología con los planes y programas orientados a elevar la productividad, la competitividad y la capacidad de innovación, significa que las instituciones dedicadas a la investigación deben cualificar y hacer más expedita su oferta de resultados y potencialidades de investigación con las demandas reales de los sectores sociales y productivos. Se propone, por tanto, desarrollar proyectos pertinentes en los cuales se requiere la participación de todos los estamentos sociales, así, la construcción de la sociedad de conocimiento deja de ser un atributo de unos cuantos agentes para convertirse en un proyecto nacional.

Es por ello que al hablar de ciencia, tecnología e innovación se impone como requisito necesario la articulación de tres instituciones básicas como son las Universidad, la Empresa y el Estado. No es posible lograr impactos importantes en las condiciones de producción y en los problemas sociales que nos aquejan sin que estos tres actores fundamentales ejerzan en forma armónica y organizada. En este ambiente se impone la condición regional de la política de CTI. La investigación deja de ser un atributo de una élite intelectual para incorporarse con todos los estamentos del desarrollo social, y tiene sentido en cuanto se constituya en institución social, en el valor que la sociedad le atribuye y le reconoce al conocimiento como el medio para lograr una apropiación más adecuada y autónoma de su propio territorio:

“La apropiación social de la ciencia y la tecnología pone serios obstáculos para la innovación, lo que

también repercute en la percepción que los empresarios tienen sobre el Sistema, bajando, entre otros, los índices de competitividad: allí se debe continuar con esfuerzos que permitan que la ciencia y la tecnología sean una dimensión más presente en el discurso y las acciones de la sociedad colombiana. En suma, se trata de una compleja situación, en la que el país tiene que comprometerse con acciones que le permitan capitalizar el potencial que posee y corregir las deficiencias que lo ponen en desventaja frente a competidores e impiden solucionar problemas nacionales en los que la ciencia y la tecnología ofrecen posibles respuestas” (Colciencias, Op. cit:3).

El Estado es consciente de la necesidad de impulsar y promover en todos los estamentos de la comunidad el valor de la investigación y de la apropiación de la ciencia y la tecnología, mediante programas de articulación entre los diferentes actores del desarrollo. La educación se constituye en el medio primordial para dar respuesta a los desafíos que se le imponen en esta meta de desarrollo. En consecuencia, se han incorporado en el Plan Decenal de Educación orientaciones que conlleven a la formación del espíritu de ciencia y tecnología en todo el sistema, de tal forma que se construyan competencias ciudadanas para integrarlas y emplearlas como las herramientas básicas en la transformación del entorno socioeconómico y cultural.

Pese a los avances alcanzados en los últimos años en el desarrollo de la investigación en Ciencia y Tecnología, es necesario impulsar planes regionales y locales que permitan elevar la formación de competencias investigativas.

En Colombia, los últimos diez años han reflejado una dinámica ascendente que se evidencia con el crecimiento del número de grupos de investigación y del personal dedicado a los temas de ciencia, tecnología e innovación; así como con el aumento en el número de doctorados en el país y de los programas que ofrecen esta formación en nuestro territorio. En efecto, entre 1998 y 2009 se pasó de 340 a 7090 grupos registrados en la plataforma de Colciencias.

En el plan nacional de desarrollo científico, tecnológico y de innovación 2007-2019 se ha fijado como meta elevar el número de centros de excelencia y de investigadores. En efecto, Colombia pasó de 83 a

277 investigadores por millón de habitantes y para el año 2019 se espera que esta cifra sea de 2.352 investigadores.

Todos los proyectos y actividades orientadas a lograr una mayor apropiación por parte de la sociedad colombiana, de la investigación en ciencia y la tecnología, se deben encauzar de forma pertinente en la solución de los problemas reales de pobreza, desigualdad y violencia por los que atraviesa actualmente el país.

La política de ciencia, tecnología e innovación se propone a su vez dos objetivos centrales:

- En el plan 2019, Colombia II Centenario, como el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010, se hace énfasis en la urgente necesidad de emprender acciones para un desarrollo social sostenido en que la pobreza, la desigualdad, la insuficiente cobertura y calidad de servicios de salud y educación, los altos índices de violencia, entre otros, se reduzcan drásticamente en los próximos años.
- El esfuerzo para fomentar las actividades de ciencia, tecnología e innovación (CTI) debe repercutir de manera contundente en el desarrollo económico del país. Por ello, el objetivo es que la CTI sean efectivamente la base de la Política Nacional de Competitividad. (Colciencias, Op. cit:4).

Para lograr que la investigación contribuya al logro de las metas establecidas en Plan de Competitividad Nacional, es necesario focalizar los esfuerzos en áreas claves y sectores estratégicos de categoría mundial. El plan nacional de competitividad articula la financiación de proyectos de investigación presentados a Colciencias con las potencialidades y el desarrollo productivo a nivel local. En el caso del departamento de Risaralda, se han definido tres sectores estratégicos prioritarios: Metalmecánica, Agroindustria y turismo con orientación a la salud. En el plan se contemplan también sectores promisorios, que mediante la acción de investigación en innovación y desarrollo se pueden incentivar y promover; estos sectores son los de Biotecnología y Logística. Los sectores tradicionales del departamento han tenido ventajas históricas notables y una curva de experiencia que no se puede desaprovechar, pero para mantener y elevar su potencialidad competitiva se debe apoyar con nuevos programas de investigación. (DNP, 2007) (Comisión

Regional de Competitividad Risaralda, 2008)

Las mayores limitaciones del sistema en Colombia son la escasez de recursos financieros y la baja valoración de la ciencia y la tecnología. Se reconoce que un aspecto positivo es la institucionalidad del sistema pues se cuenta con una normatividad y unas reglas de juego cada vez más consecuentes y exigentes; no obstante, es necesario un mayor compromiso del sector productivo para que se articule con la universidad y el Estado y apoye en forma decidida los programas y actividades de investigación.

A continuación se estudian los indicadores básicos para comprender y evaluar con mayor claridad el panorama de la investigación en ciencia, tecnología e innovación de Colombia y el departamento de Risaralda.

## FINANCIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EN CIENCIA Y TECNOLOGÍA

En el año 2009 la inversión para el fomento de la actividad investigativa en ciencia y tecnología es del 0.391% del PIB nacional, porcentaje que se mantiene cercano al promedio logrado por el país en los últimos 6 años de 0,40%. De todas formas estos son valores de inversión muy baja, aun considerando los países de América Latina, región en la que solo Brasil supera el umbral del 1% del PIB, seguido por Chile con el 0.67%, Argentina con el 0,49% y México con el 0,46%.

Para el periodo 2004-2009 las actividades de ciencia, tecnología e innovación (ACTI) han sido financiadas en un 52.3 % por el Estado, el 45% del sector público y la participación de los recursos internacionales alcanza sólo el 2,5%. En estos años el comportamiento de la inversión del sector privado ha sido muy estable, no se observa un cambio de tendencia orientada a lograr mayor participación en el total de la inversión en las ACTI. Lo mismo ocurre con la inversión en proyectos de investigación y desarrollo para lo cual el sector privado ha tenido una participación promedio del 35% entre los años de 2004 al 2009.

En el gráfico N° 1 se observa cómo el país destina para el año 2009 el 0,39% del PIB en ACTI que incluyen los siguientes aspectos:

- Investigación y desarrollo I+D.
- Formación y capacitación científica y tecnológica.
- Servicios científicos y tecnológicos (otras actividades afines a la I+D).
- Actividades de innovación (otras actividades industriales).
- Administración y otras actividades de apoyo. (Observatorio Colombiano de C y T, 2008:24).

Estas actividades son necesarias y fundamentales, pero de todas formas son apoyos destinados a impulsar el proceso de investigación que solo alcanza el 0.16% del PIB. Esta cifra es sumamente limitada y muestra las grandes debilidades de la sociedad colombiana para cumplir el compromiso de constituir la investigación en ciencia, tecnología e innovación en el eje central del desarrollo.

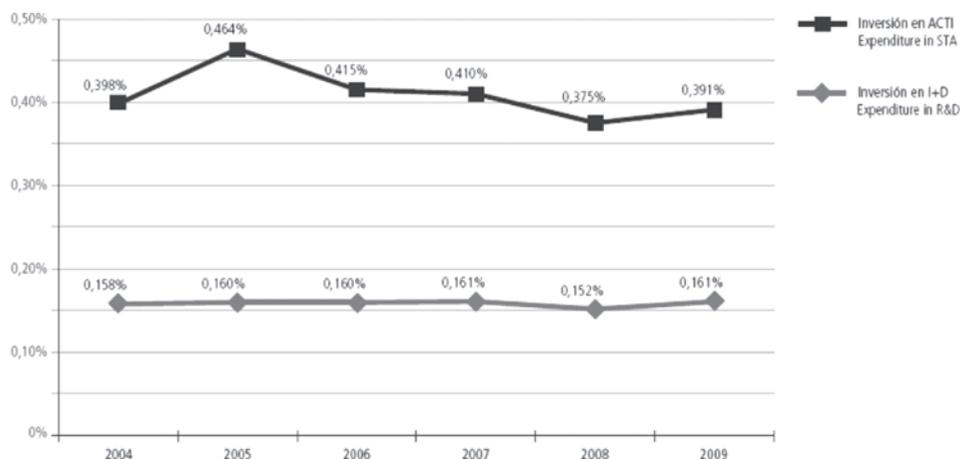


Gráfico 1 - Evolución de la inversión en actividades de ciencia y tecnología como porcentaje del PIB (Observatorio Colombiano de C y T, 2009:17)

En Colombia, las empresas han sido las mayores ejecutoras de los recursos para la investigación, con una participación del 45.25% en el año 2007, de acuerdo con la OCyT; en tanto que las instituciones de educación superior (IES) ejecutan el 24% de los recursos destinados para las actividades de ciencia, tecnología e innovación. El 80% de los recursos ejecutados por las empresas se orienta a las actividades de innovación, en tanto que las IES destinan los recursos principalmente a programas de investigación y desarrollo.

La tendencia en la ejecución de los recursos de ACTI se mantiene en el año 2009; las empresas ejecutan el 40% de los recursos de financiación y las IES se mantienen en el 25%, pero se registra un aumento en las entidades del gobierno que pasan del 16% al 21%.

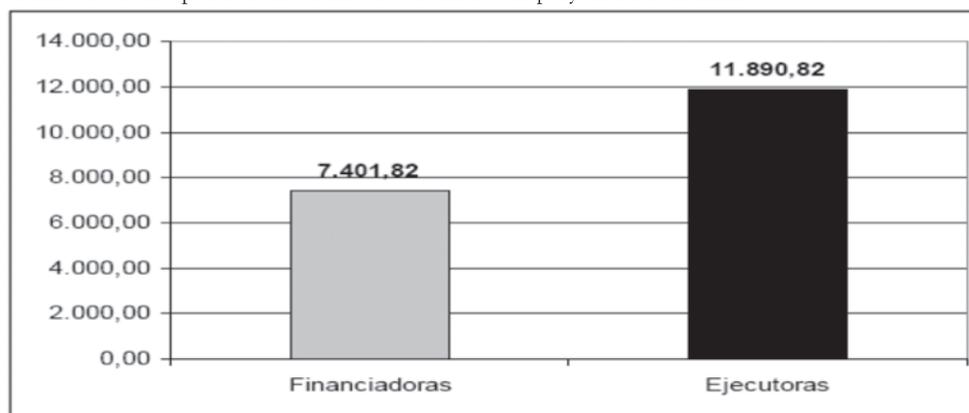
La participación del departamento de Risaralda en el total de la inversión para las actividades de ciencia tecnología e innovación ACTI, frente al total nacional, ha venido descendiendo, pues entre los años 2000 y 2007 el porcentaje de participación fue de 0.52% y en investigación y desarrollo el 0,46%. Para el periodo 2007

a 2009 las cifras son muy inferiores, de 0.35% en actividades de investigación y 0,11% en investigación y desarrollo que alude a la bajo nivel y la cantidad de proyectos en los que se han invertido en el departamento. La participación del departamento es muy baja, sobre todo al compararla con el aporte de 1.8% que hace al PIB nacional. Estas cifras contrastan con Bogotá que apropia el 58% de los recursos para las actividades de investigación. Antioquia participa con el 19% en ACTI, pero es el departamento que apropia más recursos para investigación y desarrollo con el 26% del total nacional, esta distribución indica que en términos porcentuales invierten menos proporción en los programas de formación o en otras categorías y canalizan más recursos para el desarrollo de proyectos y programas concretos de investigación con un mayor impacto en la transformación económica y productiva de su territorio.

En el informe para el eje cafetero de la OCyT se establece que: “En total para el periodo 1995-2006 se invirtió en el departamento de Risaralda \$19 mil millones de pesos, con un promedio de \$59 millones por proyecto. El 62% de estos recursos proviene de las instituciones que ejecutan los proyectos:



Gráfico N° 2 Composición de los recursos invertidos en proyectos de Risaralda



Fuente: OCyT. Informe eje cafetero 2007 p 110

De acuerdo con las áreas de destino de las investigaciones realizadas, son las ciencias ambientales las que más recursos han demandado con una inversión de \$4.552 millones. Con un monto promedio para cada proyecto de \$105 millones, le sigue los proyectos en biotecnología con un promedio por proyecto de \$138 millones, cifras que son superiores al promedio de \$72

millones para las demás áreas. Esta tendencia sumada a la preferencia por proyectos en salud, ciencias básicas, ingenierías y medio ambiente refleja una apropiación por el conocimiento y mejor aprovechamiento de las condiciones naturales del territorio y, por tanto, una forma de insertarse en dinámicas productivas más eficientes y amigables con el medio ambiente.

Cuadro 1 Recursos invertidos en los proyectos de Risaralda

Proyectos	N° de proyectos	Inversión
Biotecnología	21	2.876.660
Ciencia y Tecnología de la salud	41	2.849.220
Ciencia y Tecnologías agropecuarias	9	1.159.270
Ciencias Básicas	13	793.260
Ciencias del Medio ambiente y el Hábitat	43	4.522.120
Ciencias sociales y humanas	63	1.726.900
Desarrollo tecnológico industrial y calidad	35	3.211.630
Electrónica, telecomunicaciones e informática	12	807.860
Estudios científicos de la Educación	22	707.690
Investigación en energía y minería	8	606.040
	267	19.292.640

Fuente: OCyT. Informe eje cafetero 2007 p 111

### GRUPOS DE INVESTIGACIÓN

Para el año 2009 se debe tener en cuenta la nueva clasificación, que corresponde a los resultados obtenidos por los grupos que se presentaron a la

convocatoria de clasificación del 2008. Por esto no son comparables los datos sobre el escalafón de años anteriores. Pero sí es válido comparar el número de grupos registrados activos y no activos:

Cuadro 2 Grupos de investigación 2004-2008

	TOTAL	Crecimiento anual Total	ACTIVO	Crecimiento anual Activos	NO ACTIVO	Crecimiento anual No Activos	participación grupos activos
2004	4499		3298		1201		73,31
2005	5241	16,49	3672	11,34	1569	30,64	70,06
2006	5992	14,33	3988	8,61	2004	27,72	66,56
2007	6607	10,26	4172	4,61	2435	21,51	63,15
2008	7090	7,31	4105	-1,61	3985	63,66	57,90

Fuente: OCyT. Indicadores de ciencia tecnología e innovación Colombia 2009. Cálculos del autor

En los cinco años analizados, el país ha incrementado en un 57% el total de grupos de investigación, pero se observa una tendencia decreciente, es decir, el número de grupos crece en menor intensidad cada año. Esto es comprensible si se entiende que las instituciones de educación superior han adoptado en los últimos años la política de consolidar y fortalecer los grupos existentes, incluso unir y fusionar grupos. En consecuencia, el crecimiento más elevado se observa en los grupos no activos: sólo en el año 2008 crecieron en el 63.6%. En el 2004 el 73% de grupos estaban activos, y para el 2008 su participación se reduce al 58%. Esta tendencia puede ser asumida como la preocupación manifiesta de las instituciones de educación por elevar la calidad en los procesos de investigación. Es

preferible contar con menos grupos, pero más sólidos en términos de número y calificación de los profesores investigadores, más recursos para los proyectos y actividades de investigación y más capacidad de articulación con las otras funciones básicas del sistema educativo.

### GRUPOS EN EL EJE CAFETERO

La región del Eje Cafetero participa con el 6.8 % de los grupos activos que posee el país y sólo con el 5% de total de grupos; es decir, la proporción de grupos no activos en el eje cafetero es menor que en el resto del país. En efecto, mientras el porcentaje de grupos no activos a nivel nacional es del 43%, en los tres departamentos del Eje Cafetero es del 26%.

Cuadro 3 Comparativo grupos de investigación Eje Cafetero

	Grupos Activos	Participación En Nacional	No Activos	Participación
Caldas	104	2.5	31	0.8
Risaralda	126	3.1	60	1,5
Quindío	49	1.2	9	0.2
Total eje cafetero	279	6.8	100	
Total nacional	4105		3985	

Fuente: OCyT (2009). Indicadores de ciencia tecnología e innovación Colombia 2009. Cálculos del autor

Esta participación es bastante aceptable si se tiene en cuenta que los departamentos de Antioquia y Valle del Cauca aportan un 20 % y Bogotá el 44% del total

de grupos activos del país. El resto del territorio aporta el 35%, el Eje Cafetero representa el 7% y Risaralda el 3%.

Cuadro 4 Comparativo grupos de investigación en Antioquia- Valle y Bogotá.

REGIÓN	Activos	Activos % De total Nacional	No activos	No activos % De total Nacional
Antioquia	527	12.8	224	5.6
Valle	336	8.2	146	3.6
Bogotá D.C	1818	44.2	1486	37.2
	4105		3.985	

Fuente: OCyT. (2009) Indicadores de ciencia tecnología e innovación Colombia 2009. Cálculos del autor

Para el año 2008, en el departamento de Risaralda se contaba con 187 grupos de investigación, lo que significa un crecimiento del 33 % con respecto al año 2006, en el que se tenían 140 grupos registrados en Colciencias. Esto confirma la tendencia registrada desde el año 2004 de crecimiento constante de la capacidad de oferta investigativa; no se trata tan solo de un crecimiento en el número de grupos de investigación sino también se refleja un incremento importante en su producción y cualificación de los grupos, dato que se observa con su categorización.

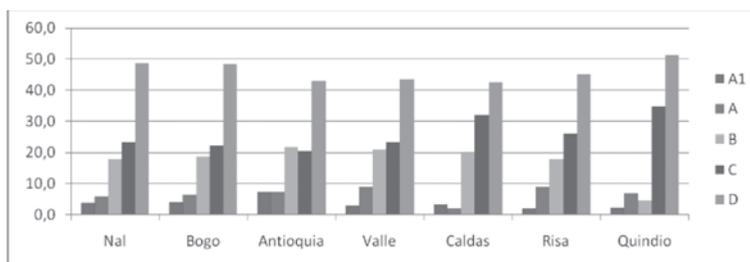
Como se sabe, en el 2008 se adelantó un nuevo sistema de categorización de grupos; estos resultados no permiten hacer comparaciones con los obtenidos en anteriores convocatorias de calificación. En esta convocatoria se debe tener en cuenta que no todos los grupos se presentaron, y algunos que se presentaron no alcanzaron a ser reconocidos como grupo, por lo tanto, las cifras no coinciden con el total. La información y los análisis que se derivan sirven comparar, en el mismo año, los resultados obtenidos en las regiones y como base para las evaluaciones futuras.

Cuadro N° 5 Comparativo clasificación grupos de investigación 2008

CATEGORIA	NAL	%	BOGOTÁ	%	ANTIOQUIA	%	VALLE	%	CALDAS	%	RISARALDA	%	QUINDIO	%
A1	135	3,86	63	4,12	34	7,34	9	3,06	3	3,19	2	2,0	1	2,32
A	209	5,98	99	6,47	34	7,34	26	8,84	2	2,13	9	9,0	3,0	6,97
B	631	18,05	285	18,64	101	21,81	62	21,09	19	20,21	18	18,0	2,0	4,65
C	814	23,29	341	22,30	95	20,52	69	23,47	30	31,91	26	26,0	15,0	34,88
D	1706	48,81	741	48,46	199	42,98	128	43,54	40	42,55	45	45,0	22,0	51,16
TOTAL	3495	100,0	1529	100,0	463	100,0	294	100,0	94	100,0	100	100	43,0	100,0

Fuente: OCyT 2009.p.69. Cálculos del autor.

Gráfico 3 Comparativo clasificación grupos de investigación 2008



Como se puede observar tanto en el gráfico 2 como en el Cuadro 5, la clasificación de los grupos en las diferentes entidades territoriales que se analizan sigue un patrón bastante similar y no se observan grandes desviaciones. Alrededor del 45% de los grupos obtienen una calificación en la categoría D, con la cual se indica que su producción es todavía limitada, o que son recién creados. Las calificaciones intermedias de C y B, tanto en el promedio nacional como en Bogotá, Antioquia y Valle del Cauca representan el 42% de los grupos, en tanto que en los departamentos del Eje Cafetero, estos grupos alcanzan promedios cercanos al 48%.

El departamento de Risaralda ha logrado un mayor dinamismo en la creación de grupos de investigación que crecieron en un 33% el último periodo, frente al

crecimiento de Caldas del 27 % al pasar de 127 grupos en 2006 a 162 en el 2008.

En la participación de las universidades locales frente al total de grupos de investigación registrados en el departamento de Risaralda, La Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) concentra el 61% del total de grupos del departamento, conservando la participación que tenía en el año 2006. Los grupos de la UTP son los más consolidados en cuanto a procesos de producción: en el 2008 el 46% de los grupos de esta universidad están calificados y representan el 67% de todos los grupos calificados del departamento. No obstante este predominio, las otras universidades también avanzan, pues el porcentaje de grupos calificados de la UTP frente al total descendió de 77% a 67% en los últimos dos años.

Cuadro 6 Grupos de investigación del departamento de Risaralda 2008

UNIVERSIDADES	N° GRUPOS	REGISTRADOS
UCPR	16	9
UNILIBREPEI	34	21
UTP	115	64
FUAAPEI	18	15
UCCPEI	3	1
UNISARC	1	0
	187	110

Fuente: Cienti. Colciencias 2008

## NIVEL DE FORMACIÓN DE LOS INVESTIGADORES.

La formación superior en Colombia, medida a través de número de graduados en los programas nacionales, ha tenido en los años de 2002 a 2007 un comportamiento estable con ligeras variaciones: alrededor de 150.000 graduados por año. En este valor, el 58.8% son profesionales y tan sólo el 2.04% son graduados en programas nacionales de maestría o doctorado. No obstante, la participación de los postgrados cambia en forma considerable al incluir los graduados en el exterior. En el caso de los doctorados, los graduados en programas nacionales

no supera el 15%, el resto de títulos de doctorado se reciben en universidades del exterior.

En el cuadro 7 se observa que el número de graduados en doctorado realizados en Colombia, aumenta a un ritmo bastante limitado, no supera los 400 doctores al año. Las áreas con más participación son las ciencias humanas y sociales con el 41% en acumulado del año 2004 al 2008 y el 23% para las ciencias naturales y exactas. Llama la atención que en campos tan importantes para el desarrollo económico y productivo del país como las ingenierías y las ciencias agropecuarias ofrecidas, las cifras sean del 16% y el 7% respectivamente.

Cuadro 7 Doctorados según año de graduación.

	2004	2005	2006	2007	2008	2004-2008	%
Ciencias Naturales y Exactas	112	2	99	109	108	430	23,39
Tecnología y Ciencias de la Ingeniería	45	72	68	47	64	296	16,10
Tecnología y Ciencias Médicas	25	18	23	25	31	122	6,64
Tecnología y ciencias Agropecuarias	31	27	34	25	28	145	7,89
Ciencias Sociales y Humanas	123	145	166	153	168	755	41,08
Total	336	354	390	359	399	1838	

Fuente: OCyT. Indicadores de ciencia tecnología e innovación Colombia 2009. Cálculos del autor.

Entre los años 2005 y 2008, el número de doctorados realizados en Instituciones de Educación Superior colombianas creció de 41 a 98 graduados anualmente, a pesar de este crecimiento se considera que el número

de doctores en el país es demasiado pequeño y totalmente insuficiente para atender las necesidades y las posibilidades de investigación que se requiere para asegurar adecuadas condiciones de desarrollo económico y social.

Cuadro 8 Graduados en instituciones de educación superior Colombianas

NIVEL ACADÉMICO	2005	2006	2007	2008	2004-2008
Técnica profesional	5.392	8.678	10.157	14.076	38.303
Tecnología	15.150	16.301	21.355	17.360	70.166
Pregrado universitario	88.809	91.165	99.196	96.450	375.620
Especialización	22.436	27.284	530.567	31.973	612.260
Maestría	2.435	3.291	3.417	2.911	12.054
Doctorado	48	91	91	98	328
Total Graduados	135.270	146.810	164.783	162.868	609.731

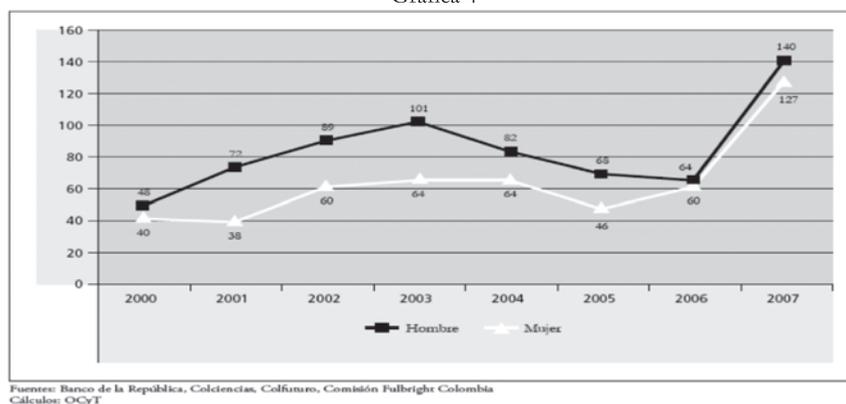
Fuente: OCyT. Indicadores de ciencia tecnología e innovación Colombia 2009. Cálculos del autor



En los programas de formación, la mujer aumenta su participación en todos los niveles, pero aún es inferior a la registrada por los hombres, para el periodo 2004 al 2008. El número total de mujeres graduadas en doctorado representa el 32,5% del total. No obstante, desde la perspectiva de créditos y becas condonables

otorgados para adelantar estudios de maestría, se observa una clara tendencia de igualdad entre los géneros, tal como se puede observar en la gráfica 3. Esta situación no se presenta en forma tan evidente en caso de estudios de doctorado donde las diferencias siguen siendo muy altas.

Gráfica 4



En 2009 Colombia contaba con 4871 doctores; el 36% de ellos en las ciencias sociales y humanas y el 30% en las ciencias naturales y exactas, distribución que se han mantenido estable en los últimos cuatro años. Los doctorados en ciencias de la ingeniería alcanza una participación del 13%. Es importante observar que la mujer ha ganado cada vez mayor participación en los estudios de alto nivel y en el momento representan el 29% del total de doctores.

Pese a los esfuerzos realizados para apoyar e impulsar los estudios de doctorado, la cifra de graduados es muy deficiente si se compara con otros países. En Brasil se graduaron en programas de doctorado durante el año 2007, 9907 personas, es decir, un poco más del doble de todos los doctores que tiene actualmente Colombia, también países como Argentina, Chile o México nos superan de forma notable.

Cuadro 9 Total doctores periodo 2004-2008

	2004			2005			2006			2007			2008		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
Ciencias Naturales y Exactas	784	261	1045	852	285	1137	914	322	1236	986	359	1345	1057	396	1453
Tecnología y Ciencias de la Ingeniería	341	53	394	401	65	466	453	81	534	493	88	581	544	101	645
Tecnología y Ciencias Médicas	137	90	227	146	99	245	159	109	268	172	121	293	190	134	324
Tecnología y ciencias Agropecuarias	442	123	565	461	131	592	488	138	626	507	144	651	526	153	679
Ciencias Sociales y Humanas	779	359	1138	868	415	1283	975	474	1449	1065	537	1602	1174	596	1770
<b>Total</b>	<b>2483</b>	<b>886</b>	<b>3369</b>	<b>2728</b>	<b>995</b>	<b>3723</b>	<b>2989</b>	<b>1124</b>	<b>4113</b>	<b>3223</b>	<b>1249</b>	<b>4472</b>	<b>3491</b>	<b>1380</b>	<b>4871</b>

Cuadro N° 10 Comparativo graduados en programas de doctorado durante 2007

ÁREAS	Latinoamérica y Caribe	Chile	Brasil	Cuba	México	Estados Unidos	Argentina
Cs. Naturales y Exactas	3 078	163	2 150	50	644	19 274	292
Ingeniería y Tecnología	1 790	20	1 178	60	466	7 635	46
Ciencias Médicas	2 253	20	1 798	57	209	1 398	99
Ciencias Agrícolas	1 549	17	1 217	48	256	1 037	27
Ciencias Sociales	1 871	34	810	254	816	8 576	161
Humanidades	3 174	33	2 408		974	3 315	60
<b>Total</b>	<b>13 715</b>	<b>287</b>	<b>9 919</b>	<b>469</b>	<b>3 365</b>	<b>56 309</b>	<b>685</b>

Fuente: RICYT. 2009.

El departamento ha tenido en los últimos años un sorprendente cambio y transformación en los niveles de formación de alto nivel, según los resultados del estudio: "Oferta científica y tecnológica del departamento de Risaralda, 2002 – 2004. ¿Cantidad, calidad y pertinencia?". En el año 2004 el número de profesores de educación superior que tenían título de maestría era de 15.8% y de doctorado de 2.2%. En comparación, los profesores investigadores con títulos de maestría representan el 18 % y los doctores el 9.7 %, condición que se explica ya que los profesores con esta formación tiene mayor posibilidad de participar en la actividad investigativa.

### NÚMERO DE INVESTIGADORES

En Colombia, de acuerdo con los datos suministrados por la OCyT, se tienen 24.420 integrantes de los grupos de investigación, los investigadores activos son 14.983<sup>1</sup>. Es importante destacar que el número de investigadores del país es muy bajo, pues su proporción frente a los grupos activos (14983/4105)

es de 3.6 investigadores por grupo. Debido a esta condición, muchas universidades prefieren estrategias de consolidación antes que de creación de nuevos grupos.

En general, la edad de los investigadores es baja: el 48% de los investigadores tiene menos de 30 años, lo cual facilita su continuidad y cualificación. Los esfuerzos del país para elevar la capacitación de profesores en maestrías y doctorados pretenden la vinculación de nuevos investigadores que aporten al desarrollo y al crecimiento económico y social.

Para el primer semestre del año 2009 se tiene registrados en el departamento de Risaralda un total de 426 investigadores.

De acuerdo con el OCyT, el 63% de los investigadores activos se encuentra vinculado con la Universidad Tecnológica de Pereira, la UCPR aporta el 10 % y la Universidad Libre el 16%.

Cuadro 11 Colombia investigadores activos 2002-2008

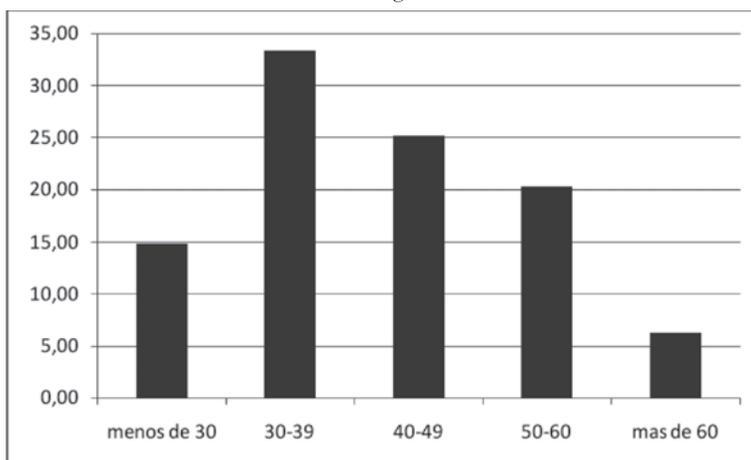
2004	12276
2005	13167
2006	13820
2007	14595
2008	14983

Fuente: OCyT. Indicadores de ciencia tecnología e innovación Colombia 2009.

1 En el informe de indicadores de ciencia y tecnología 2009 realizado por el Observatorio Colombiano de Ciencia y Tecnología se define por investigador activo: aquella persona que demuestra tener un producto de tipo A (un artículo publicado en revista A1 o A2; libro citado reseñado en revista A1, A2 o B o citado en libro tipo A1 o publicado en los últimos tres años; patentes y modelos de utilidad obtenidos; producto con registro obtenido –software, variedad animal, vegetal o nueva raza y todo diseño o modelo registrado–; spin off; normas basadas en resultados de Investigación, productos o procesos tecnológicos no patentables o tesis con distinción) entre el año de corte y los dos años anteriores. Así, los investigadores en el año 2008 son aquellos que tienen un producto de los tipos mencionados entre 2006 y 2008.



Gráfico 5 Edad de los investigadores en Colombia. 2008



EDAD	%	ACUMULADO
menos de 30	14,88	
30-39	33,32	48,19
40-49	25,20	73,40
50-60	20,29	93,69
más de 60	6,31	100,00

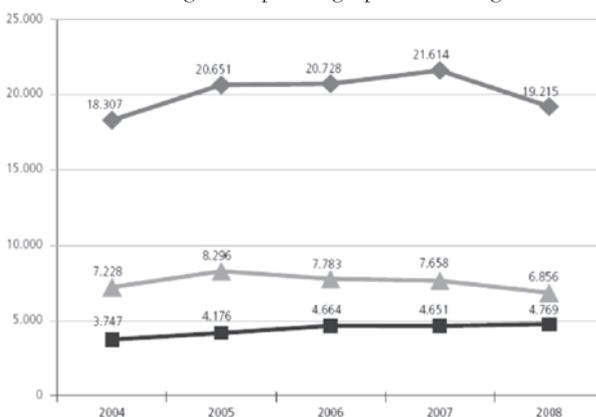
Fuente: OCyT: 2009. Cálculos del autor

La participación de la mujer en los grupos de investigación a nivel nacional es del 40%; en Risaralda la participación es inferior al promedio nacional, de acuerdo con los datos arrojados por el estudio para el Eje Cafetero realizado por la OCyT en el 2007, el número de investigadoras es de 34%, y muy inferior a la participación de la mujer en los grupos de investigación para los departamentos de Caldas y Quindío, que ocuparon un 49% y 43% respectivamente.

**PRODUCTOS**

Los grupos de investigación del departamento registraron 754 proyectos en el año 2007; de este total, 203 (27%) reportó algún resultado o producto, la gran mayoría (202) aportó al menos un artículo, adicionalmente 65 proyectos arrojan la producción de un capítulo de libro y 59 productos tesis de grado para programas de posgrado. No se tiene una base de datos que muestre la tendencia en relación con la producción de los grupos de investigación del departamento. El parámetro nacional refleja una clara tendencia de crecimiento, como puede verse en el Gráfico 6.

Gráfico 6 Producción nacional registrada por los grupos de investigación avalados 2004-2009



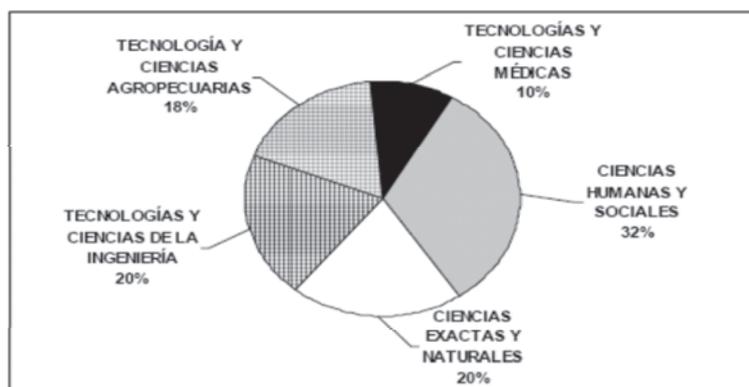
Fuente: OCyT. Indicadores de ciencia y tecnología 2009

Colciencias explica el declive observado en los últimos años por la falta de actualización de la información en los GrupLAC, debido a que no se abrió convocatoria en el año 2007 para su clasificación. Se entiende, por tanto, que la tendencia es de crecimiento tal como corresponde al mayor número de grupos e investigadores activos, y al mayor porcentaje de

grupos reconocidos y con mayor capacidad y experiencia investigativa.

Los proyectos realizados en el departamento se clasifican de acuerdo con el área de investigación en forma bastante equilibrada como puede observarse en el Gráfico 7.

Gráfico 7 Proyectos de investigación de Risaralda según las áreas de ciencia.



Fuente: OCyT. Indicadores de ciencia y Tecnología 2008, p.96

En el campo de las ciencias humanas y sociales se presenta el mayor número de proyectos; no obstante, la presencia de otros campos de investigación como las ingenierías y el desarrollo tecnológico adquieren participación importante. Esta tendencia se puede corroborar con el comportamiento a nivel nacional de los proyectos de desarrollo tecnológico que han logrado ampliar su participación.

De conformidad con los objetivos socioeconómicos y los grupos sociales que tienen alguna relación con los proyectos, en el departamento de Risaralda se percibe una tendencia a desarrollar proyectos que favorecen los servicios sociales, la agricultura y el medio ambiente.

### INSTITUCIONES DE APOYO

El departamento de Risaralda posee una estructura institucional relacionada con los temas de investigación, ciencia y tecnología conformada por 137 entidades, 54 de las cuales son del departamento y 83 provienen de otras regiones. Las ejecutoras son 44 instituciones de las cuales 22 son del departamento y las otras provienen de otras regiones; estas entidades ejecutoras se caracterizan por ser universidades públicas y privadas. Las primeras ejecutan el 64% de

los proyectos y las segundas el 26%. Las entidades financiadoras son en su mayoría entidades gubernamentales, internacionales y asociaciones o gremios.

### ORIENTACIÓN REGIONAL

Desde el año 2005 se ha venido desarrollando un cambio en la política para el fomento de la investigación en ciencia y tecnología regional, con la cual se quieren destacar las potencialidades educativas y de ciencia y tecnología en cada región. (Colciencias, 2005:7).

En este documento se reconoce que los procesos de promoción de capacidad investigativa dependen de las fortalezas en educación y los desarrollos que se logren en la construcción de capacidades sociales para la apropiación y la valoración de la ciencia, como factor esencial en la competitividad y el desarrollo; pero además se complementa con la idea de incluir los valores socioculturales, las expresiones de cada región y sus atributos que deben servir a los propósitos de investigación. En efecto, se han establecido tres categorías para clasificar a los departamentos de acuerdo con sus potencialidades en investigación y en el desarrollo de ciencia y tecnología.

Departamentos Motrices que en su conjunto son los que concentran buena parte de la inversión y la infraestructura y la cultura en investigación y en consecuencia los que tienen mejores condiciones para aprovechar en sus economías las fortalezas en investigación, como es el caso del Distrito Capital, Antioquia y Valle y en menor escala, Atlántico.

En el otro extremo están los *departamentos de poco dinamismo*, que son la mayoría, y que carecen de las ventajas comparativas de las anteriores y, por tanto, tienen una dinámica de desarrollo muy limitada, aunque dispongan potencialmente de ciertos recursos estratégicos. Por esta razón, en dichos departamentos el proceso de desarrollo científico y tecnológico se encuentra aplazado o es muy incipiente.

Existen departamentos que asumen una posición intermedia, poseen altas potencialidades para el desarrollo pero cuentan con una incipiente y deficiente capacidad de investigación que no les permite aprovechar en forma más conveniente sus potencialidades.

El departamento de Risaralda se puede considerar como uno de los de posición intermedia. Para el periodo 2001-2004 contaba con 38 grupos de investigación reconocidos por Colciencias y le fueron aprobados 41 proyectos de investigación, lo que representa una participación frente al total nacional de 1.2 %. Esto significa una enorme distancia frente a Bogotá, donde fueron aprobados 1.509 proyectos, o sea el 45% del total y posee 682 grupos reconocidos; también existen diferencias notables frente a Medellín, donde fueron aprobados 648 proyectos y se contaba con 310 grupos. Para el periodo 2004-2008 se aprobaron para Risaralda 32 proyectos frente a un total nacional de 1446, lo que representa una participación del 2.2% (OCyT, 2009:126).

Para los departamentos que tienen una condición intermedia se propone adelantar las siguientes actividades y planes de trabajo:

- Fortalecimiento y consolidación de los Nodos Regionales
- Organización y puesta en marcha de conglomerados científicos y tecnológicos (*clusters*)

- Hacer converger hacia el departamento las acciones de apoyo y asistencia de Colciencias y el resto del SNCT
- Formación de recursos humanos de excelencia

No obstante estos esfuerzos por lograr que las regiones mejoren sus competencias investigativas, elevando los niveles de participación en el número de proyectos y grupos de investigación, los resultados son limitados en parte porque ha faltado una decisión que le brinde un sólido respaldo al desarrollo de una política de ciencia, tecnología e innovación, pero también no han contado con la participación activa del sector empresarial como actor vital para que la investigación se oriente por la senda de la competitividad local y regional.

Las debilidades más notables identificadas por Colciencias para que las regiones incorporen los procesos de investigación científica como atributo para su desarrollo potencial, son las siguientes:

- Incoherencia y duplicación de políticas públicas y de esfuerzos del sistema de ciencia y tecnología.
- Imaginario social: En el país faltan elementos en la cultura para identificar el papel que el conocimiento puede jugar en el desarrollo.
- Dificultades para reconocer, validar y hacer dialogo de saberes. Pre concepción de las comunidades científicas de tradición occidental.
- Poco avance en la coherencia de las políticas públicas (nacionales, departamentales, locales), y de mecanismos sostenibles que trasciendan el periodo de los gobiernos.
- Desconocimiento de las lecciones de la primera fase de estrategia de regionalización de la CyT (1993-1998). Desarticulación de la “estrategia de regionalización” por las entidades encargadas de la planeación sectorial y financiera de la inversión pública nacional.
- Divergencia de imaginarios sobre el rol e impacto de la ciencia en las subregiones, regiones y grandes ciudades, y sobre todo en la concepción de su gestión, planificación y financiamiento.

Como se puede observar en este diagnóstico de la situación del desarrollo de la investigación en ciencia y tecnología para las regiones, no son limitaciones financieras o de presupuesto las más relevantes y apremiantes, sino que resultan más importantes los problemas de orden cultural y el papel que la sociedad le asigna a la investigación; las entidades públicas y privadas no reconocen que los desarrollos del conocimiento y la exploración de nuestras condiciones sociales, físicas y ambientales son fundamentales para diseñar alternativas y criterios coherentes de desarrollo.

Se debe trabajar en forma integrada entre los diferentes centros de investigación de la región para lograr un mayor reconocimiento y validación del quehacer investigativo en el desarrollo. Las universidades locales y sus centros de investigación deben realizar campañas educativas y de motivación sobre el rol de tal actividad y el desarrollo científico y tecnológico en la sociedad.

### COMENTARIO FINAL

En la política nacional para el fomento de la investigación y la innovación, Colombia construye y siembra futuro, se ha dado un viraje que pretende integrar los programas y proyectos de investigación en ciencia y la tecnología con los procesos de transformación social y cultural del país. Se incorpora como una sola política el concepto de innovación integrado al plan de competitividad de Colombia. La idea de la construcción de la innovación como un resultado de los procesos de investigación y desarrollo científico y tecnológico del país significa un cambio de mentalidad que supera la creencia tradicional que ve la innovación como un acto individual de genialidad o atrevimiento (Anllo y Suarez, 2008).

En las esferas de dirección nacional se admite que para la solución de los problemas se requiere del concurso pertinente de la investigación en ciencia, tecnología e innovación. La investigación debe estar puesta al servicio de las metas del desarrollo social y económico; debe, por tanto, contribuir en el estímulo de competencias y capacidades para mejorar los niveles de competitividad y de productividad y en la conformación de una sociedad más justa y democrática: “Las políticas de ciencia, tecnología e innovación deben cubrir tanto la modernización tecnológica de las empresas como la disminución de la

pobreza” (Piñón, 2006:38).

La apropiación social del conocimiento implica una profunda transformación de los valores institucionales e individuales, se considera la investigación en ciencia y tecnología como el factor dinamizador del cambio. En la construcción de la sociedad de conocimiento, las instituciones educativas deben jugar un papel predominante, se debe propiciar la construcción de una cultura de la investigación como la herramienta didáctica que garantice el aprendizaje, sin descuidar la función formadora de la universidad.

En los últimos años se observa un desarrollo de procesos de investigación en ciencia y tecnología más cercanos a las demandas de los empresarios. Las empresas han ganado participación en la ejecución del presupuesto en las actividades de ciencia, tecnología e innovación. Por su parte la instituciones educativas y los grupos de investigación han elevado la participación y la presentación de proyectos que responden a estos lineamientos, al establecimiento de redes y a consolidar la relación Empresa - Universidad - Estado

Como se ha podido observar en este trabajo, el panorama de la investigación en ciencia y tecnología es de contraste: en algunos aspectos generales e indicadores se encuentran grandes avances, en otros al contrario profundos estancamientos y dificultades. En general, un avance significativo es el cambio en la política de Ciencia, Tecnología e Innovación, porque permite una mayor articulación entre los agentes sociales para que los investigadores presenten sus proyectos en función de las demandas sociales. La nueva política se propone sacar la investigación científica y tecnológica de su encierro, que no posibilita impactos importantes en la solución de los grandes problemas nacionales.

No obstante lo anterior, es sorprendente que en el 2009, luego de un año de promulgada la política y de reformar a Colciencias como departamento administrativo, la inversión en actividades de ciencia y tecnología siga siendo tan precaria y tan distante de los promedios alcanzados por los mismos países de América Latina.

La participación del sector privado permanece en los últimos años bastante estable; entre los años de 2004

al 2009 su participación en la financiación de actividades de Ciencia, Tecnología e Innovación es de 45%, y en las de investigación y desarrollo de 35%. Es de esperarse que con la nueva orientación de la política el sector privado eleve su aporte a la financiación de proyectos de su participación en el total de inversión.

En Risaralda, la participación en el total de la inversión para las actividades de ciencia, tecnología e innovación frente al total nacional ha venido descendiendo: para el periodo 2007 a 2009 las cifras son muy inferiores, de 0,35% y 0,11% respectivamente. Esto indica que es necesario un mayor compromiso de los actores de la decisión para alcanzar las propuestas formuladas en el plan de desarrollo de Risaralda y en el plan de competitividad, en los cuales se le concede un papel protagónico a la investigación y a los desarrollos en ciencia, tecnología e innovación.

Por otra parte, el crecimiento en el número de grupos de investigación no parece estar asociado con las limitaciones en el presupuesto. En cuatro años ha crecido en un 24% el número de grupos activos a nivel nacional y a nivel del departamento de Risaralda también se observa un crecimiento sustancial en los grupos de investigación, sobre todo en las áreas de cobertura, en sus líneas de investigación y en las potencialidades de integración, transformación tecnológica e innovación.

El crecimiento en el número de grupos y el avance significativo en la calificación y preparación de los

docentes investigadores de la región facilita su trabajo conjunto y la articulación con los planes estratégicos de desarrollo local y regional. Las entidades del Estado y el sector productivo local reconocen en mayor medida la potencialidad y capacidad de investigación de los grupos de investigadores de la región, lo cual facilita la suscripción de convenios y alianzas entre las empresas, los investigadores y las entidades de fomento del desarrollo. El número de profesores investigadores que se han graduado en programas de doctorado ha crecido en forma constante y en el 2008 representan el 11% del total de los investigadores activos.

De acuerdo con la clasificación regional en temas de fomento y competencias en investigación de ciencia, tecnología e innovación, el departamento de Risaralda se considera de posición intermedia entre los dos extremos de clasificación que son las regiones motrices y las de poco dinamismo. La tendencia regional es la de continuar clasificado como de posición intermedia. La participación frente al total nacional de proyectos de investigación y a la producción, publicación y aplicación de resultados de proyectos es bastante moderada al compararse con ciudades como Bogotá, Medellín o Cali, pero bastante elevada frente a los departamentos menos dinámicos. Se requiere un trabajo más articulado entre las unidades de investigación y el Codecyt del departamento para elevar la participación en el número de proyectos, publicaciones y alianzas empresariales para aumentar la cantidad de proyectos de investigación e innovación.

## BIBLIOGRAFÍA

COLCIENCIAS (2008). *Política Nacional de fomento a la investigación y la innovación. Colombia Construye y siembra futuro. Documento para la discusión*. Bogotá: Colciencias.

---- (2005). *Política de ciencia, tecnología e innovación hacia las regiones*. Oficina de regionalización. Bogotá.

Observatorio Colombiano de ciencia y Tecnología OCyT. (2007). *Establecimiento de las capacidades e inventario analítico de las actividades de ciencia y tecnología del departamento del Eje Cafetero (Caldas, Quindío y Risaralda) Informe Final*. Bogotá

---- (2008). *Indicadores de Ciencia y tecnología, 2007*. Bogotá: Observatorio colombiano de ciencia y tecnología

---- (2009). *Indicadores de Ciencia y tecnología 2008*. Bogotá: Observatorio colombiano de ciencia y tecnología

---- (2009). *Indicadores de Ciencia y tecnología 2009*. Bogotá

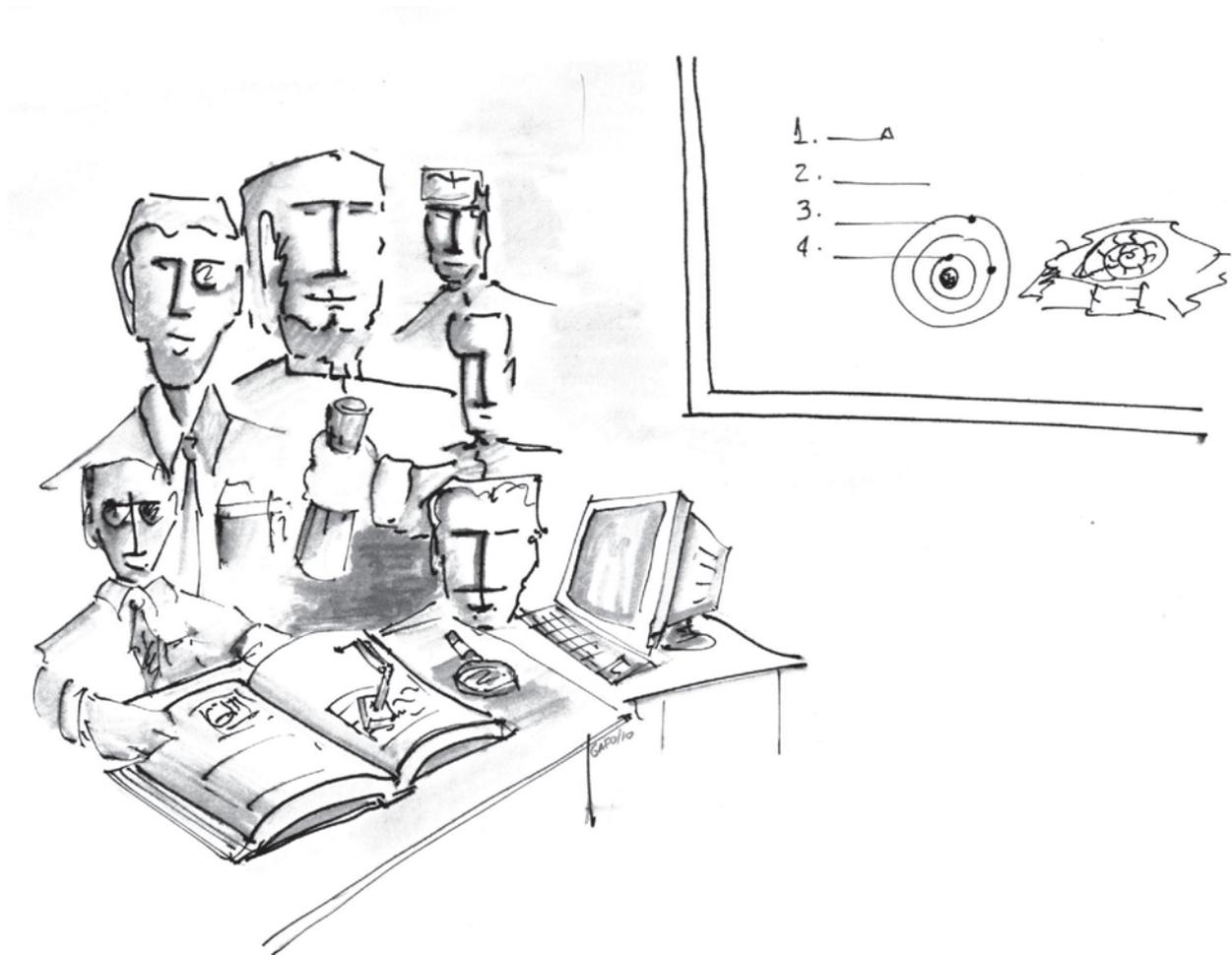
Anllo G. y Suárez, D. (2008). *Innovación año más que I + D. evidencias Iberoamericanas a través de las encuestas de innovación: construyendo las estrategias empresarias competitivas*. Bogotá: CEPAL.

RICYT. 2009. Indicadores de ciencia y tecnología Iberoamericana e interamericana. Consulta en: <http://www.ricyt.org/interior/interior.asp?Nivel1=1&Nivel2=2&Idioma=>

Departamento Nacional de Planeación (2007). *Agenda interna para la productividad y competitividad. Documento regional de Risaralda*. Bogotá.

Comisión Regional de competitividad de Risaralda (2008). *Plan regional de competitividad Documento final*. Pereira Risaralda.

Piñón, Francisco. (2006). *Ciencia tecnología e innovación para América Latina: una posibilidad para el desarrollo*. En temas para Iberoamérica. OEI. Globalización, ciencia y tecnología.



## “UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA SUS TREINTA AÑOS 1975-2005”

*Mons. Francisco Nel Jiménez Gómez\**

Para citar este artículo: Jiménez G., Francisco Nel. (2010). “Universidad Católica Popular del Risaralda, sus treinta años 1975-2005”. En: Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCPR, 86: 101-110.

Cuando los escritores escriben, lo hacen para ser leídos. Distinto es cuando los protagonistas de la historia, grande o pequeña, escriben. Estos se limitan a desgranar los acontecimientos de un momento de la vida ó de la historia, y al contarlas sobre el papel, solo pueden pretender dejar un Testimonio. Algo así como hicieron los americanos en su llegada a la luna. Izaron su bandera. Es cierto, que nadie la ve. Pero ahí está. Y esa bandera es un Testimonio. En la Colección Editorial Maestros de la UCPR también existe ya un Testimonio en “PARA SU HISTORIA. RECUENTO DE UNOS HECHOS QUE LE DIERON VIDA A LA UCPR.”, publicado en 2004. Un Testimonio que servirá de referencia.

Estos son algunos brochazos de ese testimonio. En un instante impensado, y digo impensado, pues fundar una universidad de la Diócesis, no era nuestro proyecto, ni de los Obispos ni de los sacerdotes. Sin embargo resultamos embarcados en una chalupa o en un bajel, como canta el Coro de nuestro Himno estrenado hoy, guiada por una tripulación de estudiantes universitarios. Los nuevos navegantes eran: el Obispo de la Diócesis, Baltasar Álvarez, que cargado de años y de meritos se aproximaba a la edad de retiro; su Obispo Coadjutor, Darío Castrillón, dispuesto a continuar la obra iniciada por Baltasar y a emprender y abrir nuevos surcos para mejor servir a su Iglesia, y los sacerdotes, Arias y Jiménez. Los cuatro nos unimos a los

primeros navegantes, hombres y mujeres ansiosos, entusiastas y buscadores de futuro, aglutinados en la “Fundación Autónoma Popular de Risaralda”, creada y dirigida por ellos. Estamos mediando el primer semestre 1974.

Hasta terminar ese año 74, nosotros los últimos embarcados, nos dedicamos a cumplir los encargos que se nos hicieron: ser profesores, y de pronto hasta consultores. Terminando el año hacemos evaluación. Descubrimos cosas maravillosas en los estudiantes, su decisión, su constancia y su ambición. Pero carentes de algo que no dependía de ellos. No existía futuro.

Nos reunimos Obispos y sacerdotes. ¿Y nuestro papel? Seguir o desembarcar? Seguir. Con una condición: seguir pero con divisa y con un futuro que sea desafiante, por el que valga la pena luchar, y hasta sufrir para alcanzarlo, no importa qué día.

Definimos seguir pero con derrotero y carta de navegación distinta. Queremos seguir. No como quien hace un esfuerzo, como quien ayuda. No. Haremos frente y nos pondremos de frente. Ese cambio de tripulación sólo es posible con decisiones de fondo que se deben tomar de lado y lado. Nosotros exigiremos que la decisión que deben tomar los estudiantes, acepte que la Diócesis de Pereira asuma la responsabilidad plena de fundar la Universidad, con la connotación ¡Católica! Esa decisión estudiantil,

\*Fundador UCPR y Rector hasta 1995



exigimos que sea tomada por unanimidad. No queremos divisiones, ni resquemores... Y la exigencia-condición se cumplió.

Pero el escenario cambió. Y tanto, que ese día se pudo haber gritado como lo hicieron en el siglo XIX los reformadores o enemigos de la Constitución Política del Estado: La “Fundación Autónoma Popular de Risaralda” ¡ha dejado de existir! ¡Viva la “Universidad Católica Popular “DEL” Risaralda”! En ese cambio ya se evidencian diferencias. Solo un detalle. La “Fundación” era “de” Risaralda, el “De” era un genitivo. La Universidad Católica Popular es “DEL Risaralda”, ese “DEL” es un complemento o ablativo circunstancial de lugar. Es decir la Universidad no pertenece a una región, sino que la Universidad está incrustada en una región bañada por un Río, el mismo que da nombre al Departamento.

Por parte de Mons. Darío Castrillón ya estaba señalado el norte y diseñado el recorrido que deberíamos seguir. El Concordato vigente entre el Gobierno de Colombia y la Santa Sede reconocía a la Iglesia el derecho de CREAR Instituciones educativas con Personería Jurídica Eclesiástica, y el posterior RECONOCIMIENTO de esa personería, por parte del Estado Colombiano.

En este recodo del camino, primeros años del post Concilio Mons. Castrillón hace efectiva la propuesta que nos había hecho a los padres Arias y Jiménez, la de invitar a un grupo de profesionales de COPESA (Corporación para el Desarrollo Económico y Social de Risaralda) para que nos acompañaran en la empresa de crear una Universidad Católica, dándole a la Corporación la calidad de entidad Co-Fundadora. Aceptada por ellos la invitación, inmediatamente SE PONEN en la tarea de definir los cuadros de dirección y administración y a proveerlos. Continuará en la Rectoría Mons. Darío Castrillón, pero desempeñará las funciones del Rector el P. Francisco Arias en su calidad de Vicerrector.

En el mes de febrero de 1975, y desde las seis de la tarde -no antes- se inician las clases en las facultades de Economía Industrial y Administración de Empresas, en el Colegio Oficial Femenino, antiguo Edificio Eduardo Santos, amablemente cedido en el horario de la noche, por el Gobernador Gonzalo Vallejo.

Con las actividades académicas, y por cuatro años, se inicia también un proceso de imaginación creativa en nuestra naciente universidad. Allí aprendimos a vivir sin tener nada propio: sin biblioteca y sin oficinas, en vez de archivadores, una maleta, que por las tardes llevaba papeles a la Universidad y a la media noche los regresaba a casa. Allí entendimos lo que era un valor de matrícula mínima, \$ 1.750 pesos, y la sobretasa que era la suma a pagar cuando los ingresos de la familia superaban el tope establecido. De ese tope se pasaba escalonadamente por rangos hasta establecer la matrícula máxima que era casi el doble de la mínima. El primer rango establecía una sobretasa de Cincuenta pesos. De esa manera se aseguraba el cumplimiento de una premisa fundamental en la filosofía de la UCPR, a saber: el ingreso a la universidad depende de la capacidad humana e intelectual del aspirante y luego del pago del dinero que la universidad “descubría” o asignaba como justo para ese aspirante-estudiante miembro de esa familia determinada.

De esta manera se cumplía con el carácter de POPULAR, que figura en nuestra razón social y que nunca podrá confundirse con “bajo costo”, “barato”. El DRA (2001), define: “Popular... 4. Que está al alcance de los menos dotados económicamente”. En los estratos socio-económico 1, 2, 3, con dos salarios mínimos mensuales de ingresos, es más difícil pagar un salario mínimo como matrícula, que para un estudiante de estrato 6 pagar tres millones de pesos.

Experimentamos que la cabeza fría permite oír los reclamos y darles la justa medida. Encaramos con valentía la primera crisis en el 77: Racionamiento de Energía Eléctrica. Ese año que juiciosamente habíamos diseñado para un



aprovechamiento pleno, queriendo recuperar el segundo semestre/76 en el que hubo un cese académico total, para dar tiempo a los trámites legales ante el ICFES. Esa energía eléctrica, que a las seis de tarde los días lunes, miércoles y viernes, nos dejaba en la más triste oscuridad.

Uno de esos días de tinieblas, llegó hasta la puerta de la universidad –ya eran más de las seis de la tarde- el emisario de un Gran Señor Pereirano Maestro del Empresariado Industrial y Comercial en el siglo XX. “¿Aquí es la Universidad Católica?” Preguntó el emisario; y añadió: “que aquí manda Don Alonso Valencia”. Era portador de una caja que contenía: un ejemplar de la Biblia, versión de Nacar-Colunga. Un ejemplar del Diccionario de la Real Academia de la Lengua (que se sigue consultando en nuestra biblioteca), y los veinticinco volúmenes de la Historia Extensa de Colombia. Y cómo son las ilusiones! Ese día en la oscuridad pensé en una Universidad cimentada en LA PALABRA. La Palabra de Dios, que fue Promesa y que se hizo Ser Humano y que es JESUCRISTO. Con el pasar de los días, y gracias a la imaginación y arte del sacerdote Adalberto Mesa, apareció en nuestro escudo ese Libro Abierto con el nombre Jesús Cristo escrito sobre sus páginas. Ese es el libro que cada uno debe presentarle al mundo. Volví a pensar en esa Universidad en la que todo estuviera impregnado de Humanismo, de ese que nace de la relación-comunicación-lenguaje entre los hombres. Y hojeando el Diccionario Castellano, recordé lo dicho por el Emperador Carlos V: “A Dios le hablo en castellano”. Esa Universidad de sueño y ambición, esa universidad fue pensada en el mas negro y absurdo y oscuro de todos los momentos: sin luz, sin ingresos, sin aprobación y como diría la canción, sin oír una voz cariñosa. Pero esa Universidad tenía que distinguirse y definirse por esas raíces ancestrales del hombre precolombino, el indígena, el mulato, el mestizo, en fin ese hombre que hasta hoy sigue construyendo eso que llamaría el profesor López de Mesa “la Colombianidad”. Aquel día, ese fue el SUEÑO. Y esta fiesta revive esa universidad soñada, que como dicen los avicultores, empolló

hace treinta años. Y que a esta hora está orgullosa de seguir cumpliendo la misión.

Pero el mundo no se detuvo. Y un día casi alcanzamos a tocar el cielo con las manos. Nos anunciaron la aprobación, por el Concejo Municipal de Pereira de un Acuerdo que cedía en Comodato una edificación para el funcionamiento de la Universidad Católica Popular del Risaralda; ese Proyecto que meses atrás había sido presentado por el Concejal Ricardo Tribín, miembro de nuestro Consejo Superior. Sí. Ese día creímos haber tocado el cielo con las manos.

Y otro día la Doctora María Teresa de la Cuesta de Salazar, Secretaria de Educación de Pereira, en el segundo semestre de 1978, nos anunció que podíamos iniciar la remodelación del edificio de la calle 20. Ese día no es que nos haya parecido. Ese día no tocamos, ese día amasamos el cielo con esas quinientas manos que conformaban la UCPR. Y nos pasamos. Era el año de 1979, y en marzo es nombrado Rector el P. Francisco Nel Jiménez.

Frustraciones también hemos padecido. Los intentos hechos por nuestra universidad para comprometer a los padres de familia en la educación de sus hijos universitarios, interesándose y siendo APOYO para ellos, fracasaron. Sólo encontraron respuesta en el diez por ciento, en la décima parte de las familias. ¿Por qué? Habrá hipótesis explicativas... seguramente. Será que nos estamos aproximando a esa cultura foránea en la que a los dieciocho años de edad, padre e hijos se dicen “ciao, adiós, nos vimos!”. Claro que los países más “civilizados” son nuestro modelo, y si allá se procede de esta manera, porque esperar más tiempo para imitarlos, frustración dolorosa. En el Recuento... yo hago referencia a la “soledad” del estudiante universitario.

Otra triste frustración aparece cuando oímos a un Papá que se acerca al Rector y le reclama: “yo traje a mi hijo a esta universidad, lo matriculé hace varios semestres; y yo veo algunos cambios que se



han operado en él; por ejemplo: ya no sabe comer en familia, ya no sabe saludar, ya todo para él es conflicto y discordia con sus hermanos... yo no sé si él ha aprendido algo aquí, si mucho o poco. Pero mi hijo de antes es distinto del hijo matriculado en su universidad.” Ese es un crudo relato de algo que sucedió y que apareció en una revista americana. Yo aspiraría a que esta queja se convierta para nosotros en preocupación de cada día, pues compromiso tenemos, y como diría el Rector de la época a los primeros graduandos: “si no tienen éxito en su profesión, no importa. Con tal que sigan siendo Gente, y reconocidos como Gente de Bien”. Hablo en nombre de ese Papá.

Fue aquí en la calle 20 donde repensamos y clarificamos la reflexión sobre “para qué nuestra Universidad”. Y dicha reflexión fue produciendo sus frutos: No somos formadores a la manera del alfarero que modela un jarrón. No pulimos las piezas siguiendo los detalles del modelo que pretendemos copiar. SOLO y únicamente, y no será poco, nos comprometeremos a despertar en el bachiller ese sentido: SOÑAR, y “soñar lo que se quiere llegar a Ser”. Un Hombre o una Mujer a carta cabal, (así decían los antiguos). Una Persona que entra en relación con el “otro”, en su familia, en la sociedad. Con su Dios y su Señor. Y al regreso de ese sueño y ante la magnitud del proyecto, la UCPR se le presenta como Apoyo o Bastón para que pueda caminar seguro hasta LLEGAR A SER LO QUE HA SOÑADO. Ese sueño de llegar a ser, siempre lo definiremos nosotros con el sustantivo “GENTE”, algo que nunca se agotará en el ser individual, sino que se desparramará en la vida social y será entonces cuando comenzará a ser reconocido como Gente de Bien y Profesionalmente Capaz. Soñar LO MEJOR, y realizarlo de la MEJOR MANERA. (Sueño- soñar, Ver nota al final, p.108).

Y en cumplimiento de esa Misión nosotros aportamos a la sociedad un nuevo elemento que nos es distintivo, y no exclusivo: le presentamos al bachiller un MODELO, que es ese mismo que está incrustado en el centro de nuestro escudo: JESUCRISTO. Ese Modelo será copiado o

tallado por el mismo estudiante, sujeto insustituible del proceso. La UCPR será su APOYO en el camino. Somos la Segunda Diócesis de Colombia que emprende el desafío de ofrecer a los bachilleres una alternativa cuyo centro es Jesucristo. Universidades católicas existieron desde la Colonia, y todas pertenecían a las Ordenes y Comunidades Religiosas, Dominicos, Jesuitas, etc. Pero Universidades Católicas, fundadas o creadas por sacerdotes Diocesanos, la primera fue la Universidad Católica Bolivariana de Medellín, que nace como reacción contra la imposición estatal de un modelo de enseñanza. Nosotros somos la segunda universidad Católica de una Diócesis, pero no nacemos por reacción sino por la necesidad de servir a un grupo de estudiantes que se congregaba alrededor de un maestro, pero sin futuro, y la Iglesia de Pereira con su vocación de servicio les ofrece buscar ese futuro y encarar las dificultades insalvables y decide ponerse al frente con toda responsabilidad.

A la par que reflexionando sobre la misión, la vida en la calle 20 se desenvuelve con normalidad. Nos llegan cosas maravillosas. La aprobación y la autorización para graduar a nuestros estudiantes. La sistematización de los procesos académicos; comienza el programa de Administración de Empresas en la jornada diurna; inicia el programa de Ciencias Religiosas en la modalidad a distancia; se lanza el primer número de la revista “Paginas...de la UCPR”; pudimos tener biblioteca y empeñarnos en la compra de bibliografía; fuimos anfitriones del Presidente Carlos Lleras Restrepo, quien presidió la primera graduación de profesionales UCPR.

Cuando ya tenemos una biblioteca, y tenemos suscripciones periódicas, tomamos la decisión de hacer productiva la bibliografía. Y Pedimos a los profesores, que cada uno y en cada semana de trabajo docente, dedique una hora al estudio de las revistas de su especialidad y deje por escrito lo logrado con su trabajo, a fin de que con la información que cada uno suministraba a la biblioteca se pudiera entregar a los usuarios las



palabras clave para encontrar la información requerida por ellos. Años después y en búsqueda de mayor efectividad, se decide incluir en cada contrato laboral docente, una cláusula con esta obligación. Gracias a este esfuerzo de nuestros docentes, la Biblioteca cuenta con algo más de cincuenta mil (50.000) registros disponibles para consulta de propios y extraños. Esto se llama PLAN HEMEROTECA. Otra pretensión era la permanente actualización de los docentes para que pudieran exigir la continua actualización de las colecciones. El docente es el puente entre biblioteca y estudiante para el logro del máximo aprovechamiento de los recursos existentes.

Se empieza a reflexionar sobre el bienestar universitario, y encuentra que ese concepto es demasiado estrecho, y le faltan elementos fundamentales. En 1992 se continúa el estudio iniciado por el Doctor Guillermo Guzmán para un programa de Diseño Industrial, que luego fue definitivamente preparado y presentado al Icfes por la Doctora Patricia Morales, a su regreso de Alemania, con especialización en Diseño Industrial.

Y un día, claramente marcado en el calendario de la Providencia, compramos setenta mil metros cuadrados de tierra, dizque para que también algún día, ese sí No estaba marcado en nuestro calendario, comenzáramos a construir la sede definitiva. Y este último día llegó hace quince años y se sigue prolongando hasta este “hoy” que nos reúne alborozados en estos TREINTA AÑOS, Y muy próximos a la inauguración de una hermosa sede para la biblioteca.

Y nos vinimos para la Avenida Sur, y nos posesionamos plenamente en esta que hoy es Avenida de las Américas. Iniciamos la Facultad de Diseño Industrial. Aquí lo teníamos todo: jardines, para cuyo cuidado yo mismo “fui” autonombrado. Salas y aulas; oficinas, canchas deportivas y una cafetería Sin Puertas, haciendo honor a nuestra ciudad, también ¡Sin Puertas! Y Aquí disfrutamos del espectáculo más hermoso, ese ver crecer el Río Consota saliéndose de madre

e inundando las canchas, como queriendo asomarse a la avenida, se convirtió en un lago con desembocadura. Y esto sin ningún riesgo para las personas de la universidad.

En el año 95 se da un paso. Con la Universidad de Colima, México, y en búsqueda de la automatización de la biblioteca, se adquiere el programa SIABUC, que agilizará la administración de los procesos y la recuperación de la información bibliográfica. Y de esta manera se preparó para abandonar un salón grande con libros y llegar a esa sede que combinara belleza, técnica, buen gusto, digna del calificativo que tiene la Biblioteca de la Universidad de Pittsburg USA, “The Cathedral of learn”. Y que será nuestra Catedral del Saber, espacio agradable y acogedor para el encuentro de cada quien con LA PALABRA.

Y en 1995 también llegó un día. Ese día que sí había sido marcado previamente por el Señor Jesucristo, el mismo Señor de nuestro Escudo. El Señor que había estado con nosotros desde 1974, que todo lo ve y que en todo busca lo mejor para nosotros. Y ese día me correspondió a mí transmitirle o “pasarle esa voz del Señor” a mi Obispo, Mons. Fabio Suescún, Gran Canciller de la Universidad. De esa voz sólo se lograron escuchar unas palabras: “Cambio de tripulación. La jornada del Rector terminó”. Y bondadosamente mi Obispo escucha esa voz y propone que el Consejo Superior nombre nuevo Rector para la Universidad Católica Popular del Risaralda a un sacerdote de nombre Álvaro Eduardo Betancur, quien es el nuevo tripulante de esta Alma Mater “Matriz de humanismo, Huerto fértil de gente de bien...”, como reza nuestro Himno.

Y comienza otro paso en el proceso de crecimiento para nuestra universidad. El nuevo Rector, conector de la Universidad, de la que había sido profesor en pregrado y director de Seminario de Grado, emprende la tarea desde varios frentes.



Filosófico y Académico, financiero y administrativo y el diálogo humano-cristiano con maestros, administrativos y personal de ayuda y de servicios.

Encuentra que hay un edificio de tres plantas en pleno funcionamiento y otro en proceso de construcción. Y piensa que pronto será necesario construir otro bloque, como parte del nuevo Proyecto Arquitectónico, al que se le llamara KABAI, palabra Embera Catío. Y luego en desarrollo de ese plan aparecerá otro edificio con el nombre BUENA NUEVA. Los nombres corresponden a palabras llenas de sentido y en relación con nuestra Misión, tal como había sucedido con los edificios primeros: ALETHEIA, palabra griega, HUMANITAS, del latín.

Mientras se movían ladrillos y cemento, se recibe aprobación de nuevos programas: Arquitectura, Psicología, Comunicación Social y Periodismo, Ingeniería de Sistemas y Telecomunicaciones, Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano y se avanza en la configuración del programa de Negocios Internacionales. La localización de la universidad está en la ladera sur del Río Consota, rodeada de barrios periféricos, con una población infantil numerosa. Siempre en la Universidad ha existido la mirada preferencial por los niños. Antes esto se manifestaba por las fiestas de los Niños, pero ya en los finales de los noventa esa preferencia empieza a ser más visible. Se intenta acercar los niños a la investigación y al conocimiento, se comienza un programa llamado SEMILLITAS. La Biblioteca, con su Directora y la investigadora Olga Patricia Bonilla, diseñan un programa semestral, para niños de cuatro a doce años, Objetivo era despertar y desarrollar el sentido de admiración y de asombro ante las maravillas que ven a cada instante, estimular el desarrollo humano del niño.

El Rector crea y reúne el GCR, Grupo Central de Reflexión, (Mario Gaviria, Fabián Morales, Diego Londoño, Nelson Londoño) a fin de continuar el proceso que venía de años atrás sobre la Filosofía de la UCPR. Crea subgrupos de reflexión académica, reflexión administrativa, Plan de

Vida. Y tarea de todos será la reflexión, y la socialización de todo lo pensado críticamente en grupos y subgrupos. Fruto del trabajo de esos grupos y subgrupos es la aparición de un documento sobre la Misión de la UCPR, que fue condensado en una página, a fin de que a ella tuvieran acceso todos los miembros de la comunidad universitaria. Pero ese texto de solo una página, estaba sustentado en la publicación "MISIÓN", 50 páginas, en las cuales se hablaba de Universidad, de Catolicidad, de Servicio, de Fe, de Libertad. Se aclaró que la universidad es un ser tridimensional –docente, investigador y proyección social- y que no es un ente con tres funciones distintas e independientes.

Se llegó a la claridad diáfana de que para la UCPR la Educación no es algo que viene de fuera, o impuesto, sino que brota de lo más profundo del ser del estudiante. Y que es el proceso mediante el cual alguien, el estudiante, maestro, administrativo, llega a SER GENTE, GENTE DE BIEN Y PROFESIONALMENTE CAPAZ. Y en todo ese proceso, la UCPR se presenta como el APOYO, que a lo largo de toda la carrera está siempre disponible.

En el centro de toda esa reflexión, tal y como aparece en nuestro escudo, está JESÚS DE NAZARET, que es Luz que ilumina al estudiante a lo largo de su camino de autoconstrucción. Es JESÚS el Modelo. Y se eligieron unos valores: ÉTICA, el Ser y el quehacer de la Universidad están inspirados y orientados por unos principios y criterios definidos. VERDAD, la búsqueda y el amor a ella. DIGNIDAD humana, el hombre por encima de cualquier otro ser de la naturaleza. SERVICIO, la universidad no existe para sí misma, sino para los demás. CALIDAD, como aventura de perfección. COMPROMISO, todos sus integrantes forman una fuerza arrolladora que se convierte en Apoyo para que cada uno llegue a ser Gente. Y podríamos añadir hoy, RESPONSABILIDAD, como resultante del DIÁLOGO -dice el Padre B. Häring- entre Dios, el hombre y el mundo circundante. HONOR - HONRADEZ consigo mismo, con Dios y con

los otros, (en vez de honestidad, cuya primera acepción es pudor y recato, DRA-2001), se puede ser honesto y ladrón, (ej. la Corrupción de cuello blanco). (Ver nota al final, p.108).

Esa reflexión del GCR sobre la Misión generó otra reflexión sobre la VISIÓN de la UCPR, (publicación, 2003, 30 p.). Teniendo claridad sobre lo que es la Misión, se dirigen los grupos a reflexionar sobre lo que la UCPR quiere llegar a ser partiendo de su identidad. Un encuentro entre la realidad del mundo y la inculturación del Evangelio, desempeño del papel de la universidad en la transformación de la sociedad, en la búsqueda del desarrollo sostenible, la innovación pedagógica, etc. El PEI “Proyecto Educativo Institucional, UCPR”. 2003, 105 páginas, será instrumento estimulante en el recorrido de afianzar la reflexión, recopilación del trabajo de todos los grupos, con nuevos avances en profundización: la Universidad en su entorno, la conceptualización, Misión, Visión, Proyecto de Vida, Formación UCPR, Facultades y programas académicos existentes, etc.

En los veinticinco años, el Grupo Central de Reflexión invitaba a construir colectivamente el futuro del Alma Mater, que con la mirada en nuestro escudo exclamaba CAMINAMOS HACIA EL SOL.

La dinámica de los grupos de reflexión, (avanza hasta lo que se llamaba Bienestar Universitario, Plan de Vida en la UCPR y que en adelante se llamara PROYECTO DE VIDA, que es el programa que recoge el planteamiento general de la Universidad, es decir, que es “la manera de hacer Universidad en la UCPR”). El marco general de esta perspectiva entiende que esta Universidad tiene como finalidad proporcionar los elementos para que una persona (estudiante, docente o administrativo) pueda plantearse la vida como proyecto, a lo cual ayudará fundamentalmente el desarrollo académico, pero también todo el contexto en el que nos encontramos. Se entiende, pues, que la

Universidad forma en la academia, en las maneras como nos relacionamos, como administramos, como asistimos a los llamados de la realidad en que vivimos y cómo acompañamos a los estudiantes y al personal en general. Pronto es nombrado para participar en esta reflexión, el Profesor Fabián Morales que viene de Manizales, con experiencia en Pastoral Universitaria.

Se ha dicho siempre que los responsables del desarrollo del Proyecto de Vida en la Universidad son: El rector en la Universidad, los decanos en la formación, el director administrativo en su campo, los directores en sus dependencias y, muy importante, los maestros frente a sus estudiantes.

Esto implicaría que cada facultad o dependencia pudiera explicitar la manera de encarnar la idea de Universidad que aparece desde la fundación.

El equipo técnico de Proyecto de Vida (organizado como dependencia) es quien acompaña y ayuda para que se haga la reflexión y se desarrolle en las distintas dependencias académicas y administrativas y para que esa reflexión se ponga en práctica fundamentalmente frente a los estudiantes.

En el desarrollo de la Universidad eso ha seguido un camino que en los últimos años podríamos describir de la siguiente manera:

Se estableció un equipo conformado, en principio, (año 1997) por un director, una psicóloga, un encargado de deportes y el capellán, con el objetivo de hacer la reflexión sobre la perspectiva de proyecto de vida, entendiendo que no se trataba de una oficina de bienestar Universitario, dado que la dependencia no se entendía como una oficina prestadora de servicios deportivos, culturales, espirituales, etc., sino que ante todo debería ser un equipo que pensara esa manera de entender la universidad, descrita arriba, y desarrollarla en y con todas las personas vinculadas a la institución.

Elaborar esta reflexión ayudó incluso a otras universidades a replantear el sentido del bienestar



universitario hasta llegar a la idea que hoy es muy importante nacionalmente en la cual se entiende que “el desarrollo humano es el centro de la idea de bienestar en una universidad” como quedó descrito en la reglamentación que sobre dicho particular elaboró ASCUN.

En el proceso de reflexión entre el equipo de Proyecto de Vida, el Departamento de humanidades y los equipos de calidad (llamados así hasta ese momento), se definió un núcleo humanístico para todos los programas. Contemplaba en primer lugar toda una reflexión sobre el desarrollo humano, que implicaba recoger la asignatura que existía en primer semestre, pero además garantizar que durante los seis o siete semestres siguientes se pudiera acompañar a los estudiantes en una reflexión – taller- sobre diferentes aspectos del desarrollo humano para garantizar la elaboración y la práctica de un proyecto de vida claro.

Se elaboró un itinerario de cómo tendrían que estar pensados cada uno de esos siete talleres: Desarrollo Humano era el proceso introductorio que pretendía hacer la reflexión sobre la llegada a la Universidad, el segundo era una reflexión sobre los elementos con los que contaba cada estudiante para elaborar de mejor manera su proyecto de vida, el tercero tenía que ver con la familia (relaciones con los padres, los hermanos, el sentido de la familia), el cuarto se refería a quiénes eran los “otros” (quiénes son sus amigos, compañeros...) en el desarrollo de proyecto de vida, el quinto tenía que ver con lo religioso, la dimensión trascendente, el sexto tenía que ver con la fe cristiana y el séptimo una visión del contexto en el que se desarrolla el proyecto de vida.

Este proceso se hacía durante los siete semestres de la Universidad y luego se complementó con los talleres de preparación y acompañamiento a la práctica académica, terminando con el seminario de humanidades en el cual se desarrollaba un módulo de proyecto de vida.

En la evaluación de este proceso siempre hubo diferentes percepciones. Para algunos eran

trabajos interesantes y para otros una pérdida de tiempo. Pues hubo, y nunca faltarán, algunos para quienes lo único válido para el desarrollo de las personas es su crecimiento en los conocimientos disciplinares de los que como profesionales deben dar cuenta.

De todas maneras para la Universidad sigue siendo importante la reflexión humanística con la cual se trata de garantizar el cumplimiento de lo que en la misión se dice en el sentido de “Ser Gente y Gente de Bien...”

Además se definieron unas materias que pertenecían al núcleo básico que deberían ver todos los programas. Desarrollo Humano, Expresión oral y escrita, Lógica, Formación ciudadana, Hermenéutica de la fe, ética general y profesional, concluyendo, como en el caso de proyecto de vida en el seminario de humanidades.

El seminario de humanidades, en los años anteriores, existió como seminario de ética en nuestra Universidad durante mucho tiempo y respondió, para las facultades de ese momento, Economía Industrial y Administración de Empresas, a la necesidad de una reflexión ética, ya que no había la posibilidad en otra época de hacerlo dentro del pensum académico o no se encontraba el profesor adecuado o no existía el momento... se trataba de que la ética se diera al final de la carrera y era en fin de cuentas pensar en lo humano.

El paso que se dio cuando apareció el núcleo común, fue ubicar la ética como componente académico en todos los semestre y en todas las facultades durante la carrera, y al final el Seminario de Humanidades que recogía la reflexión humanística y la ampliaba en estos términos: Vamos a reflexionar sobre nuestro proceso en la universidad con el ánimo de una mirada retrospectiva que nos permita ver qué fue lo que hubo en la Universidad en relación con nuestra formación humana y qué es lo que yo debo recoger a la hora de irme de la Universidad y tener claro como egresado para afianzarlo como parte de mi bagaje, de lo que aprendí y asumí en

mi vida profesional y familiar. No era solamente elaborar una recapitulación sino como para que cada persona, ya a punto de salir, pudiera ver todo lo que desde el campo humanístico pudiera ser recogido y valorado, dado que quizá en el momento en que fue visto o trabajado en alguna materia (cuando le hablaron de ética, lógica o de fe), no pudo ser asimilado o valorado de manera clara, pero que al final puede ser percibido de manera más madura. Se entiende que allí se pueda resumir o clarificar lo que un estudiante se puede llevar como “equipaje” para su vida personal y profesional.

El seminario se diseñó en cuatro módulos:

El primero era la pregunta, ¿qué significa “ser humano”? No es un tratado de antropología filosófica, sino más bien una reflexión sobre lo que, en las condiciones actuales, significa ser realmente humano. Es decir, una antropología para la vida, recoger los elementos de una visión del hombre integral que se pudiera tener presente en la cotidianidad, como personas que están tratando de construirse como seres humanos, como papás que van a tener hijos.

El segundo era una reflexión sobre la fe cristiana, con el ánimo de que con un grado mayor de reflexión percibieran la fe, no simplemente como lo marginal o como religiosidad, sino como un encuentro con Dios. Ahí se hablaba de la religiosidad, la fe, de Jesús y de la experiencia de Iglesia.

Un tercer módulo tenía que ver con los “otros” y que se concentró en una reflexión sobre la familia. La idea era mi relación conmigo mismo (módulo 1), mi relación con Dios (módulo 2), mi relación con los otros, familia y sociedad (módulo 3) y finalmente el último módulo que era responder la pregunta que se hizo desde primer semestre en la materia de desarrollo humano: ¿Tengo un proyecto de vida? ¿Cómo lo voy a desarrollar? Esas preguntas acompañarían toda la reflexión de la carrera y en este último momento se trataba de responderla “ad portas” de un cambio tan importante como es abrirse a la

vida profesional.

Esto, pues, está enlazado de principio a fin y tiene toda una teoría sobre el desarrollo humano y sobre perspectivas pastorales que permiten que se desarrolle un proceso y que clarifica por qué cada cosa tiene un lugar y a quién se consigue para que ayude a la consecución de los objetivos.

Por ejemplo si se consigue un abogado para la formación ciudadana, que no entiende todo el contexto y no sabe de qué se trata el proceso, es posible que entienda que hay que dar los fundamentos del derecho, un resumen del curso de introducción al derecho que se da en dicho programa. Allí se puede perder el sentido porque no se trata de que el estudiante sepa qué es contrato, ley, etc., sino que se dé cuenta que es un ciudadano que debe asumir un compromiso con el país, que es responsable de muchas cosas que pasan, sea como empleado, como empresario, como profesional en general, como padre de familia. Ya desde el punto de vista teórico, esta es una dimensión del desarrollo de la persona que se denomina dimensión política.

Por ello es importante leer cada componente a la luz de un Currículo, sin lo cual todo se convierte en una cantidad de materias repartidas que no responden a una propuesta filosófica o curricular y que no tienen “agarre” en lo que el PEI de la Universidad pretende.

Entender Proyecto de Vida, las humanidades, el seminario, es fundamental dentro de los propósitos con los que fue fundada la Universidad.

En 2001 se empieza a divisar algo que se convertirá en experiencia importante y que tiene que ver con la unión estudiante y maestro para un aprendizaje colaborativo (estudiantes entre ellos y con el maestro, maestros entre ellos y con los estudiantes) como inicio de una investigación que deberá extenderse a lo largo de toda la carrera, y no solo en unos semestres, y que con el pasar de los días se llamara Colectivos de Estudiantes y Maestros.



En 1997 el grupo de reflexión pedagógica (Duffay A. Gómez, Jaime Montoya, Alejandro Mesa, Martha Arbeláez) empieza la discusión de un modelo pedagógico en la UCPR para hacer posible su Misión, aparece la necesidad de interiorizar en los programas los conceptos aprendizaje significativo, autónomo, interdisciplinar y por problemas, todos resonancias de las lecciones del seminario permanente que ha existido en la U con la luz del padre Borrero. En los primeros años del 2000 es evidente la necesidad de una comunidad que entienda estas dimensiones, más qué es investigar, se resuelve con aparición del centro de investigaciones y las rutas pedagógicas, estas últimas como estadios de aprendizaje para todos los maestros de la UCPR. El primer colectivo que entra en la escena es el de Administración de empresas, (Ariel Galvis, Juan Carlos Muñoz y Lucía Ruiz), un colectivo de estudiantes y maestros sobre la base de tres aprendizajes: marco teórico de administración (tarea encomendada a todos por el Rector, y que en algunos casos no se ha cumplido), metodología de investigación: cómo identificar un problema y como convertirlo en pregunta y llevarlo a objetivo general y específico para construir un marco referencial del problema, y elaboración de textos con normas de presentación (Icontec, Apa, etc.)

Y otro día el Padre Álvaro Eduardo da por terminado su trabajo en la UCPR y se retira.

Y llega el Padre Gustavo Valencia Franco, a quien corresponde dar vía a la construcción de la nueva Biblioteca. Es él quien apenas iniciando su período, convoca a la celebración de estos primeros treinta años de la UCPR, con todo el entusiasmo y el dinamismo que él sabe poner en todo lo que emprende.

Por eso confiados seguiremos caminando hacia ese Sol de Justicia, de donde brota la fuerza para engrandecer la UCPR.

Y es por todo lo encontrado y hecho y alcanzado en este recorrido 1975-2005, que llenos de alegría

decimos: "Cuando me cuento el cuento de mi vida, es como si otro hablara y yo escuchara. Y lo interrumpo, "Amigo eso no puede ser".

Y es por eso que gritamos a todos los vientos: El Señor ha sido bueno con nosotros, y estamos alegres.

Gracias Estudiantes de la Fundación Autónoma Popular de Risaralda, gracias a todos ustedes por su compañía.

Febrero 14 de 2005.

(NOTAS: En la pág. 103 aparecen las palabras "SUEÑO Y SOÑAR". Que se repetirán en este escrito y en el "Recuento de unos hechos que le dieron vida a la UCPR". Para comprender cabalmente el significado de dichas palabras, oigamos lo que dice Ernesto Bloch, en "El Principio Esperanza", t. I, p.73: existen "sueños nocturnos y sueños diurnos. Los primeros piden ser interpretados, y a ello se dedica el psicoanálisis. En cambio, los sueños diurnos piden convertirse en realidad. El que sueña con los ojos abiertos se siente impulsado a alcanzar lo que sueña, y cuando hace castillos en el aire proyecta también sus planos." (Citado por Luis González-Carvajal, "Los cristianos del siglo XXI", Sal Terrae, Santander, 2000, p.159) (BIBUCPR 248 G643). En la pág. 105 "HONOR, HONRADEZ" Ver Jaeger Werner. "Paideia". México: FCE, 1985. p.19ss. (BIBUCPR 938 J22).

Véase además:

Jiménez G., Francisco Nel. (2003). La Universidad Católica Popular del Risaralda 1975-1995: "Para su historia, recuento de unos hechos que le dieron vida a la UCPR", ó, Para su historia. Pereira: UCPR. (BIBUCPR Colombia 378.86132 J61u).

Jiménez G., Francisco Nel. (2004). "¿Y para qué nuestra Universidad?: Vigencia de una respuesta". En: Revista Académica e Institucional, Páginas de la UCPR, 70: 21-36.



## NUESTROS COLABORADORES

### **LUCÍA RUIZ GRANADA**

Magister en Administración, Universidad Nacional de Manizales.  
Docente, Universidad Católica Popular del Risaralda.  
lucia.ruiz@ucpr.edu.co

### **ARMANDO ANTONIO GIL OSPINA**

Profesor Asociado II del Programa de Economía y Líder del Grupo de Investigación Crecimiento Económico y Desarrollo de la Universidad Católica Popular del Risaralda.  
armando.gil@ucpr.edu.co

### **GERARDO ANTONIO BUCHELLI LOZANO**

Economista Industrial - UCPR  
Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano - UCPR  
Docente de planta programa de Economía - UCPR  
gbuchelli@ucpr.edu.co

### **MIREYA OSPINA BOTERO**

Profesional en Desarrollo Familiar. Psicóloga Social. Magister en Educación y Desarrollo Humano. Especialista en Psicoterapia y Consultoría Sistémica.  
mireya.ospina@ucpr.edu.co

### **ALEX ANTONIO VANDERBILT MARTINEZ**

Sociólogo. Especialista en Gestión Comunitaria.  
alexvanderbilt@gmail.com

### **DIANA PATRICIA VILLA DELGADO**

Psicóloga Universidad San Buenaventura Medellín.  
Especialista en niños con énfasis en Psicoanálisis Universidad de Antioquia Medellín.  
dianavilla15@yahoo.com

### **MELISSA MONTAÑEZ HOLGUÍN**

Psicóloga, Universidad Católica Popular del Risaralda. Colombia.  
Aspirante a Magister en Investigación Psicoanalítica. Universidad Argentina Jhon F. Kennedy/Buenos Aires.  
Docente Catedrática para el programa de Derecho de la Fundación Universitaria del Área Andina.  
melissa17az@gmail.com

### **JOSÉ ARIEL GALVIS GONZÁLEZ**

Administrador de Empresas UCPR  
Profesor de la Universidad Católica Popular del Risaralda, grupo de investigación Desarrollo Empresarial,  
Magister en Administración, Universidad EAFIT. Contacto: ariel.galvis@ucpr.edu.co

### **JAIME MONTOYA FERRER**

Profesor Asociado 2 Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas UCPR.  
Director del Centro de Investigaciones UCPR.  
jaime.montoya@ucpr.edu.co

### **Mons. FRANCISCO NEL JIMÉNEZ GÓMEZ**

Licenciado en Ciencias Sociales, PUG, Roma  
Fundador UCPR y Rector hasta 1995



# INSTRUCCIONES PARA EL AUTOR

*Revisado Febrero 2010*

## 1. POLÍTICAS GENERALES

- El autor debe garantizar que su artículo no ha sido publicado en otro medio.
- El envío de un artículo supone el compromiso del autor o autores de escribir su texto en forma clara, precisa y concisa, además, ser riguroso en el planteamiento y argumentación de sus ideas.
- Los juicios emitidos por los autores de los artículos son de su entera responsabilidad. Por eso, no comprometen los principios y las políticas de la Universidad ni las del Comité Editorial.
- El Comité Editorial se reserva el derecho de someter a revisión los artículos y recomendar los cambios que considere pertinentes o devolver aquellos que no reúnan las condiciones exigidas.
- Todos los artículos serán revisados con rigor por dos lectores: uno que dará su concepto disciplinar y otro que evaluará su aspecto formal.
- Los autores no conocerán la identidad de los evaluadores y viceversa, pero de común acuerdo podrán reconocerse con el fin de enriquecer el proceso de evaluación.
- El Comité Editorial, con base en el dictamen de los lectores, determinará si se publica el artículo, pero, solo si cumple con las normas de presentación exigidas por la revista.
- El hecho de recibir un artículo y de ser sometido a proceso de evaluación no asegura su publicación inmediata y tampoco implica un plazo específico para su inclusión en un número determinado.
- En caso de presentarse varios artículos de un mismo autor, todos serán sometidos a selección, pero sólo podrá ser publicado un artículo por edición. Si uno de estos artículos estuviera firmado por varios autores, éste tendrá prelación para ser publicado por sobre los demás.
- Los autores cuyos textos sean seleccionados para la publicación se comprometen a presentarlos en forma sintética y pertinente durante el acto de lanzamiento de la revista. En el caso de que el autor resida fuera de Pereira, podrá delegar a otra persona para la presentación del artículo.

## 2. REQUISITOS PARA LA PRESENTACIÓN DE ARTÍCULOS

Los artículos deben presentarse en Word y enviarse en medio magnético o digital, acompañado de una copia impresa, a la dirección de la revista; si el artículo incluye fotografías, gráficos o similares se debe incluir originales suficientemente claros para facilitar la edición (300 dpi), tamaño real.

### 2.1 EXTENSIÓN

La extensión máxima del artículo es de 22 páginas (incluida la bibliografía), y la mínima de 18, escritas a doble espacio y en tamaño carta (fuente Times New Roman 12), debidamente enumeradas. En casos especiales y según la trascendencia del tema, el Comité Editorial se reserva el derecho de aceptar trabajos de diferente extensión.



NOTA: Si se considera que en la extensión de un artículo no se agota todo lo que se quiere decir, el autor puede optar por hacer varias entregas para diferentes ediciones, tratando el tema en forma progresiva.

## 2.2 ESTRUCTURA

Todo artículo debe contener las siguientes partes básicas:

- Título (subtítulo, si lo requiere), en español y en inglés.
- Una síntesis en español y en inglés (abstract). Esta síntesis debe ir en letra cursiva y no exceder las 120 palabras.
- Descriptores (palabras clave, en español y en inglés). Para la construcción de los descriptores el autor debe consultar las LEMB o tesauros especializados.
- Estructura interna (sin especificar con subtítulos): introducción, disertación, conclusiones, bibliografía (fuentes de carácter primario preferiblemente).

NOTA: Como las ponencias superan esta estructura, también serán aceptadas.

## 2.3 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Las **citas** dentro del texto se escriben entre paréntesis en el lugar de la citación: apellidos del autor, año: página (Echrager, 2003: 59). Los pies de página se utilizarán sólo para notas aclaratorias o ampliaciones del tema. Ejemplo: ...“Evidentemente, ya no queda nada por lo que merezca la pena apostar hasta el límite de la existencia” (Baier, 1996: 103). Nota: Para autores latinos o nacionales se podrán utilizar los dos apellidos.
- Cuando los nombres de los autores precedan a las citas se escribirán dentro del paréntesis el año y el número de la página. Ejemplo: ...Así lo manifiestan Bedoya y Velásquez (1998: 90) cuando se refieren a ese momento histórico: “la filosofía fue entonces, desde ese instante, occidental.”
- Al final del artículo se listan en orden alfabético todas las referencias bibliográficas utilizadas, de acuerdo con el sistema: autor, fecha, título, según las normas APA. Para citación de artículos de revistas, el nombre de la revista va en letra cursiva y el número entre paréntesis

### Ejemplos:

**Libro:** Autor (Apellidos, Nombre completo el primer y el segundo nombre la inicialen mayúscula). Año de publicación en paréntesis. Título: subtítulo (si lo tuviese). Edición (cuando ésta es diferente a la primera 2ed.). Traductor (en caso de que lo haya). Ciudad o país: Editorial. Número de paginas del libro p.  
Ejemplo: Baier, Leon. (1996) ¿Qué va a ser de la literatura? Traducción. Carlos Fortea. Madrid: Debate. 137 p.

**Ponencias o conferencias:** Autor de la ponencia. Título de la ponencia (cursiva). Preposición En: Nombre del seminario, congreso o conferencia, (Número de la conferencia: año de realización: ciudad donde se realiza). Título que se identifica con memorias o actas. Ciudad de publicación: editor, año de publicación de las memorias, paginación.

Ejemplo: Charum, Alfonso. año de publicación en paréntesis. *La educación como una de las bases para la sociedad informatizada del año 2000*. En: Congreso del sistema de información y documentación para la educación superior. (6°: 1987: Bogotá). Ponencias de VI congreso del sistema de información y documentación para la educación superior. Bogotá: Colciencias, 1987. 302 p.



### Parte de un libro o texto de un autor en una obra colectiva:

Autor del capítulo o parte. Título del capítulo o parte en cursiva. **En:** Autor que compila. Título de la obra completa. Ciudad: Editor, año de publicación.

Ejemplo: Brungardt, Maurice P. *Mitos históricos y literarios: La casa grande*. **En:** Pineda Botero, Álvaro y Williams, Raimond L. *De Ficciones y Realidades: Perspectivas sobre literatura e historia colombianas*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1989. pp. 63-72.

**Revista o publicación seriada:** Autor del artículo. (año). “Título del artículo: subtítulo del artículo”. **En:** *título de la publicación (en cursiva)*: subtítulo de la publicación. Número del volumen, número de la entrega en negrilla, (mes, año); paginación.

Ejemplo: Zaid, Gabriel. (1998). “Organizados para no leer”. **En:** *El Malpensante*. **No. 17**, (agosto – septiembre, 1999); pp. 24-29.

**Recurso electrónico:** Autor del artículo. (Fecha de registro en internet). Título del artículo (cursiva): subtítulo del artículo. Dirección electrónica / (fecha de la consulta).

Ejemplo: GENTILE, Pablo. (2002). *Pobreza y neoliberalismo*. Disponible en: <http://www.cisspraxis.es/educacion/4> (Consultado el 18 Feb.2006)

## 2.4 NOMENCLATURA

Cuando el artículo propuesto requiere del uso de nomencladores, se recomienda el empleo del sistema decimal.

## 2.5 PRESENTACIÓN DEL AUTOR

Los artículos deberán venir acompañados (en un archivo independiente) de la siguiente información:

El título del trabajo, el nombre completo del autor, afiliación institucional, dirección electrónica, preparación académica pre y postgradual.

## 3. PROCESO DE SELECCIÓN DE ARTÍCULOS

Para seleccionar los artículos a publicar en cada número de la REVISTA PÁGINAS se procede de la siguiente manera:

Previo convocatoria o invitación a todos los docentes de la UCPR para presentar sus artículos, se hace la recepción de ellos hasta el día señalado.

Posteriormente el Comité Editorial de la Revista se reúne para asignar a cada artículo dos lectores evaluadores: uno que lo valorará desde el punto de vista formal, tanto a nivel de estructura como de redacción; y otro que lo valorará desde el punto de vista académico y disciplinar.

Nota: Los artículos que no contienen todas las partes básicas estipuladas en el numeral 2.2, y/o que se exceda en el número de páginas, no se envían a los evaluadores.

A los lectores evaluadores se les da una fecha límite para que devuelvan los textos con los respectivos conceptos de valoración, luego de la cual el Comité Editorial estudia los conceptos de los artículos ya valorados, selecciona



los artículos que van a ser publicados con base en los criterios establecidos por la Revista y procede a hacer la devolución de estos artículos a sus respectivos autores para que realicen los ajustes necesarios, pero ya con la confirmación por escrito de que su artículo ha sido seleccionado para hacer parte de la edición actual.

**NOTA:** Los artículos no seleccionados para hacer parte de la revista próxima a editarse, también se devuelven a sus respectivos autores para que sean ajustados, y si desean los presenten como candidatos para un número posterior, para lo cual se deberán cumplir todos los pasos de selección. Esta notificación también se hace por escrito.

## 4. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE ARTÍCULOS

### 4.1 SOBRE LOS LECTORES EVALUADORES

Cada artículo se somete a dos valoraciones así:

**Estilo (Forma):** El lector evaluador debe ser un docente u otro académico competente con respecto a los procesos y los productos de lectura y escritura, pues él valorará la construcción del texto, esto es, redacción, ortografía, corrección, cohesión, coherencia y condiciones generales de intratextualidad y de intertextualidad.

**Disciplinar (Contenido):** El lector evaluador será un par académico que, teniendo la misma formación académica del autor del artículo u otra análoga, evaluará fundamentación conceptual, calidad, rigor y pertinencia del artículo.

Los lectores evaluadores podrán ser internos o externos. En la primera página de la revista aparecerán los nombres de los lectores que han evaluado los artículos publicados en la actual edición, como miembros del Comité Revisor.

### 4.2 SOBRE LOS CONCEPTOS DE EVALUACIÓN

El lector evaluador deberá entregar un concepto del artículo asignado, donde expresará si considera que es apto para publicarse o no. El concepto se formulará en el formato previsto por el comité Editorial, en el cual se presentan cuatro alternativas:

4.2.1 El artículo es evaluado como apto para ser publicado en las condiciones actuales.

4.2.2 El artículo es apto, pero requiere de correcciones menores. El autor podrá realizarlas para publicar en la presente edición.

4.2.3 El artículo requiere de correcciones de fondo que implican una revisión importante y en consecuencia sólo podrá ser presentado para una próxima edición, una vez haya sido mejorado.

4.2.4 El artículo no reúne las condiciones de calidad que exige la Revista, y en consecuencia no es apto para ser publicado.

En el caso en que el lector haya recomendado correcciones, el artículo se publicará una vez se haya verificado la realización de las mismas por parte del lector evaluador.

El único criterio que se tendrá en cuenta para la selección de artículos es la apreciación o el concepto de los lectores evaluadores. Si hay contradicción entre los dos conceptos emitidos para un mismo artículo, se buscará un tercer lector evaluador.

**COMITÉ EDITORIAL**



## REVISTA PÁGINAS DE LA UCPR

### OBJETIVO

Proponer a la discusión de la comunidad académica y proyectar hacia la región y la nación los estudios, reflexiones y discusiones multidisciplinarios que, como resultado de su actividad investigativa y académica, produce la Universidad Católica Popular del Risaralda, con el fin de aportar al conocimiento y desarrollo de la sociedad.

### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Contribuir al cumplimiento de la misión de la Universidad Católica Popular del Risaralda mediante la promoción de la producción intelectual de la comunidad universitaria, en particular de sus maestros e investigadores.

Propiciar el intercambio de producción académica de los maestros e investigadores de la Universidad Católica Popular del Risaralda, entre sí y con otras comunidades académicas, con el fin de contribuir a la cualificación del trabajo intelectual y docente de la institución y al desarrollo del conocimiento.

Estimular la creación intelectual de la comunidad universitaria y promover la cultura de la producción escrita mediante el desarrollo de competencias escriturales.

Contribuir a la consolidación de comunidad académica en la Universidad mediante la creación de ambientes propicios para el conocimiento del entorno, el desarrollo de las disciplinas y la discusión y confrontación de las diferentes percepciones que se tienen del mundo.

Divulgar la producción intelectual de la Universidad Católica Popular del Risaralda entre las comunidades académicas y profesionales y en los distintos sectores de la comunidad, con el fin de proyectar la imagen de la institución y servir a la sociedad en conformidad con la misión institucional.

### PERIODICIDAD

Revista cuatrimestral.

# DABAR

Con vocales

Sin vocales

**[dabar]** Palabra, mensaje,  
cosa, suceso, causa.  
También hablar; conversar;  
pensar, anunciar, discutir

Este término no tiene traducción literal, pues la lengua hebrea no permite esto, por su pobreza en vocablos y su riqueza en significados, por eso las traducciones deben tener en cuenta el contexto en el cual esté inserto el vocablo. Así, *dabar* se podría traducir por un sinnúmero de palabras, sin lograr alcanzar plenamente su significado en hebreo.

Dabar es *palabra*, pero también es cosa, asunto, *mandamiento*, reporte, mensaje, Camino, ley, testimonio, dichos, juicios...

-Significa primero la *palabra*: sea el acto de hablar, el enunciado o su contenido (tomar la palabra, pronunciar unas palabras, comprender las palabras). De ahí pasa a significar *tema o asunto*.

-Significa además la acción y el modo de hacerla o ponerla en práctica, conducta; y su contenido o la tarea, faena.

-El verbo y el sustantivo son términos fundamentales para significar el lenguaje. En rigor, significa *hablar*.

-Dirigir la palabra, dar un parte. También *hecho, suceso*.

Palabra: 2Rey 9,5

Mensaje: Nm 22,7

Discurso: Os 14,3

Recado: Prov 26,6

Orden: Eclo 43,10

Acción de hablar: Jon 4,2

Hecho, suceso, acontecimiento: Ex 2,15; Dt 4,9

Cosa, algo: Gn 18,14; Ex 2,14

Por su Palabra, DABAR, Dios crea todas las cosas: "Y *dijo* Dios..." (Gen 1,3s). Dios crea hablando, pronunciando su palabra. Todo, todo lo que el Padre ha hecho, lo ha hecho por medio de su *dabar*; sin Dabar, "nada de lo que ha sido hecho, fue hecho". "Y aquel Dabar, Verbo, fue hecho carne, y habitó entre nosotros (y vimos su gloria, gloria como del Unigénito del Padre), lleno de gracia y de Verdad" (Jn 1,14). El Dabar hecho carne es Jesús.

"En el principio era el Dabar/Logos/Palabra, y el Dabar/Logos/Palabra, era con Dios, y el Dabar/Logos/Palabra era Dios. Todas las cosas por él fueron hechas, y sin él nada de lo que ha sido hecho, fue hecho (Cf. Jn 1,1-3).

