

ISSN 0121 - 1633

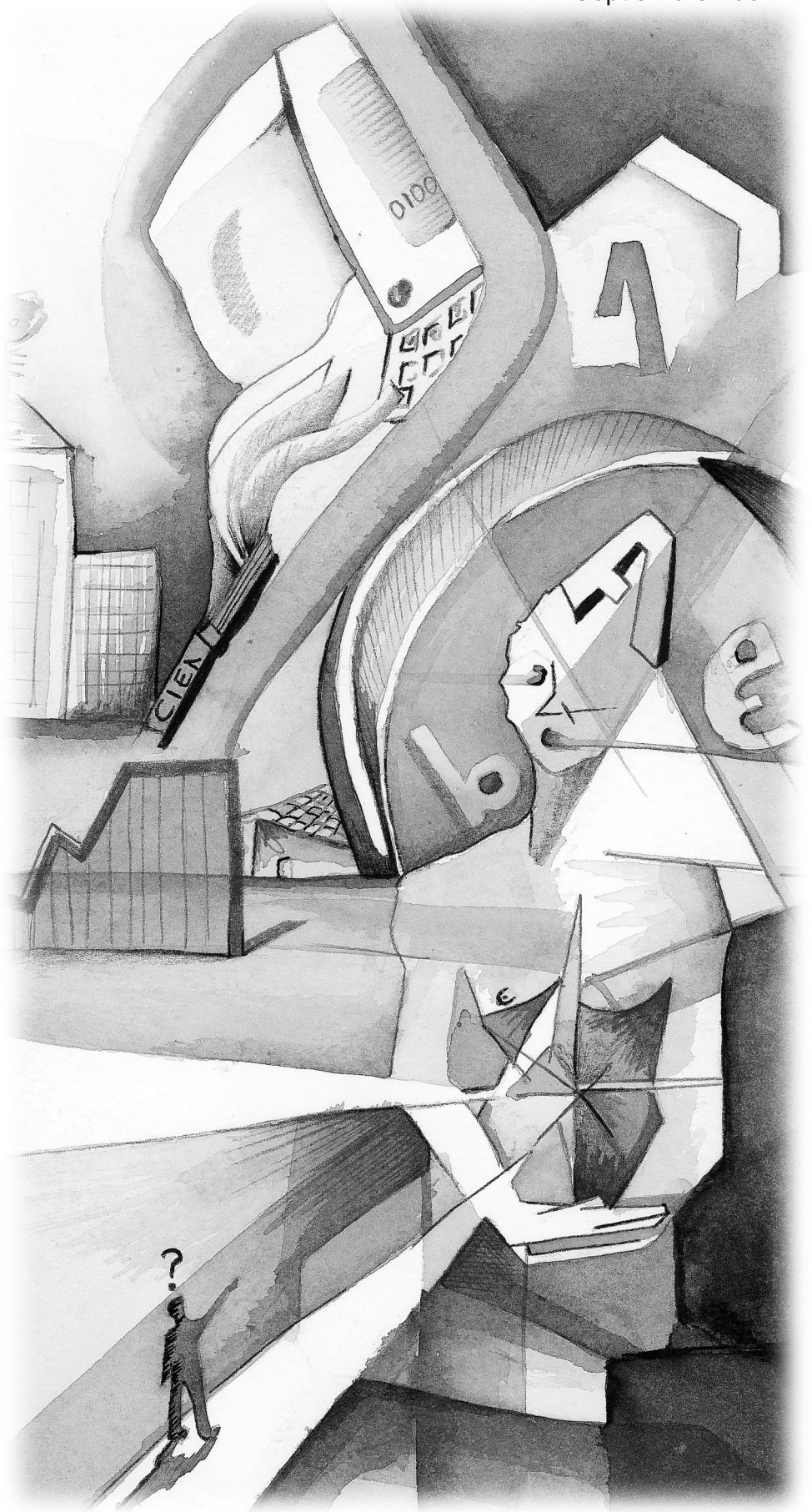
Páginas

Revista académica e institucional de la U.C.P.R.



UNIVERSIDAD
CATÓLICA
POPULAR
DEL RISARALDA

No. 69
Septiembre 2004



Páginas

Revista Académica e Institucional de la U.C.P.R.

ISSN 0121 - 1633

69
Sept. de 2004

CONSEJO SUPERIOR

Monseñor Tulio Duque Gutiérrez
Monseñor Francisco Nel Jiménez Gómez
Monseñor Carlos Arturo Isaza Botero
Pbro. Gustavo León Valencia Franco
Bernardo Gil Jaramillo
Héctor Manuel Trejos Escobar

RECTOR

Pbro. Gustavo León Valencia Franco

DIRECTOR PÁGINAS

Jorge Luis Muñoz Montaña

CONSEJO EDITORIAL

María Gladys Agudelo Gil
Judith Gómez Gómez
Alejandro Mesa Mejía
Javier Baena Espinel
Jorge Luis Muñoz Montaña

COMITÉ REVISOR

Pbro. Álvaro Eduardo Betancur
Pedro Antonio Torres
Mario Alberto Gaviria Ríos
Wilmar Vera
Carlos Andrés Velásquez Ciro
Jesús Olmedo Castaño
Diego Giraldo Cardona
Édgar Diego Erazo
Abelardo Gómez Molina
Jaime Montoya Ferrer
Inés Emilia Rodríguez

ILUSTRACIONES

Javier Baena Espinel

DISEÑO PORTADA

Consejo Editorial PÁGINAS

DISEÑO E IMPRESIÓN

Gráficas Buda Ltda.
Calle 15 N°. 6-23 PBX.: 335 7235

Avenida de Las Américas
e-mail: paginas@ucpr.edu.co
PBX: (57) (6) 312 77 22
Fax: (57) (6) 312 76 13

Canje: Biblioteca UCPR

NEOLIBERALISMO Y DESARROLLO EN AMÉRICA LATINA, una discusión sobre las reformas estructurales promovidas por el "Consenso de Washington".

Mario Alberto Gaviria Ríos

7

CIUDAD... ¿INCLUSIÓN O EXCLUSIÓN?

Angela María Franco Mejía

28

EL LENGUAJE: FUERZA CREADORA Y DINAMIZADORA DE LOS PROCESOS DE LA COMUNICACIÓN

Jesús Olmedo Castaño López

42

APUNTES PARA UNA NUEVA CONSTRUCCIÓN ÉTICA

Jorge Luis Muñoz Montaña

55

ASPECTOS DE LA ENSEÑABILIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Germán Uribe Castro

68

ENSEÑANZA Y "ENSEÑABILIDAD" DE LA ECONOMÍA II Parte

Armando Gil Ospina

80

LA CLASE, LUGAR DE ENCUENTROS

Elva Mónica García Bustamante

104

EL SECTOR DE LA CONFECCIÓN EN EL DEPARTAMENTO DE RISARALDA

Lucía Ruiz Granada - José Ariel Gavís González

118

Nuestra Portada

Para esta edición se ha recurrido a la representación central de una figura humana que sosteniendo en sus manos un objeto de destello alude, de manera gráfica, a los razonamientos de los textos, como sombra, un hombre pequeño reflexiona levantando su brazo, señalando al hombre sentado, que rodeado de un espacio de ambigüedad visual y de eclecticismo formal, significa la contradicción entre lo tecnológico y la tradición, mientras en el espacio de la esfera sideral, el libro de la ciencia se suspende y se diluye.

MISIÓN

La Universidad Católica Popular del Risaralda es una institución de educación superior inspirada en los principios de la fe católica, que asume con compromiso y decisión su función de ser apoyo para la formación humana, ética y profesional de los miembros de la comunidad universitaria y mediante ellos de la sociedad en general.

La Universidad existe para el servicio de la sociedad y de la comunidad universitaria. El servicio a los más necesitados, es una opción fundamental de la institución, la cual cumple formando una persona comprometida con la sociedad, investigando los problemas de la región y comprometiéndose interinstitucionalmente en su solución. Es así como se entiende su carácter popular.

Guiada por sus principios del amor y la búsqueda de la verdad y del bien, promueve la discusión amplia y rigurosa de las ideas y posibilita el encuentro de diferentes disciplinas y opiniones. En ese contexto, promueve el diálogo riguroso y constructivo entre la fe y la razón.

Como institución educativa actúa en los campos de la ciencia, la tecnología, el arte y la cultura, mediante la formación, la investigación y la extensión. Inspirada en la visión del hombre de Jesús de Nazaret, posibilita la formación humana de sus miembros en todas las dimensiones de la existencia, generando una dinámica de autosuperación permanente, asumida con autonomía y libertad, en un ambiente de participación y de exaltación de la dignidad humana.

La Universidad se propone hacer de la actividad docente un proyecto de vida estimulante orientado a crear y consolidar una relación de comunicación y de participación para la búsqueda conjunta del conocimiento y la formación integral. Mediante los programas de investigación se propone contribuir al desarrollo del saber y en particular al conocimiento de la región.

Mediante los programas de extensión se proyecta a la comunidad para contribuir al desarrollo, el bienestar y el mejoramiento de la calidad humana.

Para el logro de la excelencia académica y el cumplimiento de sus responsabilidades con la comunidad, la Universidad fomenta programas de desarrollo docente y administrativo y propicia las condiciones para que sus miembros se apropien de los principios que la inspiran.

El compromiso de la Universidad se resume en : «ser apoyo para llegar a ser gente, gente de bien y profesionalmente capaz».

VISIÓN

La universidad inspirada por los principios y valores cristianos será líder en los procesos de construcción y apropiación del conocimiento y en los procesos de formación humana, ética y profesional de sus estudiantes, de todos los miembros de la comunidad universitaria y de la sociedad. Generará propuestas de modelos educativos pertinentes en los que se promueva un ambiente de apertura para enseñar y aprender, dar y recibir en orden a la calidad y el servicio.

Será un escenario en donde se promoverá el diálogo riguroso y constructivo de la fe con la razón, en el contexto de la evangelización de la cultura y la inculturación del evangelio. Como resultado de ese proceso y con el fin de alimentarlo, consolidará una línea de reflexión y diálogo permanente entre la fe y la razón.

Como natural expresión de su identidad católica, habrá consolidado la pastoral universitaria.

Será reconocida por su capacidad para actuar como agente dinamizador del cambio y promover en la comunidad y en la familia sistemas armónicos de convivencia. Ejercerá liderazgo en el ámbito nacional en la reflexión sobre el desarrollo humano y consolidará un centro de familia.

La universidad tendrá un claro sentido institucional de servicio orientado hacia sus estudiantes, profesores, personal administrativo y la comunidad.

Ejercerá liderazgo en programas y procesos de integración con la comunidad, los sectores populares, las empresas y el gobierno para contribuir al desarrollo sostenible.

Se caracterizará por conformar un ambiente laboral y académico que sea expresión y testimonio de los principios y valores institucionales y por la búsqueda permanente de la calidad en un sentido integral, reflejada en sus procesos académicos, administrativos y en el constante desarrollo de toda la comunidad universitaria.

La universidad habrá consolidado una comunidad académica con vínculos internos y externos y apoyada en el centro de investigaciones, para llegar a ser la institución con mayor conocimiento sobre los asuntos regionales.

Consecuente con la realidad actual de un mundo interdependiente e intercomunicado, la universidad habrá fortalecido los procesos de intercambio académico con otras instituciones del orden nacional e internacional.

EDITORIAL

Interpretando las pretensiones de la Universidad Católica Popular del Risaralda, la publicación académica e institucional de la UCPR se convierte en un escenario propicio para la exposición del pensamiento de sus docentes y el libre debate de las ideas. Por ello, queremos presentar a la comunidad regional y nacional la edición número 69 de la revista Páginas, la cual se entiende como proyecto de consolidación académica en perspectiva multidisciplinaria.

El hombre en una demostración de racionalidad cada vez más consciente y visionaria, suele preguntarse, ya no por el hacedor o el creador de las cosas, aunque ello sigue siendo lo que rige su actuar, sino por los niveles descriptivos, comparativos y de implicatura de todo cuanto está a su alrededor: lo tangible y lo intangible, lo visible y lo no visible, lo comprensible y lo incomprensible para él.

Suele hacer instrospección, tanto de sí mismo como de la cultura a la cual pertenece.

Es así como indaga por el actuar humano, porque en él están reflejados su ser y su saber¹. Indaga también por el espacio construido por y para todos sus congéneres; espacio donde se dan cita cualquier clase de conflictos que de alguna manera son omisión o son exceso de entidades sensoriales y de entidades conceptuales o relacionales²

Intenta develar los paradigmas que han ido moldeando lo ético, por lo tanto lo comportamental³. Y además considera pertinente evaluar la fusión de aspectos tan inherentes a su naturaleza⁴

Podríamos decir que los artículos de esta revista a los cuales hicimos alusión, responden a una sola inquietud: Qué se es, qué se sabe, qué se hace. Ahora bien, el hombre también ausculta en el cómo: cómo lograr ser, cómo lograr saber y cómo lograr hacer. Es así como otros textos en esta misma publicación apuntan a establecer dichos caminos, dichos trayectos, dichos procesos...

Se encuentra el hombre con que la única alternativa para significarse a sí mismo y significar para los demás el ilimitado mundo que le rodea, es a través del lenguaje, en el cumplimiento de sus funciones simbólica y comunicativa⁵. Y que además, la manera de integrar todos los elementos propios de la cultura a las estructuras psicológicas del individuo es aplicando la enseñabilidad⁶. Y que hay momentos y espacios en los cuales se materializan para el individuo los estados de equilibrio y desequilibrio, gracias a los cuales se produce el aprendizaje; es en el aula de clases, es ese momento de interacción entre el profesor y el estudiante el cual, precisamente, es lo que hace de la educación una ciencia⁷.

Partamos pues al disfrute de estos artículos que son una muestra elocuente de la naturaleza reflexiva y creadora del hombre, de la humanidad...

M. Gladys Agudelo Gil
Por el Comité Editorial

1 Ver en esta publicación el artículo: "Neoliberalismo y desarrollo en América Latina".

2 Cito aquí el artículo: "Ciudad... ¿inclusión o exclusión?".

3 Consultar el texto: "Apuntes para una nueva construcción ética".

4 Reflejado en el texto: "El sector de la confección en el depto de Risaralda".

5 Escrito: "El lenguaje: fuerza creadora y dinamizadora de los procesos de la comunicación".

6 En este caso y correspondiente a dos de los artículos "Aspectos de la enseñabilidad de las ciencias sociales y humanas" y "Enseñabilidad de la economía".

7 Ver el artículo "La clase, lugar de encuentros".

NEOLIBERALISMO Y DESARROLLO EN AMÉRICA LATINA, una discusión sobre las reformas estructurales promovidas por el “Consenso de Washington”.

Mario Alberto Gaviria Ríos

SINTESIS

El trabajo está orientado por dos preguntas centrales ¿qué es la economía neoliberal? y ¿cuál ha sido su significado para el desarrollo de América Latina? Se muestra que, si bien el origen histórico de lo que hoy se conoce como neoliberalismo se remonta a los desarrollos teóricos clásicos franceses e ingleses del siglo XVIII, no es pertinente la identificación que se hace entre neoliberalismo y teoría económica clásica (y neoclásica). El discurso neoliberal no está plenamente fundado en la teoría, se basa en ideas económicas, pero tomadas en su forma más polarizada, sin incorporar el reconocimiento de fallas de mercado. Identificando en su propuesta una defensa del enfoque procedimentalista del bienestar, en el cual se confía en que la dinámica generada por el mercado conduce de manera automática a la eficiencia y a la equidad, se concluye que con la misma no se ha logrado garantizar una dinámica económica ni se ha propiciado una distribución de la riqueza generada con criterios de igualdad (a cada uno según su merecido) y equidad (a cada uno según su posibilidad). Además, la exaltación que hace del individualismo y la cultura del consumo tiende a provocar una perversión antropológica en donde el “tener para ser” se impone a la idea del “ser para tener”.

DESCRIPTORES: liberalismo, desarrollo, crecimiento, desigualdad.

ABSTRACT

This paper is oriented by two main questions ¿what is the neoliberal economy? and ¿what has been its meaning for the development of Latin America? It is shown here that, although the historical origin of what today is known as neoliberalism goes back to the French and English classical development theories, it is not pertinent the identification that is done among neoliberalism and classical economic theory (and neoclassical). The neoliberal discourse is not fully founded in the theory, it is based in economical ideas, but this ideas are taken in its more polarized form, without taking into account the recognition of market failures. Identifying in its proposal a defence of the procedural approach of the well-being, in which the dynamics generated by the market leads in an automatic form to the efficiency and the equity, it is concluded that with the same one has not been possible to guarantee an economic dynamics, neither a distribution of the wealth generated with judgements of equality (give each one what he deserves), and equity (give to each one according to his possibilities). Besides, the exaltation that the individualism does and the consumption culture tends to provoke an anthropological perversion where “own to be” is more important than the idea of “be to own”.

DESCRIPTORS: Liberalism; Development; Growth; Inequality

Introducción.

Este trabajo está orientado por dos preguntas centrales ¿qué es la economía neoliberal? y ¿cuál ha sido su significado para el desarrollo de América Latina? Pero para abordar dicho análisis se considera necesario, inicialmen-

te, tener una referencia sobre lo que está detrás de esa partícula “neo”, en este caso el *liberalismo*; pues ella al igual que el “post” es con frecuencia peligrosa, puede convertirse en una nube indefinida sin contenidos precisos.



El término “liberalismo tiene diversas acepciones. Puede hablarse en primer lugar de un *liberalismo filosófico*, señalando con ello de una manera muy general al pensamiento ilustrado moderno que situó a la razón como único criterio de verdad. En segundo lugar, se puede estar haciendo referencia al *liberalismo político* que luchó contra las monarquías absolutas, que estuvieron apoyadas generalmente en legitimaciones religiosas.

Finalmente está el *liberalismo económico*. Desde la Riqueza de las Naciones de Adam Smith en el último tercio del siglo XVIII, pasando por la expansión de una doctrina extrema del *Laissez – faire* alrededor de la mitad del siglo XIX, este liberalismo sigue teniendo actualidad y tiende a identificarse con el “neo”. Sin embargo, y es uno de los propósitos de este documento, existen argumentos que sustentan la idea según la cual lo que hoy se conoce como neoliberalismo no se debe identificar plenamente con el liberalismo económico clásico.

Acá se discute, entonces, la identificación entre neoliberalismo y teoría económica clásica (y neoclásica) que se ha venido haciendo de manera superficial. Como bien lo afirma González (1998, 5), la *economía neoliberal* no es una categoría de aná-

lisis apropiada; en tanto no tiene un estatuto propio, ni en el campo de la teoría económica, ni en el campo de la política económica. Más bien, lo que se reconoce es un *discurso neoliberal*, un fundamentalismo de mercado como diría Davidson (2003,171), que ha tenido repercusiones importantes y de diversa naturaleza en los países en desarrollo.

Para los propósitos antes referidos el documento está estructurado en cuatro partes, la primera de las cuales es esta introducción. En las partes restantes se explorarán los orígenes históricos y teóricos del neoliberalismo, se sintetizará su propuesta económica para los países latinoamericanos y se marcarán algunos derroteros básicos para la evaluación de las consecuencias económicas, sociales y éticas, de dicha propuesta en la sociedad y la economía regional.

Los orígenes del neoliberalismo

El neoliberalismo se ha convertido en un lugar común y en un adjetivo peyorativo. Se le identifica con la derecha en general, se le confunde con los monetaristas a veces, pero también se le relaciona con los defensores de la estabilidad macroeconómica. En esta sección se discuten los aspectos relaciona-



dos con el origen de las ideas que fueron llevadas a la práctica por Margaret Thatcher en Inglaterra y por Ronald Reagan en los Estados Unidos¹ y fueron implementadas en América Latina fundamentalmente a través de lo que se llamó el “*Consenso de Washington*”, el cual estuvo basado en tres grandes ideas: disciplina macroeconómica, economía de mercado y apertura al mundo (Davidson, 2003, 172).

El origen histórico de lo que hoy se conoce como neoliberalismo económico se remonta a los desarrollos teóricos clásicos franceses e ingleses del siglo XVIII. Con Adam Smith se da inicio a una reflexión autónoma de la sociedad basada en la explicación de la existencia y funcionamiento del mercado. A su vez, es con el trabajo de dicho teórico clásico que se imponen el atomismo, el automatismo y el utilitarismo, que caracterizan hoy al análisis neoliberal.

Un atomismo que concibe a las sociedades como una suma de individuos que actúan por sí y para sí; pero en su acción egoísta, según el automatismo que predomina en el pensamiento de Adam Smith, los individuos terminarán beneficiando a toda la sociedad, construyendo vínculos armoniosos de los hombres

en sociedad. Así mismo, y de acuerdo con una percepción utilitarista del bienestar, la acción egoísta y racional de cada individuo, al aumentar su propia utilidad, conducirá a la maximización de la utilidad total de la sociedad.

De ello se desprende la necesidad de una libertad individual en el dominio económico, como requisito de la libertad y la armonía de la sociedad. El mercado aparece así como el más riguroso y eficiente distribuidor de tareas entre los integrantes de esa sociedad y el orientador de los recursos existentes. A su vez, la competencia se muestra como el mecanismo regulador. Ideas que están presentes en la propuesta neoliberal para América Latina y los países en desarrollo.

Sin embargo, lo anterior no significa que se puedan considerar como iguales el pensamiento económico clásico y el neoliberalismo. Ni siquiera se pueden considerar como plenamente equivalentes el neoclasicismo económico y el neoliberalismo. Si bien se sustenta que Hayek, Von Mises y Friedman son los iniciadores modernos del pensamiento neoliberal (Dos Santos, 1999, 510), debe advertirse que este último ha “evolucionado” hacia una política

¹ A través de fuertes programas de austeridad monetaria; reducción de los impuestos; disminución de los gastos sociales, los salarios y el poder sindical; desregulación de los mercados y una intensificación de la competencia internacional (Kalmanovitz, 2001, 183).



profundamente conservadora, caracterizada por una incapacidad para la autocrítica, que le plantea grandes diferencias, aún, frente a la ortodoxia neoclásica.

Como bien lo describe Dos Santos, por iniciativa de Von Mises y Hayek, en 1947 se formó en el hotel Mont Pèlerin en el sur de Suiza un nuevo grupo doctrinario, cuya propuesta liberal estaba en franca oposición a la hegemonía keynesiana, que justificaba la intervención estatal en el ámbito económico, y a la fascinación que provocaba la Unión Soviética y el “romanticismo” de la revolución rusa. La sociedad Pèlerin logró una gran expansión académica, sobre todo a partir de la escuela de Chicago, donde Hayek enseñó entre 1950 y 1962, y otros centros europeos, australianos y asiáticos; y dio origen a las ideas neoliberales, cuyas raíces teóricas se encuentran en la economía normativa de la Universidad de Chicago, desarrollada por Milton Friedman e inspirada por Hayek (Arroyo, 1993).

Pero la pregunta pertinente es si existe en la actualidad una línea de continuidad entre el pensamiento de estos autores neoclásicos y el

neoliberalismo? Al respecto, se plantea como hipótesis que no hay una secuencia clara que vaya del pensamiento económico neoclásico hacia el discurso neoliberal.

El discurso neoliberal no está plenamente fundado en la teoría. En forma específica, se basa en ideas económicas, pero tomadas en su forma más polarizada, sin incorporar el reconocimiento de fallas de mercado² (debidas a diversos grados de poder de mercado, incertidumbre, externalidades en la producción o el consumo, economías de escala en la producción) y sin dar cabida al tratamiento que según la teoría económica pueden tener esas fallas de mercado.

De manera cierta, el discurso neoliberal no está basado en la versión actual de la teoría neoclásica; la cual reconoce explícitamente que es una “teoría”, es decir, un proceso de aproximación parcial a la realidad a partir de supuestos y de un manejo lógico de los mismos, proceso que requiere una constante referencia a los datos de la realidad; de tal manera que pueda irse construyendo una secuencia de teorías cada vez más relevantes para esa realidad³. En contraste apa-



- 2 Ni siquiera Friedman y Hayek se dejaron deslumbrar por las maravillas del mercado (González, 1998, 7). El trabajo teórico de la corriente neoclásica no se reduce al análisis en las condiciones del modelo estándar de mercado Arrow – Debreu, sino que reconoce fallas de mercado que exigen su incorporación en el estudio. Evidencias de esa capacidad de autocrítica, aún en la ortodoxia neoclásica, son el teorema de la imposibilidad de Arrow, la teoría de juegos y el reconocimiento de las asimetrías de la información y la búsqueda de endogeneidad en el cambio tecnológico, entre otras.
- 3 En el prólogo a la teoría de los precios M. Friedman (1993, 13) señaló que “...Como economista interesado en los problemas económicos de la realidad, no puedo eludir el material empírico acumulado durante estos diez últimos años, y ello me obliga a abandonar mi pretensión de ocuparme inmediatamente en la reelaboración de la versión presente...”.

rece la pretensión del discurso neoliberal, el cual se presenta como tenedor de la verdad sobre la sociedad, la economía y la política.

Además, y como es natural, la política económica (y en el caso que nos ocupa, la que se desprende del discurso neoliberal) no surge solamente de teorías económicas, ni resulta conveniente que esté basada solo en éstas. La política económica requiere del consenso de otros enfoques complementarios; por ejemplo, la política, la historia, la antropología, la sociología, la ética y las consideraciones culturales. En este sentido los debates sobre teoría económica se mueven en el ámbito de los supuestos y operaciones lógicas, mientras que los debates sobre políticas económicas son más comprensivos y pertenecen más al orden de lo práctico, en donde la defensa de intereses individuales y de grupo tienen su campo de acción. Ello hace aún más comprensible la distancia entre la teoría clásica y neoclásica y la política económica impulsada por el neoliberalismo.

Debe reconocerse, sin embargo, que ciertos aspectos del liberalismo clásico, inglés y francés, están presentes en el discurso neoliberal. De un lado, está la absolutización del mercado que, en clara identidad con Adam Smith, considera que el orden competitivo se da de manera natural y no en for-

ma tendencial; del otro, se observa el escaso interés por las libertades políticas, considerando con Quesnay que el absolutismo parece ser el mejor medio (Vélez, 1989, 25). Finalmente, una línea que ha sido constante desde el liberalismo clásico, se observa en la corriente neoclásica y se evidencia en el discurso neoliberal, es la intención de naturalizar la economía.

En esa perspectiva se concibe que el proceso social está sometido a fuerzas naturales por fuera de lo institucional o voluntario; y la ciencia económica no es más que la aplicación del orden natural en el gobierno de las sociedades, por lo que es constante en sus principios y es tan susceptible de demostración como las ciencias físicas. Como manifestación de lo anterior, se presenta la economía como una ciencia “dura” y se defiende la universalidad de la teoría económica. Esa pretensión de universalidad alcanzó pleno furor con el Fin de la Historia de Fukuyama, en donde se expresa claramente la perspectiva teleológica del neoliberalismo.

La propuesta neoliberal para el desarrollo.

En una síntesis forzada, se puede identificar la propuesta neoliberal por su defensa de la secuencia: *li-*



bertad → *eficiencia* → *equidad*, que en el medio académico se conoce como el enfoque procedimentalista del bienestar; a partir del cual se confía en que la dinámica generada por el mercado conduce de manera automática a la eficiencia y a la equidad.

La libertad económica, con la cual se da inicio a la secuencia, se expresa en el mercado y la libre competencia. En su forma natural los precios y los salarios son flexibles, por lo que cualquier desequilibrio en los mercados de bienes y servicios y de trabajo se corregirá de manera automática, mediante la fluctuación de precios y salarios. Entonces, resulta improbable un desequilibrio permanente en dichos mercados que conduzca a la crisis y al desempleo involuntario.

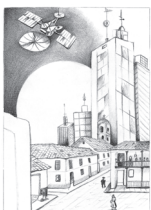
Por el contrario, la intervención estatal genera distorsiones que pueden terminar provocando estos males. Baste señalar que un régimen laboral inadecuado y/o la imposición de un salario mínimo pueden incorporar inflexibilidades en el mercado laboral y conducir al desempleo involuntario. Del mismo modo, un gasto público excesivo puede conducir a un desequilibrio fiscal que presiona sobre las tasas de interés y

obliga al gobierno a elevar las tasas impositivas, con lo que se desestimula la iniciativa privada.

En este cuestionamiento a la intervención estatal, el neoliberalismo resalta igualmente la inconveniencia de una expansión sostenida de la oferta monetaria, que sólo provoca inflación y mayor incertidumbre a la inversión privada. Así mismo, rechaza la presencia de los subsidios estatales a las actividades productivas, por considerar que estos sólo promueven actividades ineficientes, incapaces de sobrevivir en condiciones de libre competencia.

La idea neoliberal confía entonces en que la libertad económica garantizará la eficiencia en el desempeño económico. Según su planteamiento, las personas actúan siempre en función de su propio interés y se comportan de manera racional⁴; de tal forma que en condiciones de libre competencia la condición optimizadora de las personas asegura una asignación eficiente de los recursos que posee la sociedad.

El modelo propuesto tiene entonces la ventaja de crear utilidad independientemente de la calidad moral de las personas (de los sujetos del intercambio), ya que basta con



4 Esto significa que poseen un orden de preferencias con consistencia lógica, utilizan toda la información a su alcance y orientan sus decisiones a la maximización de su utilidad (“más con menos”).

que el natural egoísmo se exprese en un comportamiento racional. Aunque sea motivado exclusivamente por el interés personal (“dame tal cosa que necesito y te daré otra que tú necesitas”).

Finalmente, esa eficiencia se traduce en forma necesaria, y de manera automática, en mayor equidad y bienestar social. De este modo el neoliberalismo hace una defensa de la justicia como *justicia conmutativa*, es decir, aquella determinada por las leyes del mercado⁵, donde lo que importa es la igualdad de oportunidades, no de resultados, y la libre concurrencia es garantía de ello.

En una clara perspectiva utilitarista, el neoliberalismo evita evaluar la justicia de una distribución dada del ingreso y la riqueza en la sociedad⁶ y se centra de manera exclusiva en maximizar la sumatoria de utilidades personales, pues considera que los resultados distributivos son el producto de la acumulación voluntaria de distintas generaciones y de una remuneración a los factores productivos determinada por la productividad y la intensidad de los esfuerzos desplegados, en

vez de estar determinados por características que escapan al control y la responsabilidad personal.

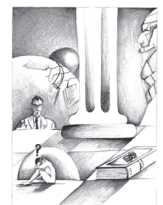
En consecuencia, el neoliberalismo rechaza las políticas redistributivas, pues ellas se financian a través de la tributación al capital, lo cual desestimula la inversión privada y frena el crecimiento económico sin propiciar un verdadero aumento del bienestar social. Si se entiende el bienestar de la sociedad como la sumatoria de las utilidades personales y el objetivo es maximizar dicha sumatoria, independientemente de cómo se distribuyan esas utilidades entre los diferentes miembros de la sociedad, la ganancia que obtiene una persona peor situada en la escala de ingresos ante una distribución más igual de dicho ingreso y la consecuente transferencia en su favor, es totalmente compensada por la pérdida que sufre la persona mejor situada⁷. En este sentido la mayor igualdad de ingreso no tiene por qué alterar el bienestar de la sociedad.

Bajo esta perspectiva la política social debe ser meramente compensatoria, orientada a atender

5 En consonancia con Hayek, el neoliberalismo piensa que la justicia puede ser sólo atribuida a la acción humana y las reglas de la justicia son meras prohibiciones. Esto significa que no puede haber estructuras injustas y que la así llamada justicia social no tiene sentido. Dado que el mercado es un orden no intencional no tiene sentido llamar justa o injusta la manera como el mismo distribuye los bienes (Arroyo, 1993).

6 A partir del concepto de óptimo paretiano se elude la necesidad de emitir juicios de valor sobre una distribución dada. Un cambio implica una mejora de Pareto sólo si nadie ve empeorada su situación al tiempo que alguien alcanza una mejor condición. En ese sentido, si la suerte de los pobres no puede mejorarse sin reducir la opulencia de los ricos, la situación será un óptimo de Pareto a pesar de la disparidad entre ricos y pobres.

7 Según el postulado maximalista, se supone que la utilidad no tiene límites y que la valoración del bien consumido es estrictamente subjetiva. En consecuencia, una persona puede mejorar en forma indefinida su utilidad.



los problemas de corto plazo; es decir, debe reducirse a una acción de “asistencia a los pobres”. En el largo plazo se espera que la dinámica económica genere las condiciones para superar cualquier situación de pobreza; de ahí que se afirme que la equidad es derivada del crecimiento económico.

La propuesta anterior se impuso a los países de América latina a través del llamado “*Consenso de Washington*”, un término acuñado por John Williamson (Davidson, 2003, 173). El “Consenso” surgió de la conferencia “Latin American Adjustment: ¿how much has happened?” organizada por el Instituto de Estudios Económicos Internacionales en noviembre de 1989. La conferencia identificó diez aspectos que sirvieron de base para definir las reformas de política económica que los países deudores debían tener como objetivo. Dichos aspectos son: disciplina fiscal, recortes al gasto público, reforma tributaria (incluidos los impuestos indirectos y la ampliación de la base tributaria), liberalización financiera, un tipo de cambio competitivo, liberalización del comercio, inversión extranjera directa, privatización de las empresas estatales, desregulación y la protección a los derechos de la

propiedad. Todas estas políticas pueden resumirse en la firme creencia de que el libre mercado es la clave del desarrollo económico.

El factor determinante para la adopción de este modelo de desarrollo en América Latina fue la severa crisis económica de estos países, acentuada de manera considerable por el estallido del problema de la deuda externa a comienzos de los años ochenta. Sin duda, el impacto mismo de esa deuda y los procesos de renegociación a los que condujo fortalecieron la influencia y control ejercidos por las instituciones financieras internacionales sobre los procesos políticos y económicos de la región.

Algunas implicaciones de la propuesta neoliberal para América Latina.

Al momento de evaluar las implicaciones de la propuesta de desarrollo impulsada por el neoliberalismo para América Latina, es necesario reconocer que ella le significó a estos países el recordar la importancia de los mercados y la promoción de la competencia. Si bien no es exclusivo del discurso neoliberal⁸, es a partir del mismo que en la región se da una nueva



8 Es más, desde 1961 la CEPAL, en sus escritos presentados a los gobiernos, afirmó que la política de industrialización en América Latina había sido asimétrica, pues había estimulado la producción para el mercado interno y había descuidado la posibilidad de exportar manufacturas, por lo que recomendó combinar las dos medidas.

mirada a los mercados externos, reconociendo su importancia y la imposibilidad de seguir sustentando el crecimiento económico en los mercados internos de los países.

Es indiscutible que la promoción de una mayor competencia era necesaria, dado el predominio de estructuras monopólicas al interior del sector productivo de estos países, lo cual se tradujo en último término en baja calidad de los productos, escasez de opciones y sobrepuestos.

Igualmente destacable fue el rescatar la importancia del corto plazo en el análisis, lo cual se expresó en la insistencia de dicho discurso por alcanzar los equilibrios macroeconómicos interno y externo. América latina había olvidado la necesidad de conservar el

equilibrio fiscal y uno de los componentes centrales de la propuesta neoliberal es la búsqueda del mismo. Otro tanto se puede decir del equilibrio de balanza de pagos. Sin embargo, es cuestionable la insistencia del neoliberalismo en el uso de estrategias meramente recesivas: la reducción del gasto público y privado.

Estos ajustes macroeconómicos, sin embargo, han contribuido con la reducción de la deuda externa como proporción de las exportaciones de la región (cuadro No 1). Entre 1994 y el 2003 esa relación disminuyó en 100 puntos porcentuales, ubicándose en este último año en 172%. Esto puede significar a futuro una liberación importante de recursos y divisas para su potencial uso en procesos productivos y de desarrollo social.

Cuadro No 1.

América Latina y el Caribe, Indicadores de desempeño económico (%).

Año	Crecimiento precios al consumidor	Desempleo urbano	Deuda externa como proporción de exportaciones	Crecimiento del PIB per cápita	Crecimiento del PIB
1994	324.3	7.7	273	3.4	5.2
1995	25.4	8.5	239	-0.6	1.1
1996	18.2	9.2	225	2.1	3.8
1997	10.5	8.8	230	3.4	5.1
1998	9.8	9.9	229	0.6	2.2
1999	9.4	10.5	211	-1.1	0.5
2000	8.7	10.0	174	2.1	3.7
2001	6.0	9.8	181	-1.1	0.4
2002	12.1	10.6	184	-1.9	-0.4
2003	9.0	10.7	172	0.0	1.5

Fuente: CEPAL (2003).



También, en el campo de los equilibrios macroeconómicos y el interés por el corto plazo, la propuesta neoliberal en América Latina ha significado una lucha incansable contra la inflación, logrando frenar la dinámica hiperinflacionaria que predominó en varios de los países de la región. De esta forma, en la década de los noventa y en los años recientes ha tendido a predominar una baja tasa de crecimiento de los precios en la región, aunque a costa de un significativo aumento en las tasas de desempleo (cuadro No 1).

Si bien la tasa promedio de crecimiento de los precios al consumi-

dor ha observado en los últimos años una tendencia decreciente en la región, ese comportamiento ha estado acompañado por un aumento persistente en la tasa de desempleo, lo que podría estar evidenciando la presencia de un “trade – off” entre inflación y desempleo. Hipótesis esta que se constata con el análisis de algunos casos particulares como Argentina, cuya tasa de desempleo pasa de 9.6% a 21% entre 1994 y 2002, Colombia (donde el cambio en el mismo período es de 8.6% a 17.6%), Venezuela (de 6.6% a 15.8%), Uruguay (de 8.3% a 17%) y Chile (de 6.5% a 9%).

Cuadro No 2.

Trabajadores asalariados sin contrato de trabajo y sin seguridad social, para algunos países de América latina (%).

País	Año	Sin contrato de trabajo	Sin seguridad social
Argentina	1990	21.9	29.9
	1997	33.0	37.3
Brasil	1989	35.1	26.9
	1996	46.3	34.9
Chile	1990	15.1	20.1
	1996	22.2	19.6
México	1989	32.4	36.3
	1996	37.7	35.6
Colombia	1989	37.5	n.d.
	1996	31.0	28.5
Costa Rica	1990	n.d.	22.5
	1997	n.d.	26.2
Perú	1989	29.9	n.d.
	1997	41.1	n.d.

Fuente: CEPAL (2002a).



En adición al deterioro cuantitativo del empleo en los países de la región, la desregulación del mercado laboral, impulsada por la propuesta neoliberal⁹, ha impactado de igual forma las condiciones de contratación y de seguridad social (ver cuadro No2). Con excepción de Colombia, las reformas al régimen laboral de las diferentes economías han provocado un aumento en el número de trabajadores asalariados que no tienen contrato de trabajo; al tiempo que tienden a aumentar los trabajadores que no están cubiertos por un sistema de seguridad social.

El signo negativo de la flexibilización del mercado laboral radica principalmente en que ha propiciado, a la vez que reconocido, la creación de empleos de mala calidad, ya sea por su inestabilidad, sus bajas remuneraciones, su desprotección social o sus condiciones de trabajo inadecuadas. De esta manera, además del aumento en el desempleo registrado en la mayoría de los países, ha habido un proceso más general de intensificación de la inestabilidad e inseguridad laborales, asociadas a la flexibilización de las contrataciones y al peso creciente del empleo informal.

Como lo sugieren algunos trabajos de la CEPAL (2001b, 96), la precariedad de las ocupaciones se ha ido acentuando en forma paulatina, lo cual se hace manifiesto en la creciente proporción de empleos de baja productividad. Desde 1990, la proporción de empleos informales en el área urbana se ha elevado en más de cinco puntos porcentuales, equivalentes a un crecimiento del sector informal cercano a los 20 millones de personas. En otras palabras, 7 de cada 10 nuevos empleos en la zona urbana se generaron en el sector informal o de baja productividad.

De esta forma, cerca de 66 millones de personas en las áreas urbanas laboraban en 1999 en el sector informal, que proveía alrededor del 48% de los empleos urbanos en América Latina (cuadro No 3). La alta correlación entre la informalidad y la precariedad en el mercado laboral permite interpretar estos datos como un indicio de la mala calidad del empleo que prevalece en la región, usualmente relacionada con aspectos tales como la inestabilidad laboral y la falta de acceso a la seguridad social.

⁹ La desregulación del mercado de trabajo ha sido concebida como una condición necesaria para sostener y aumentar la competitividad, sobre todo de aquellos sectores más directamente involucrados en el proceso de integración a la economía mundial. Esta flexibilización ha sido bastante generalizada en América Latina y el Caribe, pese a que los países se insertaron en el comercio internacional con patrones de especialización diferentes (CEPAL, 2002a).



Cuadro No 3.

América Latina, estructura del mercado de trabajo en las zonas urbanas (%)

Sector	1990	1994	1997	1999
Formal	57.0	54.3	52.5	51.6
Informal	43.0	45.7	47.3	48.4

Fuente: CEPAL (2001b).

En cuanto al desempeño económico de los países de América latina, es clara la mayor inestabilidad de su crecimiento económico¹⁰. Dicha inestabilidad se expresa en la alta variabilidad que presentan las tasas de crecimiento del PIB y del PIB per cápita regionales (cuadro No 1). Pero resulta más preocupante la incapacidad que muestran las reformas impulsadas por el neoliberalismo para alcanzar tasas de crecimiento económico aceptables y compatibles con la necesidad que tienen los países de la región de crear una riqueza material que posibilite una mejora en el bienestar de su población¹¹.

Contrario a aquello que sería deseable, el escaso crecimiento económico observado ha significado, durante el período en análisis, la caída en cuatro ocasiones del ingreso per cápita; el cual a pesar de ser un indicador agregado que no revela en forma adecuada la evo-

lución de las condiciones individuales, sí evidencia una pérdida de bienestar en gran parte de la población latinoamericana, especialmente si se tiene en cuenta el deterioro paralelo, en términos cuantitativos y cualitativos, del mercado laboral.

En un examen de los resultados de las reformas [neoliberales], La CEPAL (2001a, 58) afirma que los progresos han sido frustrantes en materia de crecimiento económico, transformación productiva y aumentos de productividad. Considera, además, que esta insuficiente recuperación del crecimiento ha sido inestable como consecuencia de los estilos de manejo macroeconómico prevalecientes en el contexto de alta volatilidad que ha caracterizado a los mercados financieros internacionales.

Gutiérrez Garza (2003, 123) observa que la estrategia



10 Debe tenerse en cuenta que esta inestabilidad es también atribuible a la mayor integración financiera que caracteriza el avance en los procesos de globalización.

11 Según estimaciones de La CEPAL (2001b, 56-63) para reducir a la mitad los actuales índices de pobreza extrema hacia el año 2015, objetivo central de la Declaración del Milenio, se requiere una tasa de crecimiento promedio anual del producto per cápita no inferior a 2.3%.

exportadora que se promovió con las reformas no ha logrado los efectos esperados sobre el crecimiento. Mientras entre 1970 y 1980 las exportaciones latinoamericanas crecieron a una tasa promedio anual del 2.0% sus economías crecieron en 5.6%; a su vez, en el período 1980 – 1995 el ritmo de expansión de las exportaciones fue del 6.2%, pero el crecimiento de las economías fue tan solo del 1.8%. Gutiérrez Garza considera entonces que esa estrategia solo le ha significado a la región una subordinación del proyecto nacional de fortalecimiento de los mercados internos, a través de mejoras en los salarios, redistribución del ingreso y políticas públicas de lucha contra la pobreza.

Por su parte Rhenals (2003, 79) en un trabajo reciente, aunque reconoce que el desempeño ha sido inferior a las expectativas que desataron las reformas implementadas, atribuye esto en gran medida a los efectos de las crisis internacionales. Señala que en la segunda mitad de los noventa la región afrontó los impactos de las crisis asiática y rusa, además de la mexicana; presentándose en la región tres recesiones origina-

das principalmente en factores externos.

En forma adicional, Rhenals considera que, para analizar los efectos de las reformas sobre el crecimiento económico, es necesario establecer diferencias entre los países, de acuerdo con la magnitud y la velocidad con que ellas se implementaron. De esta forma encuentra que en los países más reformadores (Chile, Jamaica, Trinidad y Tobago) las tasas de crecimiento se recuperaron fuertemente, con respecto a las registradas en los ochenta, y fueron las más altas de la región; resultando aún más notorias las diferencias en términos del PIB per cápita.

Otro aspecto destacable durante el período de reformas neoliberales en la región, fue la mayor desigualdad en la dinámica de crecimiento económico per cápita de los países (cuadro No 4). Si bien el comportamiento de la desviación estándar del logaritmo del PIB per cápita ha sido ascendente desde los años cincuenta, lo cual denota una tendencia divergente en el desempeño económico de los países, este indicador aumentó con mucha más fuerza en el corto período 1990 - 1998.



Cuadro No 4.

América latina y el Caribe, índices de desigualdad en el desempeño.

Año	Desviación estándar del logaritmo del PIB per cápita	Desviación estándar del crecimiento del PIB per cápita.
1950	0.51	-
1973	0.56	1950 - 1973: 1.50
1990	0.60	1973 - 1990: 1.43
1998	0.70	1990 - 1998: 2.15

Fuente: CEPAL (2002a).

Existen entonces razones para pensar que las reformas neoliberales contribuyeron a acelerar la dinámica de la divergencia en el crecimiento económico per cápita que ya se venía observando en períodos anteriores. Para fortalecer esta idea, se puede observar en forma complementaria que la desviación estándar de ese crecimiento había disminuido entre 1973 y 1990, pero en la década de los noventa se presenta un aumento significativo y el indicador de convergencia (en este

caso, divergencia) alcanza un nivel que supera los promedios históricos. Podría entonces afirmarse que el neoliberalismo promueve al nivel de los países lo que hace al nivel de las personas: el individualismo; considerando de nuevo que los resultados son el producto de la acumulación voluntaria de distintas generaciones y de la intensidad de los esfuerzos desplegados, en vez de estar determinados por características que escapan al control y la responsabilidad de los países.

Cuadro No 5.

América Latina, Indicadores de pobreza e indigencia

Año	Población pobre (millones de personas)	Población pobre (%)	Población indigente (millones de personas)	Población indigente (%)
1990	200	48.3	93	22.5
1997	204	43.5	89	19.0
1999	211	43.8	89	18.5
2000	207	42.1	88	17.9
2001	212	42.5	91	18.2
2002*	220	43.4	95	18.8
2003*	225	43.9	100	19.4

*Proyectado.

Fuente: CEPAL. 2002b.



En el ámbito social, el desempeño de los países a partir de las reformas neoliberales promovidas por el Consenso de Washington es igualmente discreto. Durante los noventa en ninguno de ellos se observó una mejora en las condiciones de desigualdad y sólo en México y Nicaragua se presentó una leve disminución en el coeficiente de GINI entre 1999 y el 2002 (CEPAL, 2002b). La desigual distribución del ingreso continúa siendo un rasgo sobresaliente de la estructura económica y social de América Latina, lo que le ha valido ser considerada la región menos equitativa del mundo.

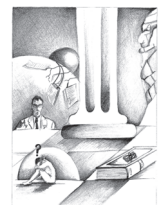
A fines de la década de los noventa, un ordenamiento de los países en función del coeficiente de GINI, calculado a partir de la distribución del ingreso per cápita de las personas, muestra que la mayor concentración se presenta en Brasil, cuyo indicador alcanza un valor de 0.64. Bolivia, Nicaragua, Guatemala, Colombia, Paraguay, Chile, Panamá y Honduras, son también países de alta desigualdad, con coeficientes de GINI entre 0.55 y 0.6. Algo más moderada resultó la concentración del ingreso en Argentina, México,

Ecuador, El Salvador, República Dominicana y Venezuela, donde dicho coeficiente observó valores iguales o ligeramente superiores a 0.5. En tanto, Uruguay y Costa Rica siguen siendo los países con menor desigualdad, con índices por debajo de 0.48 (CEPAL, 2001b, 18).

De igual forma, no se han alcanzado los objetivos de reducción de la pobreza en la región (cuadro No 5). Si bien se observa una disminución en los indicadores de incidencia, es decir, una caída en el porcentaje de población pobre e indigente respecto al total, es claro que sigue aumentando el número de pobres y de pobres en condiciones de indigencia. Según las estimaciones de La CEPAL, entre 1990 y el 2003 el número de personas pobres en la región se incrementó en 25 millones, y el de aquellas que presentaron condiciones de pobreza extrema lo hizo en 17 millones.

Aunque resulta ligero atribuir de manera plena este desempeño social a la propuesta impulsada por el neoliberalismo para América latina¹², lo cierto es que durante la vigencia del modelo de desarrollo

12 Rhenals (2003, 84) considera que las causas de dicha inequidad son más profundas y se encuentran en el lento ritmo de acumulación de capital humano y en la manera como los mercados e instituciones reproducen los patrones existentes de distribución de los activos físicos y la educación; es decir, esas desigualdades datan de tiempo atrás. Contrario a ello, Gutiérrez Garza (2003, 7) afirma que *“En el terreno de las consecuencias estructurales, el neoliberalismo ha debilitado las estructuras económicas vigentes, despojando de contenido social a las instituciones y agudizando los, ya de por sí, serios problemas de desigualdad social existentes en la población latinoamericana”*.



propuesto por dicha corriente no se han logrado mayores avances en términos de reducción de la pobreza y las desigualdades predominantes; lo que claramente no ha estado dentro de las preocupaciones de la política pública orientada por este discurso.

Como se señaló, el neoliberalismo considera que los resultados distributivos son el producto de los esfuerzos desplegados, en vez de estar determinados por características que escapan al control y la responsabilidad personal. Al respecto cabe anotar que, si bien es crucial la distinción entre igualdad de oportunidades (dotes iniciales de riqueza, acceso a educación, nutrición y salud, talento, origen familiar, raza, género - factores que en su mayoría escapan al control de las personas) e igualdad de resultados y se reconoce a la primera como el objetivo válido para una política pública, no se puede ignorar el hecho que el esfuerzo y la asunción de riesgos no son plenamente independientes de las condiciones originales iniciales.

En esta perspectiva, el análisis de las condiciones de igualdad de ingresos y de pobreza en una sociedad tiene necesariamente implicaciones éticas que confrontan la pretendida neu-

tralidad valorativa de la economía. Bajo la influencia del marginalismo neoclásico, se inició una separación de la disciplina de las discusiones sobre aspectos políticos, sociales y morales; intensión que se renueva a partir del discurso neoliberal. En un propósito extremo de científicidad, se considera posible y conveniente separar en forma clara los hechos (cómo “son” las cosas) de los deseos (cómo “deberían” ser o cómo se “desearía” que fueran)¹³. La razón última que sustenta la defensa de esa neutralidad es el problema de las comparaciones interpersonales. Los más ortodoxos dirán que las comparaciones interpersonales de utilidad de una distribución dada incorporan siempre juicios de valor, los cuales no son científicamente admisibles.

Con el neoliberalismo se revitaliza entonces la pretensión de la economía como una ciencia neutral en términos valorativos. Además, la exaltación que hace del individualismo y el egoísmo¹⁴ humanos promueve “la aniquilación del otro” y termina concibiendo al proceso económico como un “negocio de suma cero”, lo cual es cuestionable desde el punto de vista ético y contradictorio en lo económico: *sin adversario no hay competencia*.



¹³ La economía se interesa por el análisis de los hechos, el deber ser corresponde al campo de la filosofía moral o la política.
¹⁴ En una perspectiva utilitarista se valora el egoísmo como “bueno”, dados los resultados que produce: la maximización de la sumatoria de utilidades.



Una cosa es afirmar que el egoísmo es el motor de la historia y otra reconocer la presencia del egoísmo en la conducta humana; en la cual se observan otras dimensiones que se basan en la reciprocidad, la solidaridad, la motivación de logro y los intereses gremiales. *“Por un lado, el hombre, además de egoísmo, puede tener otras motivaciones; y, por otro lado, aunque el egoísmo sea un motor poderoso, sólo con él la sociedad no funcionará. Es decir, que los seres humanos tengan sensibilidad solidaria no sólo es posible, sino que, si no la tuviesen, la sociedad no podría funcionar”* (Comas, 1993, 65).

Otro aspecto destacable desde el punto de vista ético tiene que ver con la *cultura del consumo* que se fortalece con el neoliberalismo. El pro-

blema del consumismo es más cualitativo que cuantitativo; por una parte, la tendencia a reducir a la persona humana exclusivamente a sus necesidades económicas la empobrece porque desconoce sus otras dimensiones; por otra parte, está la forma como se definen las necesidades humanas. En este contexto el éxito se entiende unilateralmente en términos cuantitativos y se erige en meta vital y proyecto de vida de la persona y la sociedad.

Se observa así una perversión antropológica en donde se impone “*el tener para ser*” en contraposición al “*ser para tener*”. El tener (condición material de existencia) se define en relación al ser (definición de identidad), pero hay una perversión antropológica cuando se invierte la relación. Como señala Mifsud (1998, 98), “*...se necesita el pan para vivir, pero la torta no asegura la felicidad*”.

Finalmente, el concepto de libertad que plantea el neoliberalismo genera dos grandes interrogantes. De un lado, afirma que la economía de mercado crea y potencia un espacio para esa libertad individual, pero cabe preguntarse por la libertad de quién o de quiénes. Sólo puede disfrutar de ella quien tiene un poder adquisitivo que le permite tener un acceso real a los bienes



y servicios, pero el que no tiene no participa. De otro lado, señala que la persona puede hacer todo lo que desea con tal que no obstaculice a los otros; por lo que se ve a estos últimos como adversarios de la propia libertad (la disminuyen). Pero no se trata de oponer libertades sino de hacerlas converger hacia propósitos comunes, la libertad como medio para crear comunidad se distancia de la libertad como fin únicamente individual que separa y atomiza a la sociedad (Mifsud, 1998, 97).

Conclusiones

La economía neoliberal no es una categoría de análisis apropiada; no tiene un estatuto propio, porque no está plenamente fundada en la teoría económica. En lugar de la economía neoliberal lo que se observa es el desarrollo de un discurso neoliberal, carente de capacidad autocrítica y que ha tenido repercusiones importantes en el campo económico, social y ético de los países en desarrollo.

Teniendo como referencia a América Latina, el neoliberalismo no ha logrado garantizar una dinámica económica que sustente la creación de la riqueza material necesaria; ni mu-

cho menos, ha propiciado una distribución de la riqueza generada con criterios de igualdad (a cada uno según su merecido) y equidad (a cada uno según su posibilidad). El desempleo, el subempleo y la inestabilidad laboral son los resultados más claros de su propuesta de desarrollo.

Tradicionalmente se ha afirmado que la gran falla de la economía de mercado es que tiene una *eficiencia excluyente*: *eficiente* en cuanto es capaz de crear riqueza, *excluyente* en cuanto resulta incapaz de distribuirla. Sin embargo, la estrategia impulsada por el neoliberalismo en América Latina ha resultado ineficiente y excluyente.

El mercado como expresión histórica de la necesidad que tienen los seres humanos de apoyarse para ampliar las posibilidades de realización presente y futura, no es bueno ni malo. El problema no es la existencia de esa relación de intercambio, sino su absolutización; convirtiéndolo en el medio, el método y el fin de todo comportamiento humano. Por lo tanto, el neoliberalismo no es igual a la economía, que reconoce la importancia de ese mercado, pero sin idealizarlo como la institución capaz de explicar la historia de la humanidad¹⁵.



15 Como se señala en la carta de los provinciales latinoamericanos de la compañía de Jesús (1996, 25), esa absolutización puede aún tener connotaciones religiosas; en tanto al afirmar que el mercado es “correcto y justo” se le convierte en legitimador moral de actividades discutibles y se propicia que desde el mercado se defina el sentido de la vida y la realización humana.

De otro lado, y tomando como principio básico de la ética a la dignidad humana, por lo que el criterio rector fundamental y fundante de toda actividad debe ser la promoción de lo humano en la persona; se observan como negativas las implicaciones éticas del neoliberalismo. La exaltación que hace del individualismo y la cultura del consumo provocan una perversión antropológica en donde *“el tener para ser”* se impone a la idea del

“ser para tener”.

De esa forma se desata una carrera por poseer y consumir, en donde se tiende a valorar al ser humano solo por su capacidad para generar ingresos y tener éxito en el mercado; y desaparece el bien común como objetivo central de la política pública, la preocupación por la calidad de vida de toda la población, algo característico de los antiguos estados de bienestar.



BIBLIOGRAFÍA

ARROYO, Gonzalo (1993). “Pobreza y desarrollo”. En: Neoliberalismo y pobres. El debate continental por la justicia. CINEP, CRT, SIC, CRAS. Bogotá.

CEPAL (2003). Balance preliminar de las economías de América latina. Tomado de la página Web de la CEPAL, www.cepal.cl

CEPAL (2002a). Globalización y desarrollo. Ediciones CEPAL. Santiago de Chile.

CEPAL (2002b). Panorama social de América Latina. Tomado de la página Web de la CEPAL, www.cepal.cl

CEPAL (2001a). Una década de luces y sombras: América Latina y el Caribe en los años noventa. Afaomega, Bogotá.

CEPAL (2001b). Panorama social de América Latina, 2000 - 2001. Ediciones CEPAL. Santiago de Chile.

COMAS, Carlos (1993). El neoliberalismo y la historia: lecciones positivas y negativas. En: El neoliberalismo en cuestión. Santander: Sal Térrea.

DOS SANTOS, Theotônio (1999). Neoliberalismo: doctrina y política. Comercio Exterior, Volumen 49, No 6. México.

DAVIDSON, Paul (2003) ¿Qué es erróneo en el consenso de Washington y qué debemos hacer? Cuadernos de Economía No 39, segundo semestre. Bogotá.

FRIEDMAN, Milton (1993). Teoría de los precios. Editorial Altaza. Barcelona.

FUNDACIÓN KONRAD ADENAUER – CIEDLA (1995). Ética, economía, política y pobreza: el desafío crucial para Latinoamérica. Bogotá.



GONZÁLES, Jorge Iván (1998). Consecuencialismo y procedimentalismo: Una reflexión sobre el discurso neoliberal. Simposio internacional “El neoliberalismo y sus implicaciones teológicas, éticas, económicas y políticas. Santafé de Bogotá, mayo 13 – 15.

GUTIÉRREZ GARZA, Estela (2003). Teorías del desarrollo en América Latina. Editorial Trillas. México.

KALMANOVITZ, Salomón (2001). Las instituciones y el desarrollo económico en Colombia. Grupo editorial Norma, colección Vitral. Bogotá.

MIFSUD, Tony (1998). Análisis ético del neoliberalismo. Simposio internacional “El neoliberalismo y sus implicaciones teológicas, éticas, económicas y políticas. Santafé de Bogotá, mayo 13 – 15.

OCAMPO, José Antonio (1998). Más allá del Consenso de Washington: una visión desde la CEPAL. Revista CEPAL, No 66. Santiago de Chile.

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA (1998). El neoliberalismo y sus implicaciones teológicas, éticas, económicas y políticas. Simposio internacional, Santafé de Bogotá, mayo 13 – 15.

PROVINCIALES LATINOAMERICANOS DE LA COMPAÑÍA DE JESÚS (1996). El neoliberalismo en América Latina. Opciones gráficas editores Ltda. México.

RHENALS M., Remberto (2003). Las reformas estructurales en América Latina: mucho más de lo que se cree. Ensayos de Economía, Volumen 13, No 22. Medellín, septiembre.

VÉLEZ, Luis Guillermo (1989). Liberalismo económico y liberalismo político en el pensamiento económico francés del siglo XVIII. Lecturas de Economía, No 30. Medellín.



CIUDAD... ¿INCLUSIÓN O EXCLUSIÓN?

Angela María Franco Mejía

SÍNTESIS

El presente artículo, se constituye en una reflexión que contempla diferentes aspectos de la ciudad, con el único interés de llamar la atención del lector, acerca de la problemática urbana actual, especialmente en las ciudades intermedias colombianas, en el contexto de la globalización.

DESCRIPTORES: *Urbanismo, Desarrollo urbano, Rehabilitación urbana, Sociología urbana.*

ABSTRACT

The present article, constitutes it self in a reflection about different topics of the city, that only intends to attract the readers' attention about the urban problems nowadays, specially in Colombia's intermediate cities, in the globalization context.

DESCRIPTORS: *Urbanisme, Urban Development, Urban Rehabilitation, Urban Sociology.*

Pocos temas han suscitado tanto interés y han sido objeto de tantas disertaciones como la “**CIUDAD**”. Ésta, como organismo que se construye en respuesta a las necesidades de quienes desean habitar un territorio, va también sufriendo transformaciones ligadas a los acontecimientos relevantes a nivel local, nacional e internacional, de tal manera que nuevos sistemas de relaciones y modelos que operan con base en la ruptura de fronteras, sugieren cambios notorios en nuestro contexto y actuaciones que evidencian la penetración de elementos importados. De acuerdo a lo anterior, el fenómeno de la globalización como consecuencia del vertiginoso desarrollo de las comunicaciones, y un creciente deseo por la desaparición de fronteras, ha contribuido de manera contundente en la generación de respuestas arquitectónicas ajenas a la identidad

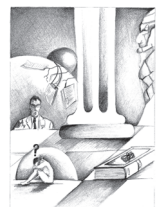
de las ciudades colombianas, cuya imagen debiera ser producto principalmente de la diversidad cultural en los diferentes ámbitos geográficos del país. Su creación histórica, como producto del aunado esfuerzo de comunidades que se construyen socialmente a partir del territorio, devela actualmente un proceso de des-significación con aquello que un día fue parte de la comunidad como hecho colectivo. Hago alusión en éste caso a los impactos de todo orden – social, económico, físico – generados por la transformación de las zonas céntricas de las ciudades colombianas, a través de procesos de renovación que a simple vista generan beneficios para una minoría, pero no contemplan en sus actuaciones a los antiguos habitantes y ocupantes de la zona, quienes son desarraigados y expulsados a diferentes rincones de la gran urbe.



Una reflexión en este sentido, expuesta por el geógrafo Miguel Antonio Espinosa Rico, durante el panel “Construyendo la ciudad viable” -realizado en la ciudad de Pereira en el año 2003 -, representa un punto de partida hacia la discusión que se plantea en el presente artículo, la cual trata de involucrar diferentes aspectos inherentes al desarrollo de la ciudad. En sus notas para la ponencia presentada en el panel mencionado, expone una reflexión enfocada a la ética y estética urbana en la ciudad colombiana contemporánea, haciendo una crítica contundente a los modelos de ordenamiento de las ciudades colombianas, la manera como se han llevado a cabo los procesos de renovación de las zonas céntricas de dichas ciudades y los impactos que en materia social se han producido a causa de éstos. Dentro de su disertación hace alusión – haciendo una comparación - a los majestuosos escenarios monárquicos construidos en París y San Petersburgo hacia el siglo XIX, citando a Marshall Berman quien expone acerca de las contradicciones e ironías de la vida moderna en la ciudad, que ofrece un ámbito deslumbrante y lleno de regocijo para algunos, pero que devela la miseria detrás del mismo, para otros. De igual manera, Espinosa hace referencia a casos colombianos en donde la expulsión y el des-

arraigo están a la orden del día en cuanto a los procesos de renovación se refiere: “No fue ni será suficiente con tapar los agujeros de los puentes de la calle 26, ni desalojar violentamente sectores de “El Cartucho”, ni vendedores ambulantes de los puentes de la Boyacá con autopista sur o Venecia, para citar solo los más espectaculares. Lo ocurrido en Bogotá, ventana para el país urbano, solamente evidencia que los poderes establecidos para el gobierno urbano priorizan un modelo de ciudad que ni antes, ni ahora, ni después, podrá dejar de operar una engañosa política de REUBICACIÓN DE LA MISERIA, alejándola de los espacios centrales en demanda por valorización y acumulación, para colocarla en otros lugares de las ciudades en los cuales el problema será, en primer lugar, para los residentes anteriores y , en segundo lugar, para los reubicados, expulsados ahora de los círculos en los cuales se movían como peces en el agua para solventar su sustento diario.

Tal es la estética urbana que por la época de la imposición violenta e institucionalizada del modelo neoliberal estamos viviendo en Colombia y América Latina entera, así en nuestras ciudades como en las del Perú; pero también en Ecuador y en Argentina, según lo reportan



los noticieros internacionales de dichos países. Como a Haussmann y a los ejecutores de su modelo en su tiempo, a los de hoy poco les importa lo que pase con todas las personas que reubican, pero acaso, ¿Alguna vez se le ha reconocido alma al capital?” (2003, Pág. 8)

La preocupación de la arquitectura como disciplina, además de dar solución a las necesidades de habitabilidad de los individuos que residen en un territorio determinado, debe procurar - desde el ámbito formativo - la creación de una conciencia que permita al profesional de hoy, actuar con responsabilidad social y en función siempre de los más necesitados.

La ciudad, como escenario que contiene el imaginario de todos – entendido éste como aquel territorio en donde construimos nuestros anhelos y sueños -, nos sorprende a diario con su inigualable capacidad para desarrollarse a pesar de nosotros. Aquellos que buscan un lugar para habitar, que desean un cobijo con requerimientos mínimos para el desarrollo de sus actividades cotidianas, dan solución a sus necesidades casi siempre con el apoyo de hábiles personajes que se ocupan de su organización a cambio de beneficios electorales. En estas condiciones, el caos, el desorden

dentro de la ciudad, pero principalmente el riesgo que representa para estos habitantes la ubicación de dichos asentamientos – generalmente en zonas expuestas a riesgo hidrológico o de deslizamiento -, nos obligan a repensar el papel que estamos desempeñando como partícipes en la búsqueda de soluciones a dichas problemáticas. Hemos pues condenado nuestros habitantes a condiciones de segregación, contribuyendo de esta manera a aumentar la brecha entre ciudadanos de diferentes niveles socioeconómicos.

Se denota pues el escaso compromiso que hemos demostrado, quienes abocados por el “encargo” hacia la creación de políticas tendientes al desarrollo de una ciudad incluyente, es decir, que tenga en cuenta a todos sus habitantes, hemos generado una ciudad para la minoría, la ciudad del recorrido, el gran centro comercial, aquella que sólo habla de una imagen aparente, pero que no abraza a aquellos que reclaman un lugar dentro de ella. De cierto modo, nuestras actuaciones – las de los profesionales – además de no estar direccionadas partiendo de prioridades que den solución a la totalidad de la población, han estado imbuidas por tendencias foráneas - tanto en materia de ordenamiento como en lo concernien-



te a los hechos arquitectónicos – que alucinan nuestros sentidos, ocasionando impactos de difícil involución. Grandes extensiones de plazas que no consideran las condiciones climáticas nuestras, edificios culturales no precedidos por una educación ciudadana para la cultura e inversiones estancadas en equipamientos urbanos, para los que no se plantearon las soluciones sociales pertinentes antes de su puesta en marcha, son sólo algunos de los aspectos que denotan ausencia de participación de los profesionales en dichas actuaciones o una actitud coonestadora con las mismas.

Pero lo que más debe preocuparnos es nuestra poca capacidad para generar respuestas acordes con las necesidades del hombre, es decir, espacios que además de cumplir con los requerimientos básicos de confort, posibiliten y promuevan la convivencia, espacios que alejados de concepciones erradas acerca de una estética urbana y arquitectónica contemporánea, den cuenta de la **capacidad reflexiva y humana que debe convocarnos a los profesionales de la arquitectura**. En torno a este asunto, Darío Ruiz Gómez considera que: “...desde la aparición de la primera Facultad de Arquitectura, de nuestro primer arquitecto graduado, se inicia este pro-

ceso típico de toda sociedad semicapitalista, semi-industrial, etc., que lleva a convertir la ciudad en el centro de una larga rebatía económica, que lleva a la destrucción sistemática de un patrimonio cultural en nombre de estos intereses, a una progresiva despersonalización de los espacios. Porque tanto el arte como la arquitectura no nacen como respuesta a premisas propias, sino que arrancan este punto de partida que les da un estilo internacional. No se plantea desde un punto de vista cultural el problema de una posible tradición, sino que se considera como “tradición” lo que en vagos y nebulosos términos podemos llamar una “estética contemporánea» (1997, p. 43)... “El fracaso de la estética contemporánea radica, como dijimos al comienzo, en su incapacidad de crear lenguajes. La impostación de diseños, de espacios que no nacieron de una necesidad consultada en el hombre en concreto sino de la vanidad de un creador solitario, llevó pues a ese proceso de la des-significación. Reducido a satisfacer los límites de un comercialismo, este diseño no pasó nunca de ser una mera función” (1997, p. 45).

Una tendencia errónea y generalizada de los arquitectos en creer que la arquitectura - y más aún el futuro de la ciudad - no debe ser producto



de un acto reflexivo –del acto de pensar – con sentido crítico, sino la consecuencia de la genialidad de un profesional que, convertido en artista pone su capacidad creativa al servicio de una sociedad ávida de las más extravagantes imitaciones internacionales, ha sido en parte motivada o gestada por escuelas o facultades de arquitectura que se convierten – como lo expresa Fernando Viviescas –, en “fábricas de arquitectos”, en donde se producen como en serie, profesionales a quienes les basta con tener ciertas capacidades creativas para desempeñarse en un campo profesional, que cada vez pide a gritos un compromiso frente a nuestras particularidades y reclama una capacidad creativa que, alejada sólo de la estética, contribuya a generar soluciones viables para las clases menos favorecidas.

“Arquitectos “fabricados” de tal manera que durante las últimas cuatro décadas, a medida que la ciudad colombiana iba creciendo, ellos, porque no tenían nada más que hacer, la fueron sembrando de edificios y desarrollos urbanísticos copiados ciegamente a la manera del peor estilo internacional (sin comprender la significación del pensamiento de la arquitectura moderna), y casándose políticamente con la planeación urbana – represiva y segregante- que selló la partición tajante de nuestras

urbes” (Viviescas, 1989, p. 241).

La ciudad como organismo vivo y cambiante, en la mayoría de los casos no depende de nuestro criterio impositivo para su desarrollo. Tenemos que ser lectores de una realidad que nos dicta pautas de intervención, a partir de la manera como ese ser vivo evoluciona y necesita constituirse en el espacio **para todos**. La inclusión, la convivencia, el encuentro y la posibilidad de generar ciudadanía, dependerán en gran medida del entendimiento y lectura adecuada que tengamos de la ciudad que deseamos crear, reconociendo que ésta debe suponer la existencia de espacios que propicien el encuentro colectivo. “Espacios públicos de encuentro de – y para la fundación de - la ciudadanía; hay dos aspectos que son concomitantes al propósito de construir la sociedad de manera nueva: consciente y colectiva, los cuales tienen que formarse en el proceso mismo de asunción y desarrollo de esa apuesta político-cultural: 1. la identificación del otro, de la diferencia, como parte fundamental de la conformación de la sociedad civil, en la construcción de la participación ciudadana y, 2. el reconocimiento de la complejidad de la sociedad y de su construcción, y ambos, además de ser retos del pensamiento, tienen que fundarse y desarrollarse en el encuen-



tro de las personas, en la conversación, en la discusión, en el intercambio de visiones y de propuestas, esto es, en el espacio público y en el despliegue de la libertad de pensamiento y de palabra.

Acá es donde se abre la posibilidad de la construcción de la solidaridad y se le da un piso sólido a la cualificación de la existencia mediante la participación ciudadana, la cual, para ser efectiva y creativa, debe ser consciente, calificada, esto es, ilustrada, deliberativa, construida en un medio de discusión y crítica.

En Colombia no hemos construido una cultura de la conversación, de la deliberación. Por ello vivimos matándonos unos a otros, aún sin conocernos, y tan lejos de la democracia, pues ésta es, en lo fundamental, conversación” (Viviescas, 2000, p. 56).

Haciendo referencia al texto de Viviescas antes mencionado, la segregación tajante se gesta como producto de una planeación utópica que no considera la acción participativa de todos los involucrados. La brecha se agudiza y en esta perspectiva los lazos de unión y hermandad entre diversos grupos se hacen cada vez más lejanos; las posibilidades para las clases solitarias y desprotegidas disminuyen, y se escurren entre propuestas

que no consideran sus necesidades a la hora de intervenir la escena urbana. Desprotegidos y sin posibilidad de ejercer control sobre su destino, deambulan, ocupan, trabajan y descansan en lugares “no asignados para tales funciones”, pero que surgen como respuesta lógica a la desesperación de aquellos expulsados de su hábitat original. La segregación entonces, no sólo referida a la de carácter físico, supone aquella dada por la separación cada vez más pronunciada entre ricos y pobres, entre lo público y lo privado y de alguna manera entre automóvil y peatón, pues cada vez son más los casos en que estos son incapaces de convivir, agrediendo continuamente en una incansable lucha por el espacio urbano. Y así lo expresa Canclini en su ciudad de los viajeros - en donde presenta una radiografía de la antropología mexicana desde los viajes metropolitanos -, cuando se refiere a los dos bandos enemigos que luchan en las calles de México: “Vistas las cosas con absoluta imparcialidad, los enemigos que diariamente, hora tras hora, combaten en las calles de la ciudad de México, están agrupados en dos grandes bandos. De un lado, tres millones de capitalinos; del otro, cincuenta mil hombres que manejan otros tantos vehículos; automóviles particulares y de ruleteo, tranvías, camiones de carga y de pasaje-



ros.”. . . “confabulados choferes y agentes de tránsito, éstos no tienen otro oficio que dar el paso a los automovilistas, dejando que los peatones se las arreglen como mejor puedan a la hora de pasar las calles” (Canclini, 1996, 18). Vemos pues como la ciudad está al servicio del vehículo, objeto que además de representar constantes amenazas para la seguridad de los peatones, genera altos índices de contaminación ambiental – tanto atmosférica como auditiva – y excluye al actor principal de la escena urbana. Se hace pues necesaria una actitud de ambos bandos que permita un acercamiento amable, sin que deba prescindirse de ninguno de ellos en el ámbito urbano.

Pero la lucha por el dominio del espacio no es sólo una lucha de peatón y automóvil, es la pugna por la vida misma, de ciertos seres anónimos pero reales, que se hallan ávidos de lugares para permanecer o simplemente para sobrevivir, en una ciudad que muy poco tiene que ofrecer, tanto a sus necesidades de habitación como al desarrollo de su carácter gregario – espacios comunitarios que fortalezcan las relaciones interpersonales y promuevan el fortalecimiento de la ciudadanía -. Sin embargo, aún reconociendo la relevancia de estos aspectos en procura de un desarrollo más ar-



mónico y equilibrado, nos negamos ante esa realidad que yace subterránea - los habitantes de las zonas deprimidas, que inhalan los vapores de aquellas máquinas de viajantes acomodados - y con la cual la sociedad no ha saldado esa vieja deuda – de carácter social -. Y son aquellos habitantes de la noche oscura, los que a diario luchan contra el acecho de algunos que quieren desaparecer sus tristes vidas, para evitar pensar en soluciones viables para su problemática:

“Ráfagas caen sobre aquellos habitantes
 . . . de la noche oscura
 Aquella que trae muerte y desconcierto
 La alborada se hace eterna
 El frío acompaña el desvelo . . . e impide conciliar el sueño
 Porque el sueño en ellos, no es descanso . . .
 es su boleto al cielo”. (Franco, 2003)

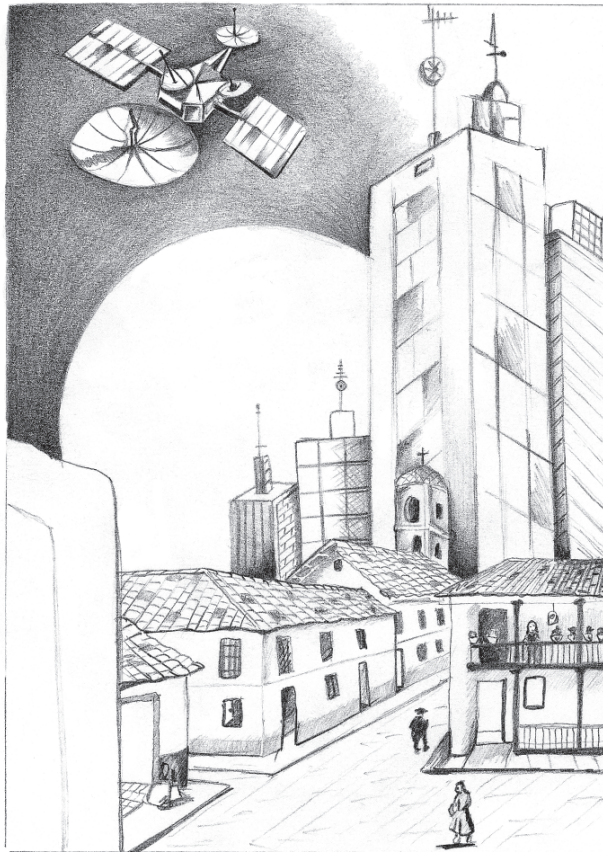
Enfrentados ante una realidad que puede tener salidas principalmente a través de una nueva conciencia en nuestro país, nos seguimos ufanando con los logros mezquinos de quienes promueven un renacimiento que - a la mejor manera de los italianos florentinos -, se instala en nuestros centros a costa del usufructo de la población desprotegida, aquella que resuelve su cotidianidad en el lugar que mejor se adapte para pasar el día o la noche, tratando de ganarle la partida a la lluvia y a algunos brotes de violencia que acechan su existencia. La lucha es ahora por la sobre vivencia, por la bús-

queda de una actividad que brinde soluciones para acallar el hambre de familias casi siempre numerosas y cuyos integrantes en su mayoría no sobrepasan los 10 años de edad. Como consecuencia, crece la actividad informal que atiborra las calles, esquinas, parques y plazas de los sectores céntricos de la ciudad, con las consecuencias sociales y que en materia de ordenamiento, trae dicha problemática. Ésta situación es expuesta de manera muy clara - haciendo referencia a la ciudad de Pereira -, por el arquitecto Diego Londoño García:

“La inseguridad, la delincuencia, el incremento de actividades económicas informales, la mendicidad y el desempleo son algunas manifestaciones que evidencian la situación crítica a la cual está expuesta la ciudad; se avecinan quizás grandes cambios en la estructura física de Pereira, nuevos embates so-

bre las áreas vacantes al interior del perímetro y muchas expectativas sobre el suelo de expansión; sin embargo, no se detecta la existencia de una política clara y coherente en materia de vivienda que pueda evitar o mitigar los impactos negativos que pueden derivarse de estos hechos” (Londoño, 2004, p. 57). A pesar de ser evidente una crisis que requiere de gran voluntad política para su solución, consignas como la recuperación del espacio público, el mejoramiento de la calidad de vida y una ciudad bajo trazados previamente establecidos, son las que a diario tratan de convencernos de que las

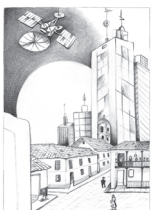
CIUDADES - haciendo alusión a las ciudades intermedias colombianas, pero especialmente a la ciudad de Pereira -, deben deshacerse de aquello que avergüenza, que no es orgullo de lugareños y mucho menos de recién llegados. De acuerdo con estos planteamientos, nuestra



CIUDADES - haciendo alusión a las ciudades intermedias colombianas, pero especialmente a la ciudad de Pereira -, deben deshacerse de aquello que avergüenza, que no es orgullo de lugareños y mucho menos de recién llegados. De acuerdo con estos planteamientos, nuestra



ciudad - Pereira -, deberá ser la ciudad recorrible y comerciable, en razón a una herencia que como rémora debemos tolerar como discurso. La gran vitrina comercial del centro, a la manera de los grandes bulevares parisinos, no se compecede con una realidad que a toda costa reclama la atención de una sociedad que hace mucho dejó de preocuparse por lo importante, como la humanización de la misma; lo urgente, lo prioritario, siguen siendo los grandes planes de infraestructura que requieren las ciudades para mejorar sus vínculos regionales y acceder de forma contundente a ese cúmulo de bondades, que creen, nos traerá un modelo fundamentado en planteamientos preconcebidos, que no consideran las condiciones propias de nuestra idiosincrasia y realidad económica. Nos olvidamos de aquella población de inmigrantes que han generado el crecimiento desordenado, con asentamientos espontáneos que intentan dar respuesta a las necesidades acuciantes de vivienda, no resueltas por ningún ente gubernamental. “La ciudad contemporánea en Colombia, ya no tiene lugar para permitir, como durante la segunda mitad del Siglo XX y marginalmente hasta nuestros días, el ocultamiento sociológico de los inmigrantes que llegaron a tomar posesión de las cañadas y las már-



genes de los ríos y quebradas, o de los bordes bajos de las cordilleras; el lugar de las invasiones de tierras urbanas periféricas fue paulatinamente reemplazado por los propietarios oferentes de lotes, para contribuir a agudizar la escasez ficticia creada entre ellos y los propietarios de tierras en los lugares geográficamente privilegiados de las ciudades. De esta manera, ante la indiferencia oficial, quizá cómoda por la ausencia de invasiones, floreció el negocio de quienes durante las últimas décadas le han impuesto a las ciudades colombianas su ritmo y direcciones de crecimiento, para el cual, como corresponde al papel “facilitador” del Estado Neoliberal, sólo resta el proceso de formalización e institucionalización que se convierte en hecho inevitable de conveniencia social y política” (Espinosa, 2003, p. 12). Dicha crítica coincide con las denuncias que he venido proclamando en ésta reflexión. La demanda de tierra urbanizable, la ganancia de adeptos votantes y la propiedad de unos pocos sobre el suelo urbano, son algunos de los aspectos que han marcado los procesos de urbanización en las ciudades colombianas. Políticos de turno, “conmovidos” por las carencias de inmigrantes desprotegidos, promueven desarrollos que implican desorden y caos para la ciudad, a cambio de un aumento de popula-

ridad representado en número de votos.

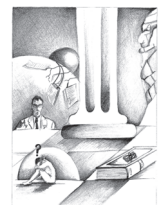
“La aparición de algunos personajes vinculados – directa o indirectamente – con la clase política local, propició continuas dificultades a los organismos encargados de la planificación y el control físico del crecimiento urbano, dado que la figura del “viviendista” (promotor de asentamientos espontáneos) retaba a los “desplazados” de aquella época a proveerse su lugar de habitación en terrenos de propiedad estatal o en áreas vacantes que parecían no tener dueño, con el interés de buscar el apoyo de estas comunidades para el logro de sus fines electorales.

Esta razón explica, de alguna manera, que muchos barrios de la ciudad se identifiquen de manera evidente con el nombre, apellidos, o incluso el mote, de reconocidos personajes de la vida política departamental y local” (Londoño, 2004, p. 52-53)

Se hace pues urgente un restablecimiento del orden en medio de un meollo de intrigas e intereses individuales que poco contribuyen al logro de una ciudad amable, participativa e incluyente. Quizás, hemos perdido aquel afable sueño en donde todos unidos lograríamos

un mundo justo, equitativo y más humano, aquel en donde como verdaderos hermanos tuviéramos posibilidad de compartir la tierra y el alimento que ésta nos regala, sin los egoísmos que los hombres nos empeñamos en tener. El mismo sueño que tuvo Tomás Moro, cuando señala en su “Utopía”, un régimen en donde el interés público se hallaba fortalecido y los valores de los hombres centrados en la convivencia, la familia y el trabajo común:

“La ciudad toda se divide en cuatro partes iguales, en mitad de cada una de las cuales hay un mercado donde se vende toda clase de cosas. En almacenes especiales allí sitios cada familia entrega los productos de su trabajo, que son repartidos según su especie en distintos almacenes. Cada padre de familia va a buscar allí lo que necesitan él y los suyos; y se lleva lo que desea, sin entregar dinero ni cosa alguna en cambio. ¿Por qué habrían de negárselo? Habiendo como hay profusión de todas las cosas, ¿qué miedo hay de que nadie pida más de lo necesario? Pues, ¿a quién se le ocurrirá pedir cosas superfluas si está seguro de no carecer de nada? El temor a las privaciones es la causa que hace ávidos y rapaces a todos los seres vivientes, y en el hombre, la soberbia, pues le hace vanagloriarse de la ostentación de cosas



superfluas para sobrepujar a los demás, vicio que las instituciones de Utopía no permiten en manera alguna” (1996, p. 86).

Grandes lecciones de vida nos da un hombre que en el siglo XVI, perseguía un sueño de igualdad, acallado por una sociedad individualista que procuraba el beneficio personal. Cuánto de esto nos invade hoy en nuestras ciudades, aquellas atiborradas por monumentos al progreso, por hitos que confirman la proliferación de capital y a su vez la depresión acelerada de un porcentaje alto de la población, que continúa en ascenso demográfico y descenso en cuanto a desarrollo se refiere. Es la lógica moderna del capital, la que produce una clara segregación socio espacial y coincide con la descripción que “Marshal Berman (1991), hace acerca de los procesos de transformación de las ciudades de París y San Petersburgo a principios del siglo XIX:

“En un polo podemos ver el modernismo de las naciones avanzadas, que se edifica directamente con los materiales de la modernización política económica y saca su visión y su energía de una realidad modernizada – las fábricas y los ferrocarriles de Marx, los bulevares de Baudelaire- aun cuando recuse esa realidad de manera radical. En el polo opuesto, encontramos un mo-

ernismo que nace del retraso y el subdesarrollo. Este modernismo apareció primero en Rusia, y del modo más espectacular en San Petersburgo, en el siglo XIX; en nuestros días, con la difusión de la modernización truncada y sesgada – se ha extendido por el Tercer Mundo. El modernismo del subdesarrollo se ve obligado a basarse en fantasías y sueños de modernidad, a nutrirse de la intimidad con espejismos y de la lucha contra ellos. Para ser fiel a la vida de la que precede, se ve obligado a ser estridente, basto y rudimentario. Se resuelve contra sí mismo y se tortura por su incapacidad de hacer historia sin ayuda, o si no, se lanza a intentos extravagantes de cargar con todo el peso de la historia. Se fustiga con un frenético auto desprecio y solo se mantiene gracias a sus enormes reservas de ironía. Pero la realidad grotesca de donde emana este modernismo, y las presiones insostenibles bajo las cuales vive y se mueve – presiones que son tanto políticas y sociales como espirituales - le infunden una incandescencia desesperada que el modernismo occidental, mucho más a sus anchas en su mundo, raramente puede esperar alcanzar” (Berman, 1991: 239 - 240, citado por Espinosa, 2003: 3).

Y es toda la carga impuesta por un sistema de valores nutrido por una



errónea idea de progreso, la que con su enorme peso invade el precario desarrollo, no sólo arrasando con identidades e idiosincrasia, sino sometiendo a quienes – por su condición – no participan en la lucha por carecer de armas adecuadas. Sólo unos pocos – aquellos bendecidos por la tierra – gozarán de los beneficios, que para otros son el mismo infierno.

Aún sin abogar por un sentimiento romaticón que implique ponerle freno a la puesta en marcha del tan mentado desarrollo, y reconociendo que no son pocos los esfuerzos que a diario nuestras administraciones emprenden, para generar ideas en torno a la planeación de ciudades, considero necesario hacer un alto en el camino dejando de lado políticas poco flexibles en pro de un acercamiento a nuestras realidades y procurando el bienestar de la mayoría de la población.

El inundar nuestro paisaje con monumentos al consumo, que se jactan de ser productos del sistema globalizado y la internacionalización de la cultura, aumenta el desconcierto y permite la reinante confusión. Ésta, nuestra ciudad, la que un día nos perteneció, ahora se torna en un territorio anónimo, con espacios que repelen y que no se constituyen en la mejor salida hacia la construcción de ciudadanía, a través de ele-

mentos que generen identidad, arraigo y la construcción de lazos – hermandad – e historia.

El primer paso para el logro de objetivos encaminados a considerar todos los sectores poblacionales, será el de reconocer que existe una verdadera urgencia de cambio, en el contexto de un mundo globalizado en el cual se hace más urgente defender las particularidades nacionales y locales, en procura de la conservación de la identidad. En esta perspectiva, el ejercicio de la arquitectura debe llevarse a cabo con la responsabilidad que supone la resolución de un hábitat más humano, con posibilidades para todos los habitantes de la urbe; un hábitat que sea el resultado de un acto colectivo alimentado por varias visiones desde las diferentes disciplinas y desde puntos de vista de diversos actores. De este modo, la arquitectura deja de ser un acto solitario cargado de emotividad, subjetividad y arrogancia, para convertirse en tarea crítica, consciente, que responda a las verdaderas necesidades de los agentes directamente implicados y procure la optimización de los recursos existentes. Lo anterior, contribuirá a reivindicar nuestro papel como constructores de sociedad, entendiendo la ciudad – como hecho físico – como parte y contenedora de la misma.



Sensiblerías, podrían aducir algunos – aquellos que privilegian los intereses de unos pocos –, los que agitando la bandera del progreso, suelen comprometer hasta su propio juicio, en procura muchas veces de beneficios indirectos.

Debemos pues sentar cabeza y trabajar con sentido, en procura de la generación de un desarrollo acorde con nuestros requerimientos. La puesta en marcha de planes que defiendan la permanencia de la identidad, que se pregunten por el tipo de necesidades del hombre que habita la ciudad, que en vez de obstaculizar procesos contengan herramientas que los flexibilicen, no sólo permitirán poner en marcha un desarrollo a

la luz de hoy, sino enmarcado en políticas favorecedoras de experiencias renovadoras y gratificantes, para todos quienes habitamos el territorio en el que se asienta la ciudad.

Finalmente, en la conscientización hacia la construcción de un mundo nuevo, la Academia juega un papel fundamental, una vez que se constituye en el ámbito por excelencia para el establecimiento de reflexiones éticas, científicas, tecnológicas y estéticas, acordes con los requerimientos actuales. Sólo de esta manera, podremos abrazar aquel sueño de hermandad, que lograremos cuando el territorio común que habitamos, realmente sea la **“ciudad que todos podemos habitar”**.



BIBLIOGRAFÍA

RUIZ GÓMEZ, Darío. Ciudad y arquitectura: Tarea Crítica. Medellín: Universidad Nacional de Colombia Sede Medellín, 1997. 169 p.

MORO, Tomás. Utopía. Madrid: M.E Editores, S.L, 1996. 158 p.

GARCÍA, Canclini Néstor. Los dos bandos enemigos. En: GARCIA CANCLINI, Néstor, CASTELLANOS, Alejandro y MANTECÓN, Ana Rosas La ciudad de los viajeros. México: Editorial Grijalbo S.A. de C.V, 1996. p. 18.

VIVIESCAS, Fernando. Urbanización y ciudad en Colombia. Bogotá: Ediciones Foro Nacional, 1989. 280 p.

ESPINOSA RICO, Miguel Antonio. Ética y Estética urbana en la ciudad colombiana contemporánea. En: CONSTRUYENDO LA CIUDAD VIABLE. (2003: Pereira). Notas para el panel “Construyendo la ciudad viable”, convocado por el Consejo Territorial de Planeación de Pereira, la Alcaldía de Pereira y la Corporación ALMA MATER. Pereira: 2003. 13 p.

LONDOÑO GARCÍA, Diego (2004). “La Periferia y la vivienda popular...¿Factores de crecimiento, bienestar y/o desarrollo?”. En: Páginas. Revista Académica Institucional de la UCPR Pereira. No. 68, abril 2004; pp. 48 - 62.

VIVIESCAS, Fernando. Pensar la ciudad colombiana: el reto del siglo XXI. En: TORRES TOVAR, Carlos Alberto, VIVIESCAS MONSALVE, Fernando y PÉREZ HERNÁNDEZ, Edmundo La Ciudad: hábitat de diversidad y complejidad. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia Sede Santafé de Bogotá, 2000. pp. 40 – 62.



EL LENGUAJE: FUERZA CREADORA Y DINAMIZADORA DE LOS PROCESOS DE LA COMUNICACIÓN

Jesús Olmedo Castaño López

SINTESIS

¿Cuál es la fuerza creadora del lenguaje latente en cada uno de los procesos de la comunicación que rodean al hombre de hoy?. La lingüística como disciplina de las ciencias humanísticas, ha posibilitado el estudio del proceso de desarrollo de los pueblos a través de su lenguaje como capacidad innata de expresión y comunicación. En este sentido, es propósito del artículo analizar el rol del lenguaje como fuerza creadora del mismo proceso de la comunicación, en su relación lenguaje-comunicación, que como objeto de investigación y fenómeno de estudio es motivo de reflexión de disciplinas que la estudian con verdadera profundidad y rigor científico.

Correr el velo para demostrar fórmulas es tarea difícil, sin embargo, el hombre como ser histórico es capaz de aprehender la realidad mediante el uso del lenguaje en la interacción con el otro y como capacidad innata para descubrir el mundo. Por lo tanto, el estudio de la comunicación a la luz del lenguaje, induce a los lingüistas y teóricos de la comunicación a emplear la palabra para hacer más conscientes los procesos del conocimiento y de la comunicación.

DESCRIPTORES: Poder de persuasión, proceso electivo, realidad, pensamiento, lenguaje, semántica, comunicación.

ABSTRACT

¿Which is the creative force of the language latent in each one of the processes that surround today's man? The linguistic as a discipline of the humanistic sciences, has made possible the study of the development process of the nations through their languages as the innate capacity of expression and communication. This way it is a purpose of the article to analyze the rol of the language as a creative force of the same process of communication and it's relation language-communication, that as an object of investigation and study phenomenon is motive of reflection of the disciplines that study it with real depth and scientific rigor.

“Correr el velo” to demonstrate formulas is a difficult task, however, the man as a historical being capable of seizing the reality through the use of the language in the interaction with each other and as an innate capacity to discover the world. Therefore, the study of the communication “a la luz” to the light of the language, takes the linguists and theorist of the communication to use the word to make more conscious the processes of the knowledge and the communication.

DESCRIPTORS: Power of persuasion; elective process, reality, thought, language, semantics, communication.

El lenguaje a través de sus múltiples manifestaciones se ha caracterizado por limitar y proyectar el comportamiento del hombre y la mujer; ya que cuando las personas han presentado sus sentimientos, sus emociones, sus pasiones, sus conoci-



mientos, el lenguaje ha jugado un papel activo en el desarrollo socio afectivo, cognoscitivo y psicomotor, como reacción del espíritu ante los estímulos del exterior. De allí que “el poder del lenguaje y en esencia el papel activo de éste sobrepase to-

das las barreras que instrumento alguno haya ejercido en el dominio y persuasión del hombre”¹ (SCHAFF, 1973: 124).

El comportamiento del hombre y la mujer, explícito a través del lenguaje ha sido punto clave en el estudio del proceso de desarrollo de la comunicación, debido a la fuerza, al poder inesperado que poseen las palabras. Bertrand Russell se refiere a este hecho, en la «Evolución de mi pensamiento filosófico», considerando el poder del lenguaje sobre las demás actividades del hombre “una palabra está correctamente empleada cuando el agente medio queda afectado por ella en la forma intentada” (RUSSELL, 1976: 153)

De la misma manera el reconocimiento a la fuerza interior existente en el lenguaje se encuentra implícito en la poesía contemporánea:

Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan: las que suben y bajan... Me posterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... Las inesperadas... Todo está en la palabra... Una idea entera se cambia porque una palabra se trasladó

de sitio o porque otra se sentó como una reinita adentro de una frase que no la esperaba y que la obedeció (NERUDA, 1974: 58)

Desarrollar una apología al lenguaje, a la palabra como fuerza creadora, permite adentrarse al estudio de los universales del lenguaje: su fonología, su sintaxis, su semántica, su lógica; componentes esenciales en el estudio de las diferentes expresiones lingüísticas, reflejo de los fenómenos psíquicos y manifestaciones conductuales del hombre (emociones, pasiones, actos volitivos, conocimientos, sensaciones).

Concebida la comunicación como la ciencia, la disciplina o el fenómeno que tiene por objeto el obrar en sus aspectos físico y psíquico, es decir, en las acciones internas y externas del hombre, lleva al estudio del lenguaje a la luz de los componentes de una lengua o idioma, en sus diferencias y objetos de estudio.

En todas las fases del proceso del pensamiento en el hombre se ha manifestado un paralelismo entre los paradigmas lingüísticos y comunicativos, como también con otras fuentes del conocimiento cuyo objeto de estudio, el hombre,

1 Aquí el autor considera la influencia del lenguaje en el comportamiento del hombre, de la función social del lenguaje, el autor infiere que “a la vista de la relación que de un modo u otro existe entre el comportamiento humano y el pensamiento, especialmente evidente, en el caso de la persecución consciente de objetivos, que el comportamiento humano, guarda, al menos indirectamente, relación asimismo con el lenguaje, y que éste influye de algún modo sobre él”. (p. 125)



es también de la psicología, la sociología y la antropología, fundamentados en la interdisciplinariedad desde el análisis de los componentes de una lengua en el proceso mismo de la comunicación.

La génesis, el desarrollo y la mutabilidad del lenguaje y la comunicación, fundamento de la experiencia lingüística y comunicativa, proponen una realidad o mundo exterior como fuente inagotable de la infinita forma de la existencia de la materia. Presentándose la materia, como la causa primera de la existencia del lenguaje y que “como categoría filosófica designa una realidad exterior, dada a través de las sanciones y existiendo independientemente de la conciencia” (LENIN, 1975, 177)

La materia, como categoría filosófica representa la propiedad universal, común a todo lo existente:² El hombre, sus costumbres, sus leyes, sus normas, y su lenguaje, que como objeto del conocer es motivo de estudio de las diferentes ciencias y por ende de la lingüística y de las teorías comunicativas. Tanto el idioma como los procesos de la comunicación encuentran en el MUNDO EXTERIOR, LA REALIDAD, el principal elemento o componente,

motivo de su existencia. Realidad, mundo exterior o referente que el hombre internaliza como un conjunto de procesos de codificación de la realidad, como una estructura de relaciones. Relaciones entre las costumbres y los signos, ya que los dos expresan la voluntad social y la conciencia representativa predominante; es decir, el idioma y por ende el lenguaje, como materialización objetiva de la vida de un pueblo; porque a medida que la reproducción psíquica del fenómeno social se desarrolla e ilumina en el cerebro humano en forma de sensaciones, percepciones, representaciones y conceptos, se siente la necesidad de fijar de un modo expreso y preciso aquellos códigos de convivencia, que antes existían en estado difuso y eran tácitamente observados.

Esta estructura de relaciones genera el segundo y principal componente de la lengua LA CONFIGURACIÓN SEMÁNTICA, como una serie de procesos que incluye la percepción o proceso inteligente que se cumple dentro de un marco de operaciones de la mente; identificaciones, clasificaciones, es decir, la construcción del objeto, la representación, la conceptualización. Es así como los seres humanos identifican ciertos tipos de juicios que son



2 ENGELS, Federico. Dialéctica de la naturaleza. México: Grijalbo, 1961. p. 200 y siguientes. Véanse los análisis acerca de: En qué sentido la materia como tal es una abstracción y en qué sentido no lo es. (p. 207, 217)

capaces de hacer acerca de los eventos que suceden a su alrededor, juicios sobre asuntos tales como: ¿Quién lo hizo? ¿Qué cambió? ¿Cuándo sucedió? ¿Dónde lo hizo? (POLO FIGUEROA, 1976, 19)

La estructura de base o configuración semántica conceptual de los hechos que se quieren comunicar por medio del lenguaje tiene su fundamento común en las estructuras dialógicas y en los diferentes códigos que regulan la vida del hombre en sociedad.

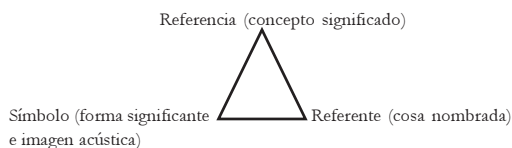
El mundo del hombre es el mundo del símbolo, el mundo del signo que como estímulo, como sustancia sensible asocia o representa una imagen mental (significado) a una imagen acústica (significante) Pierre Guiraud, en su libro de “Semiología” clasifica el mundo de los códigos, el mundo de los signos en varios grupos, atendiendo a la funcionalidad y al comportamiento de éstos en el componente semántico de una lengua. Así nos habla de códigos lógicos, paralingüísticos, epistemológicos,

estéticos y sociales, determinando su funcionalidad: “La función de los códigos técnicos, lógicos significa la experiencia objetiva y la relación del hombre con el mundo” (GUIRAUD, 1985: 61). Relación con el mundo que el hombre va materializando a través de los diferentes códigos que regulan su vida en sociedad.

La función del signo como comunicación de ideas por medio de mensajes, operación que implica según Ogden y Richards (1964: 198), un referente, un significante y un significado, para que de esta manera entrar a procesar el signo lingüístico³ y determinar el médium de nuestro pensamiento: El pensamiento así codificado y fundamentalmente, el proceso lingüístico ha encontrado demasiados filtros u obstáculos en el manejo de un lenguaje polisignificativo como es el nuestro.

Estos problemas lingüísticos sobre el estudio de los rasgos del significado de las palabras están fundamentados en dos aspectos básicos:

3 El signo lingüístico es una asociación de dos imágenes mentales, una forma acústica significante o nombre, y un concepto significado o sentido. Esta asociación es un proceso psíquico, bipolar y recíproco ya que el nombre evoca el sentido y este evoca el nombre. La asociación significante es convencional, resulta de un acuerdo entre los que emplean la lengua. El triángulo de Ogden y Richards tiene el mérito de reintroducir la cosa nombrada que extralingüísticamente o no, el semántico no puede ignorar.



La denotación o significación objetiva que posee una palabra y la connotación⁴ o conjunto de valores secundarios que rodean a una palabra. De allí que el estudio polisemántico del lenguaje en el proceso de la comunicación ha arrojado gran número de investigaciones sobre los tropos, entre los cuales se destacan los realizados sobre la metáfora. Es decir, los procesos de codificación de la configuración semántica como una estructura de funciones u ordenamiento de los elementos en una estructura de relaciones o funciones gramaticales.

La CONFIGURACIÓN SINTÁCTICA como tercer componente de una lengua o idioma, ha jugado un papel activo en la materialización de los mismos procesos de comunicación, representados en los diferentes documentos que recogen las libertades y limitaciones del hombre en sociedad.

En el estudio sintáctico de la comunicación es importante no sustraernos al análisis de la naturaleza humana en particular, ya que la frase, objeto de estudio de la sintaxis refleja categorías universales del espíritu humano. De allí que el objeto de la sintaxis también sea objeto de la psicología y de la lógica y presenten, por ejemplo, afinidades impor-

tantes entre Platón, Aristóteles, Descartes, Leibniz, Kant, Marx y Chomsky, como grandes pensadores de todos los tiempos y en todas las fuentes del conocimiento.

El estudio intensivo sintáctico de la psiquis (el lenguaje humano), puede contribuir decisivamente a la investigación y profundización de la comunicación, como ciencia humanística e instrumento para la acción social. Cada principio comunicativo se ve materializado en una estructura lingüística representada a través de un conjunto de fórmulas sintagmáticas y paradigmáticas que le son propias.

De la misma manera, las fórmulas lingüísticas, como moldes esquemáticos vacíos, se ven utilizados para introducir cualquier tipo de contenido: certificados contractuales, escrituras, oficios, ordenanzas, decretos y leyes que se acomodan a reglas sagradas gramaticales, con las cuales se pretende resolverlo todo, sin comprender que son los contenidos, unidos dialécticamente a las formas que le son propias, las que nos ayudan a tener una visión más objetiva de los procesos comunicativos a la luz del lenguaje.

La comunicación así estudiada ha creado y ha venido creando el ma-



4 N.E. Chirstensen. Sobre la naturaleza del significado. arcelona: Labor S.A, 1968. p. 121-147

nejo constante de sus propias fórmulas sintácticas, permanentes en la expresión y redacción del pensamiento. El manejo de estructuras ahormacionales permanentes en el comportamiento del hombre ha llevado a la mecanización y al aprendizaje de meras fórmulas recogidas de los diferentes códigos que rigen a nuestra sociedad contemporánea.

La aplicación y el análisis del lenguaje así lo confirma: Los códigos lingüísticos no son intocables. Por lo tanto, la relación: Realidad – pensamiento y lenguaje existente en un estudio ontológico – lingüístico de nuestros procesos comunicativos, ya no corresponde a los principios universales del lenguaje.

Los componentes lingüísticos notabilísimos en nuestros procesos de pensamiento, se hacen latentes a través de lo fonológico y lo fonético, que conjugados con los anteriores componentes, determinan el circuito comunicativo del lenguaje⁵, ya que los procesos de configuración sintácticos como una estructura de oposiciones fónicas genera

la configuración fonética. Por ejemplo, los elementos fónicos con función activa son característicos y propios de la oratoria: el alargamiento de las vocales y de las consonantes para conseguir despertar emociones, o “el manejo preciso de unidades lingüísticas (monemas, lexemas – morfemas) con fines diferenciadores y distintivos en el lenguaje” (ALARCOS, 1971: 38). De ahí que para la lingüística generativa transformacional⁶ la tarea de estudiar componentes de una lengua en el campo del lenguaje comunicativo constituye una de las operaciones necesarias para la modificación de los procesos lingüísticos reales; es decir, la codificación de una estructura abstracta (semántica) en una estructural superficial (signos – sonidos)

LOS UNIVERSALES O COMPONENTES DE UNA LENGUA.

Desde los universales de una lengua “es imposible que cada cosa particular pueda tener un nombre peculiar distinto” (LOCKE, 1982, 398).

5 El autor afirma: “Cuando al lingüística se le pide dilucidar si dos “sonidos” son iguales o distintos, o de cuántos “sonidos” dispone una lengua dada, debe saber si la pregunta se refiere a la substancia o a la forma, si hay que considerar estos “sonidos” como entidades físicas capaces de ser descritas sin conocimiento previo de la lengua a la que pertenecen, o bien si hay que describirlos, en cambio, en virtud de las diferencias y similitudes fónicas que presentan cuando funcionan en la lengua (por “funcionar” debe entenderse la acción de “ser pertinente para los fines comunicativos”) En el primer caso, el lingüista dará una descripción FONÉTICA de lo que oye o analiza instrumentalmente; en el segundo, dará una descripción FONOLÓGICA”. (P.101)

6 Si se utiliza el término en forma general e informal y no como se definiría en alguna teoría formal, podemos considerar las relaciones transformacionales como las “conexiones más profundas” que se plantean entre oraciones al superar la gramática superficial.



Cuando nos preguntamos qué estudia la zoología, respondemos sin cavilación: al “animal”; de la antropología respondemos: es un tratado del “hombre”. ¿Pero será posible que una ciencia estudie al “animal” como tal, o al “hombre” como tal?. Es muy factible que una ciencia estudie este caballo concreto o a este hombre de carne y hueso quien todos los días nos lleva el periódico a la casa; pero eso de estudiar a un “hombre” que no es ni Pedro ni Juan, no parece realizable. No obstante, las ciencias, precisamente por ser ciencias, tienen por objeto los conceptos universales, o sea, lo aplicable a muchos.

El problema de los universales se reduce a ver en qué forma es posible que lo UNIVERSAL se realice en lo SINGULAR, es decir, cómo la idea “hombre” se realiza a un mismo tiempo en todos y cada uno de los “hombres concretos”.

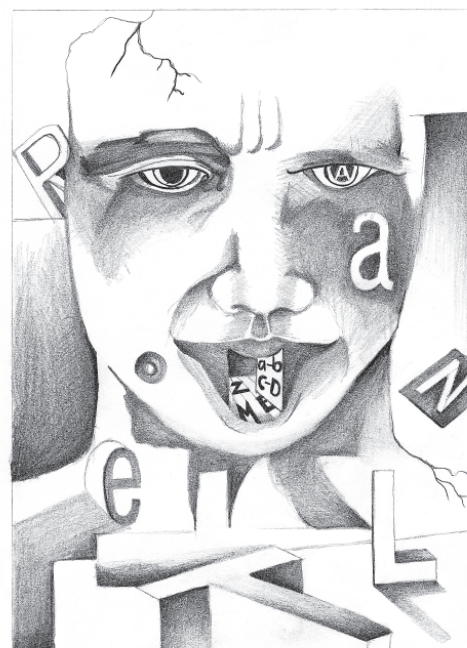
Toda la historia de la filosofía se ha planteado este problema y de muy diversas formas se le ha tratado de dar solución: Unos han negado la realidad del universal, otros del singular, otros aceptan los dos términos, pero no le dan valor objetivo a los mismos.



Realizar una formulación de los universales del lenguaje en los proce-

sos de la comunicación, requiere de aquellos principios de organización e interpretación que dan al lenguaje y a la comunicación su especificidad, para estudiar los elementos y las relaciones que se dan en el lenguaje y en el orden comunicativo, a fin de analizar dentro de la diversidad de sus formas los rasgos característicos que las hacen comunes.

Desde la antigüedad clásica hasta la actualidad los estudiosos del lenguaje y de las teorías de la comunicación se han interesado por los universales como objeto filosófico – lingüístico, con la misma objetividad y con el mismo rigor con que lo estudian otras ciencias: la antropología, la gramática, la psicología y la lingüística entre otras. Ahora bien, fundamentar los universales a la luz del pensamiento lingüístico



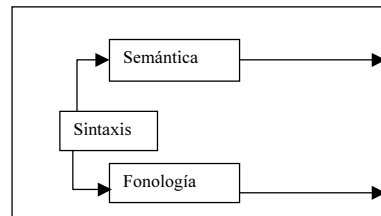
requiere del estudio del lenguaje desde sus principios universales.

Por ejemplo, Russell planteaba que los Universales no era un problema de palabras únicamente sino también de sentido en el momento de expresar los hechos.

El problema de la multisignificación de las palabras ha sido claramente expuesto por Bertrand Russell en la siguiente fábula:

Un grupo de filósofos de distintas escuelas viajaban cierta vez por una región apartada del continente. Hallaron una modesta posada y pidieron algo de comer; el posadero les prometió un cuarto de vaca. Pero el cuarto, cuando salió a plaza, estaba muy poco apetitoso. Uno de los filósofos, discípulo de Hume y experimentado viajero, interpelló a mi hostelero, y dijo: “Esto no es vaca, sino caballo”. No sabía que el posadero había visto mejores días y que había venido al menos a descuidar sus intereses por su devoción a la filosofía; quedó atónito cuando aquel le respondió: “Señor, estoy sorprendido de oírlos decir algo que creéis está vacío de sentido, vaca y caballo; según vos, son sólo palabras y no denotan nada en el mundo lingüístico. La disputa es pues, solamente acerca de vocablos. Si preferís la palabra caballo, santo y bueno; pero yo sí encuentro el término vaca más conveniente” (RUSSELL, 1975, 33)

En este planteamiento de los Universales, los lingüistas vienen estudiando los elementos y las relaciones que se dan en el lenguaje humano a fin de descubrir, dentro de la diversidad de las formas de expresión los rasgos comunes, y con base, lógicamente, en cualquiera de los tres niveles: semántico, sintáctico y fonológico, tan peculiares en cualquier lengua natural.



Partiendo, entonces, del componente semántico como UNIVERSAL del lenguaje nos referimos a los Universales de la comunicación desde la óptica de la conceptualización, de la imagen mental de los hechos, ya que el problema del significado, del sentido referencial concierne de igual manera, si no en un grado mayor a las teorías de la comunicación y a la lingüística; debido a la gran atención que le ha prestado al significado como elemento vital en el planteamiento de la verdad, la universalidad de los conceptos y el problema del conocimiento en el análisis de la realidad. Por lo tanto ¿cuáles son los rasgos universales, comunicativos y lingüísticos intemporales, necesarios, inmutables, abstractos que sirvan para auto



expresar y comunicar el conocimiento o la representación conceptual que se tiene de la realidad?

¿Cuál es el origen de estos universales, son innatos o adquiridos por las presiones externas de los hechos, de los objetos sobre el hombre?

Necesitamos tener cosas, acciones, cualidades acerca de las cuales podemos hablar. Estas necesitan tener símbolos correspondientes en palabras independientes. Ninguna proposición por más abstracta que sea su finalidad, es humanamente posible, si no se vincula por uno o más puntos con el manejo concreto de los sentidos. Por lo tanto, el análisis de la relación directa entre las ideas y los nombres, es decir, entre la imagen mental (significado) y la imagen acústica (significante), según John Locke “Las palabras significan la realidad de las cosas” (LOCKE, 1982, 396) De allí como algunos afirman, el Universal tanto del lenguaje como de la comunicación se presenta en la realidad, en el mundo exterior, ya que ésta es temporal y cambiante; como temporal y cambiante es el orden comunicativo y el lenguaje. De allí que la variabilidad de la comunicación sea una consecuencia necesaria de su relatividad, es decir, de su penetración con los demás hechos sociales. No es posible estudiar el lenguaje de un cierto pueblo en un cierto



tiempo prescindiendo de sus condiciones de vida. La génesis y la duración de toda institución están ligadas a dichas condiciones. Cuando esta se modifica, debe modificarse también el lenguaje, en virtud de las leyes de la relatividad histórica a las cuales está subordinada.

El lenguaje así planteado, es un elemento mediatizador en la cosmovisión que el hombre posee, presentándose una relación directa entre lenguaje el pensamiento y la realidad. El lenguaje como proceso complejo, regla transformacional, relaciona el mundo de los significados con el mundo exterior (hechos sociales, culturales, deportivos, comunicativos) y el pensamiento en sus rasgos universales, se relaciona con la experiencia a través de los procesos de asociación y generalización.

Como podemos darnos cuenta los universales, en su origen, presentan un vínculo directo con el principio de las ideas, dándose el pensamiento como resultado de la sensación o de la reflexión en la percepción directa de la materia, según sean estas ideas simples o complejas.

Cualquier cosa cuya naturaleza sea capaz de afectar nuestros sentidos, de tal suerte que cause alguna percepción en la mente, produce en el entendimiento una idea simple. Es

lo primero que se percibe en la mente y pueden venir a la conciencia o por un solo sentido (color, sonido, olor, etc.) o por varios sentidos (extensión, figura, movimiento) También pueden venir a la mente por reflexión (pensar, dudar, creer, distinguir, deducir, juzgar) o finalmente por combinación de sensaciones o reflexiones (placer, dolor, existencia, unidad, tiempo) Las ideas complejas son una actividad del entendimiento, son las que la mente compone de ideas simples, y el entendimiento en forma activa las modela, las transforma y las reelabora.

“Estas ideas simples, material de todo nuestro conocimiento, le son sugeridas y proporcionadas a la mente por sólo esas dos vías arriba mencionadas, a saber: sensación y reflexión. Una vez que el entendimiento está provisto de esas ideas simples tiene la potencia de repetir las, compararlas y unir las en una variedad casi infinita, de tal manera que puede formar a su gusto nuevas ideas complejas” (LOCKE, 1982, 98)

Esta transformación se realiza gracias a tres facultades o actos de la mente que repite y compara las ideas simples: la composición, la comparación

y la abstracción propias de los hombres que utilizan el lenguaje para regular la vida en común.

Ya ha mencionado cómo las ideas se vinculan en su origen con los universales y son precisamente en los del lenguaje en los que se expresan los procesos comunicativos.

Guasp los llama “principios” y los considera el fundamento de todo proceso cognitivo, lo más general y sobre lo que se construye todo lo particular.

Así entonces, se plantea que existen dos “categorías o principio”⁷ en los que los procesos comunicativos tienen su basamento: el principio de conservación social que impele a la función interaccional del lenguaje, necesaria para el mantenimiento de la sociedad y el de mejoramiento social que se expresa en la aspiración de toda comunidad.

¿De dónde surgen éstos y otros universales? Necesariamente tienen su fundamento en la realidad y en esa referencia empírica, la que estimulando el entendimiento, permite que el hombre haga cada vez sucesivas cadenas de abstracciones y pueda expresar así lo común en cada uno de

⁷ Es importante presentar algunas consideraciones que acerca del término “principio” heredamos de Aristóteles, con el fin de hacer claridad. En su “Metafísica” considera el “Principio” como: El punto de partida de la cosa, el mejor punto de partida, el elemento primero e inmanente, la causa primitiva, el punto de partida del conocimiento de una cosa. (Metafísica. Sarpe, 1985. p. 127)



los objetos concretos. Aristóteles así nos lo recuerda cuando afirma que “lo universal es común, puesto que se llama universal a lo que pertenece naturalmente a una multiplicidad”. (ARISTÓTELES, 1985, 209)

La suma de cualidades en los cuerpos que estimulan en el entendimiento, la creación de una nueva idea, requiere para todos los objetos que reflejan las mismas características, un mismo nombre, una misma palabra que expresa o significa la conjugación de las particulares en un orden general; aunque se presenten objeciones con respecto a las teorías sobre los universales. A estas ideas generales, corresponde también palabras generales y así sucesivamente hasta formar nombres abstractos que determinan ideas abstractos.

Por esta generalización y eliminación de particularidades las ideas transforman y por ende las palabras van cubriendo cada vez más otras criaturas (géneros y especies). De allí que “lo general y lo universal no pertenece a la existencia real de las cosas, sino que son invenciones y criaturas del entendimiento, fabricadas por él para su propio uso y que se refieren tan sólo a los signos ya se trate de palabras o de ideas”. (LOCKE, 1975, 403)



En las ideas complejas, en la abstracción de los nombres y sus múltiples

transformaciones encontramos, ahora, la generalidad, la universalidad, como una manifestación inherente a todo orden comunicativo.

Con respecto a los universales no se puede llegar sobre esta base a una conclusión satisfactoria; porque el estudio de los elementos comunes a los procesos comunicativos de los pueblos se refiere sólo a una parte de la realidad social. Al lado de los elementos comunes, quedan todavía aquellos otros elementos universales que la observación histórica ha reconocido como diversos.

La universalidad del lenguaje como categoría general, se afirma, tiene su fundamento en el comportamiento mismo del hombre, sus leyes, sus costumbres, su moral, los cuales tienen asiento en principios categóricos universales sobre los cuales se ha reflexionado a través del desarrollo histórico de la humanidad.

La importancia del Universal radica en que sin él no es posible ningún juicio, pues en éste, por lo menos el predicado, es siempre un concepto universal; con mayor razón, sin él resulta imposible el juicio universal, sin él desaparece todo pensar progresivo, todo ir más allá de la experiencia inmediata. Por eso la desvalorización del universal conduce a la disolución de todo orden esencial en el campo moral y social.

En síntesis, un universal es una representación intelectual y abstracta que se puede aplicar al mundo de los fenómenos y acontecimientos que evocan un contenido objetivo, un referente. Los univer-

sales así propuestos presentan un inmenso valor como instrumento en los procesos de la comunicación, y como requisito del progreso del conocimiento de los hombres.

BIBLIOGRAFÍA

ARISTÓTELES. La retórica. Madrid: Aguilar, 1969

AUSTIN, John L. Ensayos filosóficos. Madrid: Biblioteca de la revista de occidente, 1975

BALLY, Charles. El lenguaje y la vida. Buenos Aires: Losada, 1985

CARNAP, Rudolf. La superación de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje. Bogotá: Fondo de cultura económica. 1980

GORSKY, D.P. y otros. Pensamiento y lenguaje. México:Grijalvo, 1966

GUIRAUD, Pierre La semántica. Bogotá: Siglo XXI, 1985

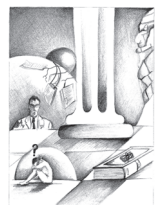
GUIRAUD, Pierre. La semiología. Bogotá: Siglo XXI, 1985

LOCKE, John. Ensayo sobre el entendimiento humano. México: Fondo de cultura Económica, 1989

LYONS,John. Introducción a la lingüística teórica. Barcelona:Teide, 1975

MARCUSE, Herbert. El hombre unidimensional. Barcelona: Seix Barral, 1970

MOUNIN, Georges. Claves para la lingüística. Barcelona:Anagrama, 1950



NERUDA, Pablo. Confieso que he vivido. Bogotá: Círculo de lectores. 1974

OGDEN Y RICHARDS. El significado del significado. Buenos Aires:Phidos, 1964

POLO FIGUEROA, Nicolás. Aspectos de semántica y sintaxis española. Tunja: ediciones la rana y el águila, 1976

RUSSELL, Bertrand. Evolución de mi pensamiento filosófico. Madrid:Alianza, 1976

SCHAFF, Adam. Ensayos sobre filosofía del lenguaje. España: Ariel, 1973

V. I. LENIN. Materialismo y Empiriocriticismo. Pekín: Ediciones Lenguas Extranjeras. 1975



APUNTES PARA UNA NUEVA CONSTRUCCIÓN ÉTICA ¹

Jorge Luis Muñoz Montaña

SINTEISIS

El texto que se presenta busca plantear dos consideraciones en torno al asunto sobre lo ético. La primera, parte de la idea que en la actualidad está emergiendo una reflexión ética novedosa y necesaria para el macro-contexto² actual, la cual devela una creciente limitación y degradación de los lineamientos y conceptos fundantes de la ética tradicional (sobre los cuales no se hará una exposición en extenso, pero se buscará presentarlos al comienzo del documento para una mejor comprensión de la temática posterior -especialmente se trabajará el concepto “deber”-), acentuando, al tiempo, nuevos términos que se han convertido en referentes obligados en el tratamiento de la problemática.

En segundo lugar, el texto intenta mostrar cómo los nuevos conceptos, a su vez, están siendo manejados en el meso y micro contextos dentro de una vaguedad discursiva de libre comprensión y utilización que los ha llevado a perder relevancia, toda vez que, los ha convertido en palabras de moda que han penetrado en nuestra cultura más con carácter funcional que con el sentido riguroso que hace posible conferir una significación a las experiencias y fundar, asimismo, una autorreflexión continua del pensamiento sobre sus conceptos. No obstante, consideramos que “compromiso” es una palabra que aún goza de significación clara en nuestro lenguaje y, por esta razón, puede ofrecernos una alternativa para avizorar una propuesta ética meso-contextuada.

Aunque es correcto pensar que el término “compromiso” está muy lejos de llegar a constituirse en concepto filosófico fundamental, este texto pretende comenzar a explorar la posibilidad —a futuro— de enunciar una propuesta ética cuyo eje central sea, justamente, el concepto de compromiso.

DESCRIPTORES: *Ética; Filosofía; Realidad; Compromiso.*

ABSTRACT

The text that is presented in the following lines wants to state two considerations about the topic on the ethical. The first one, begins from the idea that at the present time is emerging a new and necessary ethical reflection for the present macro-context, which reveals a growing limitation and degradation of the directives and fundamental concepts of the traditional ethics, (about these concepts of traditional ethics won't be done a detailed exposition, but they are presented at the beginning of the text for a better comprehension of the thematic, -the concept of “deber” will be specially treated-), but at the sometime, it will show new terms that have become obligatory when we talk about this problem.

In the second part, the text tries to show how the new concepts, are being handled in the “meso” and micro contexts within a vague discourse of free comprehension and utilization that have taken them to lose relevance, since, it has transformed them in common words that have penetrated in our culture more with a functional use that with the rigorous form that makes possible to give meaning to experiences, and that way found a steady auto reflection of the thinking about its concepts. However, it is considered that “commitment” is a word that still has a clear meaning in our language and this is why, it can offer us an alternative to foresee an ethical proposal that is in the “meso” context.

Eventhough, it is correct to think that the word “commitment” is far a way from becoming a philosophical fundamental concept, this text pretends to begin the explore the possibility — in the future - of announce an ethical proposal that has as its central axis the concept of “commitment”.

DESCRIPTORS: *Ethics, Philosophy, Reality; Commitment*

- 1 Este texto más que una exposición en extenso, pretende esbozar algunas ideas relevantes que están siendo fruto de una reflexión más profunda de nuestra parte y, que pretenden hacia futuro, convertirse en un propuesta propia para el contexto colombiano.
- 2 En beneficio de comprensión utilizaré el término «contexto» en tres sentidos, cuando se escriba «microcontexto» lo entenderemos como aquel que referencia la cultura propia del sujeto marcada, fundamentalmente, por sus relaciones con las instituciones primarias como la familia, el barrio, la organización donde labora, etc; cuando refiramos a «meso-contexto», lo entenderemos como el lugar común de costumbres, características culturales y lengua compartida, que permite una comunicación más relevante con el otro, en este caso «meso-contexto» referirá, entonces, a Colombia y a Ibero-américa; y, «macro-contexto» lo entenderemos como producto de la referencia al hombre ubicado en el «aquí y ahora» que comparte - siguiendo las palabras de Joan Carrera - con todos los hombres y mujeres la biosfera como espacio común e interconectado. Como se ve, la expresión está siendo utilizada en un sentido extralingüístico y no pretende incorporar problemáticas pragmáticas o de estudios lingüísticos rigurosos.



A MODO DE INTRODUCCIÓN

Desde hace algunos años la problemática en torno a la ética se ha hecho cada vez más frecuente en la reflexión filosófica, incluso, podría decirse, que ha llegado a ocupar un lugar preponderante en las consideraciones de pensadores a nivel de todo el orbe. Este panorama de actualidad nos lleva a plantear el interrogante de si no está manifestándose en el macro-contexto una propuesta ética novedosa, la cual nos muestra cada vez con más claridad -al tiempo que ella misma se va desenvolviendo- que los conceptos fundamentales de las éticas tradicionales han entrado en desuso teórico y práctico, develándose, a su vez, a través de innovadores referentes conceptuales, es decir, a través de conceptos fundantes contextualizados en una lectura del mundo contemporáneo. Términos y expresiones como “otredad”, “alteridad”, “reconocimiento del otro”, “consenso”, “disenso”, entre otras, van articulándose cada vez con más fuerza a la reflexión ética actual.



Empero, al tiempo que estos términos se han ido posicionado con toda relevancia en las consideraciones de los pensadores, están sufriendo, a mi juicio, en el meso y micro-contexto una vaguedad discursiva que

los indetermina como conceptos fundantes para una ética situada. Es decir, los términos se han llenado de sentidos imprecisos -y muchas veces ambiguos- que los han hecho perder su identidad con la realidad. Este texto intenta más que dar cuenta de ello, tomar el concepto “compromiso” para establecer una base contextualizada para nuestra ética, toda vez que -como se escribió líneas atrás- aunque está lejos de ser un término lleno de sentido filosófico, es una palabra que no ha perdido su significación en la conciencia moral micro y meso contextualizada y, podría servirnos, como basa para comenzar la construcción de acuerdos que nos permitan empezar a elaborar una ética situada.

Finalmente, el documento plantea algunas ideas en torno a los beneficios que pudiese tener una ética construida sobre la base del compromiso en comparación con las éticas actuales construidas desde el diálogo, la deliberación filosófica o el consenso.

* * * *

Partimos de la idea que la moral ha sido considerada desde dos perspectivas fundamentales en su transcurrir histórico: inicialmente como inquietud e interés por regular a través de normas la conducta huma-

na³ y, luego, como actividad reflexiva rigurosa que intenta comprender al ser humano en su relación con los otros y con su entorno; en este último sentido, nuestro referente fundante en occidente es la confederación griega, de quienes proviene el concepto y el tratamiento de la ética como sistema de base filosófica que supera las meras normas y actitudes de carácter moral predominantes en una sociedad o época histórica⁴. Así pues, aunque la forma como se hace posible la convivencia con los otros y con el entorno se caracteriza en normativas que facultan a los individuos del colectivo para “articularse en el transcurrir ético-histórico de su pueblo”, tal caracterización no implica, propiamente, un tratamiento ético de la conducta moral.

Ahora bien, es claro que la vivencia y la comprensión de la norma son diferentes para los griegos que para los demás pueblos de la historia; el contexto es fundamental para comprender esa “articulación”; por ejemplo, el griego sabe y actúa en cuanto que su ser ético y político está determinado e inmerso en la Polis. El ser ético es –como plantea Germán Vargas Guillén- *una forma*

de ser, pensar y actuar en “articulación con” la Polis. Tal sistema de colectivismo ético, de alguna manera es retomado en el medioevo cuando se integra lo ético en lo religioso a través de una ética teónoma en la cual los pensamientos y comportamientos están “articulados” al ser mismo de Dios⁵ o, incluso en el mismo Hegel –aunque de una forma más atenuada- cuando plantea que: “*La conservación de un pueblo o Estado y la conservación de las esferas ordenadas de su vida es un momento esencial en el curso de la historia. Y la actividad de los individuos consiste en tomar parte en la obra común y ayudar a producirla en sus especies particulares; tal es la conservación de la vida moral*” (1986, p.91). Aunque Hegel diferencia la moral de la ética, subsume la primera en la segunda, toda vez que, como se infiere de la lectura de los Principios sobre Filosofía del Derecho, la moralidad es la voluntad particular o subjetiva sin relación objetiva con el bien, en cambio, la eticidad, es el bien mismo realizado a través de las instituciones históricas. En este sentido, es claro que en Hegel el derecho abstracto constituye el grado inferior de las realizaciones del Espíritu Objetivo, porque afecta únicamente, por decirlo así, al exterior de la individuali-

3 En este sentido, consideramos que no es posible hablar propiamente de una ética, sino, más bien, de un cúmulo de ideas morales en los pueblos, pues la aparición de la norma no es condición suficiente para hablar de una ética como reflexión filosófica. Sólo es posible ubicar una historia de la ética dentro del marco de la historia filosófica.

4 Por ello es que se hace posible considerar la aparición histórica de éticas de bases metafísicas o teológicas.

5 Es importante aclarar, en beneficio de comprensión, que la ética cristiana no se queda solamente en este colectivismo, sino, que su fundamento se encuentra en la articulación de lo colectivo con lo individual (en líneas siguientes se volverá sobre este punto).



dad; la moralidad, en cambio, agrega a esa periferia de lo individual contemplado en la ley, la intimidad de la conciencia moral. Pero esta intimidad, a su vez, es inadecuada para la plena realización del Espíritu Objetivo. Así es como se da paso a la eticidad, la cual es síntesis de la exterioridad de lo legal y de la arbitrariedad subjetiva de lo moral. La eticidad se realiza en lo universal concreto de la Institución a la que el individuo debe sus “articulaciones”, es decir, la ética objetiva que se realiza en lo universal concreto de las instituciones históricas.

La Polis, el cristianismo (en su expresión coyuntural en el medioevo) o el Estado Hegeliano son pues, la fuente de sentido y la razón misma de ser de los pensamientos y comportamientos humanos desde esta perspectiva de corte colectivista; caso contrario se da en un grupo considerable de pensadores modernos –partiendo del propio Descartes, pasando por Spinoza y Nietzsche– en cuanto que el origen de las ideas morales, las directrices de las reflexiones y comportamientos son las que posibilitan y dan valor a la vida subjetiva. La moralidad implica que no

sólo el hombre deba buscar su “articulación” con el mundo sino con su propia interioridad; la razón equipara a los hombres, pero, al mismo tiempo, los diferencia por su uso que es, en todo caso, individual. Así pues, mientras el gran fundamento y legado ético de la tradición griega-medieval-hegeliana es el colectivismo, el contextualismo lo es de la tradición romana y en parte moderna, en tanto que si el hombre lo “puede todo” por su razón, esta razón pertenece a cada individuo en su singularidad y actúa en ámbitos bien establecidos⁶.

Ahora bien, cabría preguntarse ahora si: ¿es posible que el hombre actual pueda fundamentar su actuar ético desde alguna de estas perspectivas? A mi juicio no, al hombre actual ya no le es posible sólo buscar su “articulación” con los otros y con su mundo a partir de estos legados. El ser humano de hoy se reconoce como sujeto social, pero al mismo tiempo como independiente y autónomo⁷. Es consciente de que vive en contextos diferentes dependiendo de múltiples factores culturales y naturales, de que su razón y sus productos más significativos no pueden dar cuenta de

6 Nuevamente es importante anotar que la ética cristiana ha trabajado, a diferencia de lo que pudiese pensarse, en ambas líneas, y esto, posiblemente, es lo que le ha permitido presentarse con gran suficiencia en los distintos momentos históricos. En el colectivismo en tanto el hombre se hace sujeto ético en la relación con los demás bajo la “articulación de su comportamiento” en el ser mismo de Dios. Pero, al mismo tiempo, se ve una doctrina de la singularidad, toda vez que cada hombre tiene valor infinito en sí mismo y su meta es la salvación de su propia alma.

7 Nietzsche, por ejemplo, nos reveló que dependíamos de las pasiones; Marx, de los intereses de clase; Freud, del inconsciente. A este respecto podríamos decir que las tendencias de carácter autónomo o heterónomo se habían determinado tradicionalmente como las dos grandes líneas de respuesta a la problemática por el origen del fundamento moral. Sin embargo, lo que nos muestra la Contextualización sobre este hecho es que al margen de estas tendencias han surgido las de corte conciliador que ven la necesidad de la autonomía que debe tener el acto moral, pero que niegan que tal autonomía destruya el fundamento efectivo de la norma moral.



todo y, más aún -parafraseando a Vargas Guillén (1995)- que en la experiencia humana actual, paradójicamente, más de uno parece “tener razón” amparado en los fundamentos y principios de su razón.

En el mismo sentido, es importante añadir, siguiendo la idea de Carrera i Carrera (2003), los diversos niveles de interrelación de las personas, las cuales hemos pasado “... de vivenciar que estamos lejos unos de otros y que el tiempo es largo, a experimentar la proximidad y la contracción del tiempo” y la manera cómo hombres y mujeres se enfrentan a las problemáticas que les cuestionan.

Puntualizando: el hombre de hoy se encuentra inmerso en micros, mesos y un macro-contexto en el que conviven personas que se ven distintas, se sienten distintas, tienen expectativas e intereses distintos; en una frase: tienen formas caleidoscópicas de ver el mundo y por ello piensan y actúan distinto.

Bajo este horizonte, emergen nuevas búsquedas éticas que van desde la participación inmediata por mejorar las interrelaciones en la familia, la cuadra, el barrio, hasta la elaboración de lineamientos y

constructos teóricos de carácter regional, nacional e incluso mundial.

Sobre este último direccionamiento se manifiestan de forma relevante dos posiciones de pensamiento: una que aboga por la elaboración de una “teoría de la justicia, para nuestra sociedad planetaria, que promueva la solidaridad y la máxima igualdad en la distribución de los recursos entre todos los hombres y mujeres. Esta ‘ética mundial’ —o como se la quiera llamar— no pretende reconstruir una nueva ética a modo de relato ‘salvador’, sino ser sólo como una guía, en forma de irrenunciables éticos o principios mínimos para poder sobrevivir y para humanizar este mundo que se está globalizando” (Carrera, 2003, p.15)

La otra, que apuesta por la relevancia de la comunicación entre los hombres partiendo de que el habla (enmarcada dentro de ciertas condiciones de discurso conceptual-proposicional, que no estarían exentas de presupuestos) es el camino adecuado para construir una ética que está por encima de toda compensación material, pues en ella todas las personas pueden expresarse sobre la problemática con el ánimo de resolverla, buscando los caminos más adecuados para ello.⁸

⁸ No es pretensión de este escrito entrar en detalles sobre estas dos consideraciones, pero el lector podrá referirse a los escritos de John Rawls para la comprensión de la primera posición — especialmente: *A theory of justice*, que debe ser traducido como: *Una teoría de la Justicia* y no como: La teoría de la justicia— y los de Jurgen Habermas para la segunda, básicamente: *La teoría de la acción comunicativa*. En el contexto nacional (Meso-contexto) existen documentos importantes relacionados con ambas líneas de pensamiento. Al respecto pueden mirarse, entre otros, las publicaciones de Francisco Cortés Rodas y María Teresa Lopera para la consideración de la primera línea de Pensamiento y, especialmente, los escritos de Guillermo Hoyos Vásquez para la comprensión de la segunda perspectiva de respuesta.

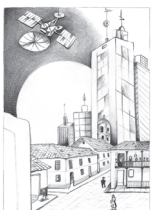


Estas propuestas además que han surgido –repetimos- como producto de la necesidad de re-plantear en nuestras sociedades y en general en las relaciones básicas entre los seres humanos nuevas alternativas que permitan articular nuestra vida personal, social y natural, han develado que los conceptos característicos sobre los que se fundaban las éticas tradicionales han caído en desuso teórico y práctico. Desde hace un tiempo, por ejemplo, en el meso-contexto para el común de las personas los conceptos “moral e inmoral” producen cierto repudio, en cuanto están ligados en la conciencia moral contextualizada a la calificación de una actuación medida por una representación de reglamentación unilateral que restringe la espontaneidad de la libertad y del querer. Las nuevas propuestas éticas buscan, entonces, permitirnos “superar” la acentuada aversión frente a las problemáticas éticas y morales en cuanto su tratamiento por parte de las éticas tradicionalistas se presenta ligado en esta consideración de la conciencia contextualizada, a la imposición y a la obligación.

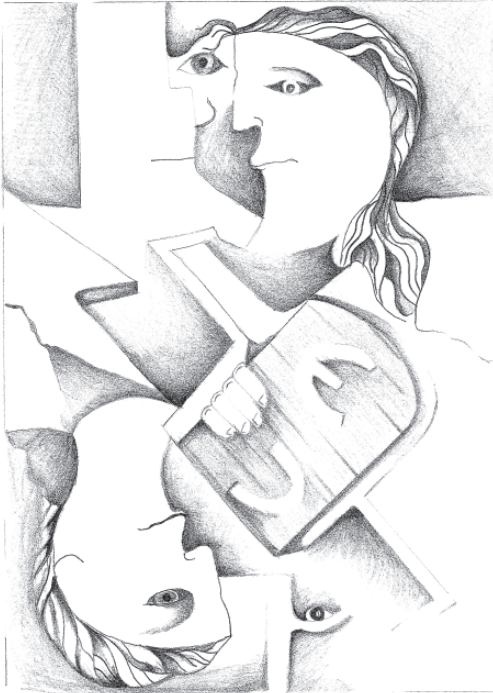
En este mismo sentido, tal vez los conceptos que más nos han llegado producto del decurso de la tra-

dición ética y moral son los de bien y mal, norma, deber y valor. Los dos primeros en nuestro contexto situacional están en una relación más estrecha unidos a la calificación de los actos y comportamientos de los sujetos desde un enfoque ético-religioso; el tercero, más ligado a la ley y la jurisprudencia, el cuarto al campo moral y ético-filosófico y, el quinto, determinado entre una disgregación de moralidad y ética –cuando el término es utilizado en plural (valores)- y de economía –cuando es utilizado en singular⁹ -.

Como se expresó, los conceptos tradicionales del lenguaje moral han entrado en nuestro contexto en un desuso semántico no práctico; por ejemplo, el concepto “deber” como término fundante de la moral de la modernidad está relacionado con un mandato autoritario de imposición que coarta la conciencia y coacciona las actuaciones soportadas por la libertad. Bien sea entendido en el sentido de oficio, como obediencia al mandato en la tradición cristiana, o como unión a la normatividad racional en el contexto de la modernidad, el concepto “deber” contiene tanto la sentencia como la imposición de su cumplimiento. La libertad



⁹ Por cuestiones de relevancia en este escrito, no abordaremos los términos referidos desde un metalenguaje ético; empero, a manera ejemplar de una de las tesis fundamentales de este texto: la idea que nos hemos planteado en torno a la esterilidad de los conceptos tradicionales, nos ocuparemos del término “deber” que es, a nuestro juicio, en este momento, el más relevante de los conceptos fundantes referidos a las éticas tradicionales.



se realiza, entonces, en consonancia con la vivencia del ordenamiento moral¹⁰. Ahora bien, ciertamente desde Kant podríamos comenzar a avizorar, aunque no totalmente, una escisión con relación a esta interpretación del deber, ya que el filósofo alemán muestra como el hombre debe preocuparse por su obligación moral en tanto que él es quien determina su deber en el mundo, es decir, el hombre sólo tiene deber “por el mundo”, pero esta obligación no es impuesta, sino producto de la razón que abre el mundo como otro diferente de mí, ratificando mi libertad.

Sin embargo, esta concepción del

deber, solo es posible entenderla en el contexto actual en cuanto el deber no se da en abstracto, sino, que por el contrario, el deber hoy día implica un contenido, una materialidad; ya no es posible entender el actuar de un sujeto “conforme al deber” o “por deber” en abstracto, pues su comportamiento, pensamiento y acción implican una moralidad material. En el contexto actual no es posible, a nuestro juicio, identificar el respeto al deber que implica el “actuar por deber”, con el “bien supremo” que genera una sentencia subjetiva que se propone como universalizable.

Algunos aspectos relevantes de la propuesta Kantiana como sabemos, han dado lugar a una re-contextualización de la misma en nuestro tiempo que apuesta por la importancia de la razón para la consecución de un mandato moral, pero que reconoce “el aspecto moral” de una situación, planteando así, que mi “deber por el mundo” no es posible realizarlo desde una razón subjetiva sino intersubjetiva, pues no puedo proponer a los demás una sentencia como válida cuando ha sido producto de mi razón, sino que lo universalizable se construye desde las distintas racionalidades a través del diálogo¹¹.

10 Y, en este sentido, en nuestro contexto el deber y la obligación son entendidos indistintamente, toda vez que, el deber implica la obligación de su cumplimiento planteada en la prescripción y viceversa.

11 Es importante recordar aquí que la dialogicidad que se genera fruto de la acción comunicativa es de un tipo específico de diálogo y, como plantea Julián Serna, “... no de cualquier diálogo, sino un diálogo con unos requisitos que apuestan por el rigor, pero que pudieran también no ser neutrales y estar comprometidos con determinados modelos de mundo...” Julián Serna, en conversaciones.



Empero, a mi juicio, esta nueva propuesta ética que ha surgido como una manera de leer nuestro macro, meso y micro contextos parece tener una contradicción práctica que la lesiona. Si bien es cierto, que en ella existe una racionalidad puesta sobre el hecho problemático la cual intenta dar cuenta de él y, que tal racionalidad no es unidireccional, sino que se presenta desde muchos ámbitos, desde muchas lecturas, las cuales garantizan la construcción de un argumento desde la mirada caleidoscópica de lo real, no es menos cierto, que estas múltiples miradas del hecho han generado, más que una pluralidad, una confusión de razones en las cuales los conceptos han perdido su sentido inicial, generando en nuestro contexto lo que yo denominaría: “una carencia razonable en lo discursivo”. Nótese, por ejemplo, lo que ha sucedido con la expresión: “comprensión del otro”; sobre esta expresión pueden darse hoy día múltiples interpretaciones que van desde el reconocimiento de la situación por la que otra persona o colectivo están pasando en un momento determinado para calificar, fruto de ello, sus acciones morales, hasta convertirme en la otra persona para comprender su experiencia; o, para ir a la raíz misma del problema planteado, podríamos hacer referencia a los conceptos de ética y moral, en cuan-



to que es común encontrar discursos en los cuales lo ético está referido a lo individual y lo moral a lo general y, asimismo, encontrar otros discursos planteados por otros pensadores, incluso en las mismas disciplinas, que consideran lo contrario (es decir, lo ético como reflexión de carácter general y lo moral como lo propio de cada sujeto, su individualidad). Si no se es claro cuándo estamos frente a lo mismo o frente a lo diferente, sencillamente no sabemos con precisión de qué estamos hablando, pues la identidad entre el concepto y el hecho es necesaria, pero esta identidad no implica solamente la relación ontológica o general de lo real, sino la identidad gnoseológica en cuanto nos permite reducir a unidad razonable discursiva la multiplicidad, sin atentar contra las múltiples visiones de lo real.

Ahora bien, en nuestro meso-contexto más significativo –Colombia– se ha notado cómo en los últimos años, todas estas “nuevas propuestas éticas” y los conceptos que ellas implican y generan, comienzan a permear los espacios de encuentro, las publicaciones, los discursos. Sin embargo, como lo hemos anotado, los conceptos se han descontextualizado porque no todos los implicados en ellos y por ellos han llegado a un acuerdo básico sobre lo que

estos designan. Los conceptos se vacían de sentido cuando no logran unificar mínimamente las cosas que le corresponden o, como en el caso planteado, se tornan vagos, cuando se les utiliza indiscriminadamente en su determinación. Puntualizando: considero que los usos por sí solos no validan la significación: son dos cosas diferentes, usar los conceptos en contextos prácticos, y, utilizar los conceptos como comunicantes de significación. En el primer caso, el uso del término no implica necesariamente hacer posible la experiencia y, en el caso de hacerlo, no se determina en lo inverso, es decir, que la experiencia lleve a la redefinición autointeligente del pensamiento por los conceptos. Mientras en el segundo, la significación incluye el proceso dialéctico de redefinición, la experiencia lleva al pensamiento a repensarse a sí mismo y las acciones que se develan en el proceso.

Bajo este horizonte es fundamental proponer, desde el plano filosófico-moral, un acuerdo conceptual que posibilite una razón práctica - en el sentido Kantiano- consecuente con nuestro meso-contexto; es decir, la reflexión y el discurso ético podrán responder de una manera consecuente con nuestra situacionalidad si tales discursos “gozan de un sentido claro” logrado a

partir del acuerdo razonable. Esto significa que los participantes en él o de él busquen presupuestos homogéneos para abordar los problemas morales. El primado de esta “razón práctica” es pues, que para ejercerla es necesario trazar y reconocer los aspectos comunes del discurso que hacen posible que el punto de vista de un sujeto se presente claro y homogéneo a “otro” o a los “otros”; sólo a partir de este presupuesto será posible generar un discurso coherente y consecuente en el plano moral.

En este mismo sentido, quiero finalizar este escrito haciendo una apuesta por el concepto “compromiso” como término fundante para una ética meso-contextuada.

El término “compromiso” proviene del latín *compromissum*, que significa obligación contraída y, asimismo, es entendido en nuestra conciencia moral contextuada. Ello implica inicialmente, una diferencia con la obligación impuesta que encontramos ligada hoy día al término deber. La obligación en el compromiso es contraída por voluntad de un sujeto frente a otra persona o colectivo, es decir, el “compromiso” debe entenderse como una relación contraída entre “un otro y yo” pero que aparece fruto del acuerdo y que respeta la libertad individual



de cada uno de los comprometidos convirtiéndola en una relación “yo propio- tú propio”. Pero, además, la relación contraída entre el otro o los otros y yo no se toma como algo separado, como un convenio que puede ser entendido como perteneciente y, al mismo tiempo, ajeno a mí, sino que la relación contraída en un “compromiso” en nuestro contexto implica una conexión, una liga que hace que tal relación yo propio-tú propio se convierta en un “yo propio-tú propio comprometidos”.

En segundo lugar, el término “compromiso” implica que la conexión sea tanto ontológica como gnoseológicamente definida en una relación del lenguaje, toda vez que el comprometerse es “darse en la palabra” y esto conlleva a que la relación “yo propio-tú propio comprometidos” genere necesariamente la búsqueda de acuerdos o diferencias reflexionadas a través del lenguaje. Así, el concepto de “compromiso” se va convirtiendo en término importante para la construcción de una ética comunicativa razonable en tanto que niega una representación de mandato autoritario y reglamentación unilateral y posibilita una “adhesión” de mi voluntad para participar en la convivencia con el mundo y con los otros, pues el compromiso me presenta una realidad en relación abierta que me

implica empezar un proceso de negociación donde mi libertad y mi voluntad determinan la relación “yo propio comprometido-mundo” y por su efecto “yo propio comprometido-tú propio u otros propio(s) comprometido(s)”. Esto me permite el reconocimiento del compromiso aunado a mi ser en el mundo y no sólo el reconocimiento de las consecuencias de mi propia acción. Es decir, mi existencia es una existencia inmersa en el mundo y con “otros” la cual me vincula como “un sujeto comprometido en el mundo macro-contextual, meso y micro-contextual” y no es entendida desde la simple consecuencia de las acciones realizadas por mi voluntad. Una ética del compromiso pues, va más allá de las obligaciones y censuras que pudiesen venir de otros y se equipara con las posiciones ético-morales actuales porque posibilita a cada individuo reconocerse particular y colectivamente desde su libertad de conciencia para reflexionar sobre su actuación –lo cual dignifica su singularidad-, hasta la libertad puesta propiamente en la acción funcional.

Ahora bien, como hemos planteado este “comprometido ser en el mundo” se hace en el lenguaje, porque el compromiso implica que el hombre mismo sea lenguaje por el que se da en la palabra. Esto con-



duce, tal vez, a una superación de la ética construida desde el diálogo que reconoce todos los puntos de vista, pero que no garantiza “darse en la palabra”. En el lenguaje fruto del compromiso el hombre se realiza como un ser comprometido en el mundo, pues no es sólo expresión de lo que sabe o conoce sino que es expresión del ser mismo que es... El ser humano en el compromiso debe entregarse y esto no sólo en el sentido de presentarse para un acuerdo sobre algunas palabras y actuaciones, sino en el sentido de implicarse, porque siente que en sus palabras esta entrega no sólo es reflexión en búsqueda de acuerdos, sino que la entrega es pregunta y respuesta. El comprometerse involucra, entonces, una identidad con el lenguaje porque no es algo meramente racional, sino que las expresiones que se intentan homogenizar llevan incluidas la interioridad de los implicados como seres con vida interior que colocan en la palabra su querer, su voluntad y su libertad... y con ello, su práctica concreta frente a lo comprometido.

El compromiso en el macro-contexto, el meso-contexto y la particularidad como superación ética

A lo expresado, quisiera sumar una última idea en el sentido que una

ética construida desde el “compromiso” debe ser entendida tanto desde la particularidad del sujeto como desde el meso-contexto y el macro-contexto. Desde el micro-contexto el sujeto está comprometido con las instituciones primarias a las que pertenece y que abarcan la mayoría de relaciones sociales de su vida: la familia en la que vive, la comunidad a la que pertenece, la organización en la cual labora, etc.; esto implica que la persona se sienta comprometida con tales instituciones porque en ellas se da una búsqueda constante por construir un ambiente de relaciones ético-morales cada vez más adecuadas. En todos estos aspectos se devela una ética contextualizada que nos acerca a las propuestas actuales a las que hemos hecho referencia, pero con las distancias argumentadas.

Sin embargo, hay un espectro mucho más amplio que abarca una ética cimentada en el concepto de “compromiso” y en el cual, a mi juicio, se establece una posible superioridad con las éticas actuales construidas desde el diálogo, pues éstas no implican necesariamente el compromiso responsable de los sujetos frente a los hechos que no son de su incumbencia directa. Una ética cimentada en el compromiso abarca en el macro y meso contexto – en elementos de carácter más ge-



neral como la Sociedad Civil, el País y la humanidad- todas las relaciones de los seres humanos desde las cuales se pueda sostener un “compromiso esencial del hombre”. Sea el secuestro y las distintas formas de privación de la libertad, la muerte masiva por las armas nucleares, la guerra y el desplazamiento forzado por los territorios, el suicidio colectivo o las condiciones infrahumanas a la dignidad en las que viven gran cantidad de personas, las grandes tragedias ecológicas o el abuso de los animales, todos estos hechos –según nuestra propuesta- hacen que los hombres –a diferencia de las éticas dialógicas- se sientan colectivamente comprometidos. Una ética cimentada en el compromiso se anuncia macro y meso-contextualmente –en las instituciones generales- y, no sólo micro-contextualmente –en las instituciones primarias- porque el compromiso va más allá de las relaciones que por los espacios de actuación de los hombres se han configurado así. El compromiso es inherente a la condición humana y no sólo a la contextualización primaria, pues los sucesos afectan al hombre y no sólo a aquellos que evidencian las acciones. De allí que una ética cimentada en el “compromiso” no sólo envuelve a contextos determinados por las actuaciones, sino que incluye a la nación y a la humanidad entera -al meso



y macro-contexto-, experimentando realmente que un compromiso humano ético supera lo determinado en contexto primario de relaciones.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

En nuestra situacionalidad macro, meso y micro-contextuales, las exacerbadas propuestas de comprensión de las relaciones humanas y de éstos con los otros seres con los que co-habita el mundo, han llevado a los pensadores a moverse desde consideraciones en las cuales se aboga por un *éthos* individualizado y totalizado en el sujeto, hasta propuestas que apuestan por la construcción colectiva a través del diálogo o de la distribución equitativa de las riquezas. Empero, toda esta pluralidad ética, no sólo no ha logrado cambios relevantes en nuestro meso-contexto, sino, que además, ha posibilitado una malinterpretación de sus postulados por parte de los pensadores disciplinares, lo cual ha llevado a una “a-sintonía” entre las acciones y la práctica discursiva generadora de cambios y, a una preocupación generalizada en materia de reflexión ética.

Esta consideración que proponemos cimentada en el compromiso, es ineludible desde la responsabilidad individual y general de los hombres¹². El compromiso es funda-

12 Podríamos incluso proponer, que la propuesta ética cimentada en el compromiso supera la consideración en torno a la problemática *colectivismo-contextualismo*, y, se presenta como reflexión sobre lo humano abarcando ambos ámbitos.

mentalmente producto de los sucesos y de las relaciones de vida, de los pensamientos y de las miradas múltiples del mundo, pero también de la condición humana en general y esto, no se puede desconocer.

Por ello, la búsqueda de una ética para nuestro meso-contexto y, en especial, para Colombia, aparece desde la voluntad y la libertad del sujeto moral que se da en el lenguaje, pero que se sabe en la contextualidad institucional pri-

maria y general, que le permite realizarse y construir a partir de ese lenguaje relaciones más armónicas, pero además, que une este nexo «*hombre-contexto*» -envolvente del entorno de relaciones sociales- con la experiencia global de compromiso con el mundo y con la humanidad –macro-contextualidad-. En la unión de todas estas determinaciones se presenta una praxis auténtica de compromiso, base fundante para comenzar la construcción de una nueva ética en Colombia.

BIBLIOGRAFÍA

CARRERA i Carrera, Joan. *Mundo global y ética global*. Cuadernos CJ. Barcelona, 2003.

Diccionario de la lengua española. Real academia española. Vigésima segunda edición. 2001.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social / Crítica de la razón funcionalista*. Grupo Santillana de Ediciones S.A. Taurus. Santafé de Bogotá. 1999.

HEGEL, G.W.F. *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*. Tercera reimpresión. Traducido del alemán por José Gaos. Alianza Editorial. Madrid. 1986.

HEGEL, G.W.F. *Lecciones sobre la historia de la filosofía*. Segunda reimpresión. Fondo de Cultura Económica. 1973.

HEGEL, G.W.F. *Principios de la filosofía del derecho*. Sudamericana. Buenos Aires. 1975.

HOYOS Vásquez, Guillermo. *Derechos Humanos, ética y moral*. Didactización de Germán Vargas Guillén. Corporación S.O.S. Colombia – Viva la Ciudadanía. Santafé de Bogotá. 1995.



ASPECTOS DE LA ENSEÑABILIDAD DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS

Germán Uribe Castro

“...la existencia del acto pedagógico en el tiempo implica tres dialécticas: del pasado y del porvenir, del saber y del querer, del yo del educador y del yo de los educandos, que unidas se fecundan en la aplicación, por medio de la cual el teórico informa la experiencia y se informa por ella”.

Alberto Merani

SÍNTESIS

En las siguientes líneas se hace un análisis de este componente pedagógico en el campo de las ciencias humanas y sociales, partiendo de algunas consideraciones sobre aspectos que les son propios, de manera que se pueda establecer cómo se puede entender su enseñabilidad en la educación superior, a partir de los ámbitos en donde se origina su conocimiento implicando tanto al investigador de sus principios, procesos y características, como al maestro en su calidad de mediador, investigador y/o difusor del conocimiento quien, en su acción comunicativa, los reproduce en su pertinencia, legitimándolos socialmente y haciendo posible la confrontación de las teorías con la práctica; y al estudiante que ha de abordar las teorías en la relación epistemológica, metodológica y didáctica que se establece en el proceso del aprendizaje necesario para desarrollar las competencias básicas que debe poseer como sujeto inmerso en espacios sociales y humanos.

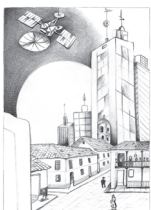
DESCRIPTORES: Enseñabilidad; Pedagogía; Humanidades; Competencias; Cognición; Ciencias Sociales; Saberes previos; Comunicabilidad

ABSTRACT

In the following lines I do an analysis about this pedagogic component in the field of the human and social sciences, beginning from some considerations about aspects that belong to them, in a way that we can establish how to understand “enseñabilidad” in higher education, starting from the areas where its knowledge is created, taking into account not only the investigator of its principles, processes and characteristics but also the teacher in his quality of mediator, researcher and communicator of the knowledge, who in his communicative action reproduces them with its relevance, making them socially legitimate, and making possible the confrontation of theories and practices; and to the student who will study the theories in the epistemological, methodological, and didactical relation that is established in the process of learning necessary to develop the basic competences that the should have as a subject that is immerse in human and social spaces.

DESCRIPTORS: Enseñabilidad; Pedagogy; Humanities; Competences; Cognition; Social Sciences; Previous knowledges; Comunicabilidad

A MODO DE INTRODUCCIÓN



La enseñabilidad, como componente de la pedagogía en su propósito de establecer su estatuto de ciencia, se manifiesta común a todos los intentos disciplinares por pedagogizar el

discurso científico, de tal forma que se haga asequible al estudiante y, desde sus propias circunstancias, lo internalice en el desarrollo de sus competencias y del interés genera-

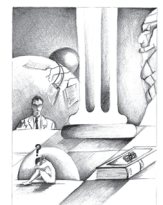
do por los nuevos conocimientos de forma que pueda intervenir en la transformación de sí mismo y de su realidad. La enseñabilidad no es idéntica para todas las ciencias, cada una puede presentar particularidades dependientes de la concreción de las cosmovisiones, interpretaciones estructurales, del carácter de sus teorías y, en el contexto del aula, de la formación e intereses del maestro, de las competencias que se pretendan desarrollar en el alumno y de los organizadores previos que él presente en su dinámica cognoscitiva.

Bajo la designación genérica de humanidades se aglutinan una gran cantidad de disciplinas cuyos objetos de estudio se muestran cada vez más específicos, pero que, en términos generales, requieren de consideraciones propias, distintas de las de las ciencias exactas, fácticas o biológicas, tanto en la apropiación de los discursos teóricos por parte del docente y su conversión conceptual por el dominio de métodos propios de la enseñanza, sus problemas, hipótesis, procedimientos, conceptos y teorías, como en el carácter particular de la relación dialógica que establece con su estudiante y la apropiación que éste pueda hacer para revertirla en los contextos sobre los cuales se deben aplicar dichos conocimientos, habilidades o destrezas una vez sean apropiados en el campo de sus competencias.

Es común entre los docentes universitarios considerar la enseñanza de calidad únicamente a partir de los contenidos del saber (pedagogía del sentido común), desconociendo los contenidos y prácticas de la pedagogía y en particular las condiciones de enseñabilidad de los propios contenidos científicos que manejan, ante las necesidades de apropiación, reproducción y praxis de los postulados y avances de la ciencia. De esta forma, muchas de las pretendidas enseñanzas se erigen con un gran rigor científico, pero en detrimento de la pedagogía como praxis que pone en escena los discursos propios de los conocimientos disciplinares, con los estudiantes destinatarios del saber y el maestro que debe ser, más que un transmisor de saberes, un orientador y formador.

También es común que el acto del aula constituya objeto de un verbalismo facilista y acientífico, como se dice popularmente, desde la “carreta”, sin problematizar los contenidos poniéndolos en contexto y en perspectiva para que el estudiante pueda establecer nexos, formular otros interrogantes y, sobre todo, proponer estrategias de solución que le comprometan.

Se pretende en lo escrito, contribuir a la discusión acerca de las particu-



laridades que presenta la enseñabilidad de las ciencias sociales y humanistas, distinta por esencia de las ciencias naturales. Por eso, se hace una mirada desde el sentido que asumen los discursos de los científicos sociales y humanistas desde los contextos, la decantación pedagógica del maestro de estos discursos en un acto de comunicabilidad y los estudiantes como destinatarios en última instancia de estos discursos.

CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS, PROXIMIDAD Y DIFERENCIA

En orden a la tradición establecida por el extremismo tecnicista, salvo en los programas universitarios esencialmente humanistas, las ciencias humanas y sociales han sido sólo consideradas como las disciplinas que tienen por objeto la cultura en general, o por aspectos particulares que pueden servir de complemento “formativo” de las disciplinas ejes de los programas académicos, o hacer transversalidad en los planes de estudio. Pero, en ocasiones, se asumen bajo un concepto genérico, sin considerar que entre una y otra existen diferencias, no sólo por sus objetos específicos de estudio, sino también por la relación que establecen con las asignaturas sustentantes o ejes académicos.



Desde la óptica actual de las ciencias sociales y humanistas, se considera que su proximidad nace en el objeto común de estudio, el ser humano, pero que, en el advenimiento de las ciencias modernas, las primeras requieren de procesos de investigación que les permitan la mayor aproximación posible a la realidad social a partir de procesos susceptibles de comprobación que hacen presencia en fenómenos definidos por la similitud de su carácter. En tanto que las humanidades, también llamadas “ciencias del espíritu”, exigen el abordaje de su objeto de estudio desde la trascendencia que ubica al ser humano como un ser situado en relaciones de significación, capaz de interpretar, representar y comunicar su visión del mundo como reflejo de sus propias circunstancias.

Lo anterior significa que a partir de sus circunstancias específicas, el ser humano representa su realidad, produciendo una variada gama de cosmovisiones que pueden presentarse como diferentes por principio, traduciéndose en los discursos filosóficos o estéticos, con los cuales expresa sus intereses, sentires, interpretaciones o ideologías y que, por tanto, pueden o no ser aceptadas por los individuos con quienes se relaciona y comunica. Este sería el caso de las ciencias humanas cuyo

carácter de verdad radica en la coherencia lógica y en la fuerza argumentativa de sus discursos cuyo propósito es el de incitar la dignidad y radicar el humanismo en la naturaleza humana.

Sin embargo, desde mediados del siglo XX, las humanidades han venido abriendo su campo hacia el estudio de las culturas, proceso en el cual también están haciendo presencia los investigadores sociales con métodos de trabajo que presentan validez para ambos campos, disminuyendo la diferencia impuesta por las pretensiones de científicidad sólo en lo experimental que quiso establecer el positivismo. De esta forma, tanto las ciencias humanísticas como las ciencias sociales, confluyen en las relaciones de significación, de poder y de producción que surgen y se desarrollan en los procesos de formación de las sociedades, pero mientras que las ciencias humanas se convierten en sus expresiones e interpretaciones, por lo que constituyen saberes y prácticas fundamentales en la formación de la persona humana; las ciencias sociales elaboran teorías sobre la causalidad, los hechos, los procesos, los intereses de clase, las consecuencias y, en fin, desde todo aquello que afecta directa o indirectamente el desarrollo social, y, en este sentido, forman para la relación entornal material y social del individuo.

DE LA REALIDAD A LOS DISCURSOS HUMANISTAS Y SOCIALES, A SU ENSEÑABILIDAD

Para hablar de este campo del proceso pedagógico se requiere, cuando menos, tener en cuenta algunos aspectos generales que caracterizan la producción teórica de carácter social e inciden de diferente forma en quienes buscan la verdad, los maestros que buscan reproducirla en ámbitos educativos específicos, sus estudiantes, sus praxis y sus contextos.

En primer lugar, las ciencias conforman un vasto campo del conocimiento que comprende objetos de estudio propios, por lo cual en cada disciplina se puede hablar específicamente de su enseñabilidad, atendiendo a las especificidades de sus discursos teóricos y a las características propias de sus epistemologías y sus didácticas. Es, entonces, necesario definir unas características generales, agrupadas en la categoría de ciencias humanas, sociales, exactas o fácticas, haciendo salvedad de las particularidades que se presentan en cada rama de sus saberes específicos.

En segunda instancia, se debe tener en cuenta que el proceso de conocimiento de la realidad es dialéctico, en la medida en que inte-



gra lo general y lo específico, el individuo que se encuentra en circunstancias culturales producto del trasegar histórico de la humanidad y que las particulariza y, en sociedad, donde es el encargado de construirla y proyectarla. Los “científicos sociales”, los filósofos, los historiadores y demás, tienen como tarea la construcción de un discurso teórico lo más aproximado posible a esa realidad. Éste, sin embargo, está permeado por variados intereses que lo impregnan de visiones subjetivas que inciden en las teorizaciones finales y, por lo tanto, en el proceso de aprendizaje. Aquí, la validez científica del discurso teórico no radica en la posibilidad de experimentar o en sus demostraciones fácticas, sino en la contrastación de dichas teorías con la realidad que analizan lo cual implica que el docente, con relación a sus estudiantes, debe integrar el conocimiento que pretende transmitir en conjuntos significativos gradualmente más amplios y complejos, en la realidad de donde se extraen, en la integralidad del contexto educativo, en el conjunto de las teorías pedagógicas, en las cosmovisiones de la época, en el lugar en donde actúa y en el conjunto social, económico, político y cultural de la vida social. La

educación en general y especialmente la superior, se convierte de esta forma en el vínculo básico entre la cultura, la ciencia, el ser humano y su sociedad. Como señala Gaitán, “la proyección social de la cultura académica universitaria debe posibilitar la extensión del saber y su proyección al contexto sociocultural bajo la forma de múltiples propuestas de reorganización de la vida y de las acciones sociales”. (Gaitán, 2000, P.168).¹

Por otro lado, teniendo presente que en todo proceso de enseñabilidad intervienen activamente dos actores, el docente y su estudiante, y que cada uno de ellos es producto de circunstancias específicas que constituyen su realidad social, su formación y experiencia, la cual al ser interpretada, comprendida o valorada desde las vivencias propias del sujeto, en contextos específicos en los que hacen presencia intereses, ideologías, mitos o imaginarios que responden al desarrollo de la cultura de una época en un espacio de acción social determinado, implica la presencia una carga de subjetividad que, de alguna manera, incide en la transmisión o la interpretación y aplicación del discurso *teórico* en los contextos particulares.



¹ En este sentido, Carlos Gaitán sostiene que los saberes sociales tienen su génesis en “el mundo de la vida” o experiencia cotidiana en donde se configuran sentidos y experiencias que son objeto de la “problematicidad” que hace posible la intervención del científico social y que el resultado de sus investigaciones debe volver para transformar “las condiciones materiales, sociales y simbólicas de sus participantes”. (Gaitán, 2000, 167)

Si el objetivo general de la educación es el de reproducir la cultura y crear así las formas necesarias para la supervivencia de una determinada sociedad, por lo argumentado anteriormente en cuanto a la relación individuo-conocimiento, su praxis no puede responder a procesos que se caractericen por su exactitud, sino por una gnosis que, inmersa en las relaciones sociales y las relaciones de poder que en estas se producen, busca alternativas para modificar cualitativamente las circunstancias del hombre frente a la naturaleza en general y frente a su propia naturaleza particular.

De todo lo anterior se desprenden algunos interrogantes que se pueden considerar primordiales: ¿Son los discursos sociales o aun los estrictamente científicos, vertidos en los contenidos de la educación, teorías carentes de ideología, de intereses determinados? ¿Reproducen ellos la verdad de una realidad concreta o, de alguna manera, conforman pseudoconcretos que pretenden formar conciencias pragmáticas que se asimilen al sistema y solamente busquen resolver problemas atendiendo a la felicidad bajo el principio del consumismo y a la verdad

por el nivel de los resultados alcanzados en las acciones? No es la pretensión de estas líneas adentrarse en una discusión que, sin ser nueva, no ha perdido su vigencia; sin embargo, no sobra señalar que la educación constituye un gran factor de poder y que, por tanto, el docente asume, consciente o inconscientemente, una posición que puede tender a reproducir el modelo de hombre que la sociedad de consumo requiere, o a ayudar a construir la condición humana necesaria para integrar una sociedad en la cual lo fundamental lo constituye el sentido de la vida.

Pero bien, ¿desde qué momento la educación debe formar a los individuos humanizándolos y socializándolos y qué características presenta este proceso? Desde siempre, y esta es la premisa básica de la existencia de las organizaciones sociales, desde la familia y las comunidades hasta la sociedad en general². El niño se socializa formalmente desde sus primeros años en los cuales comparte con adultos y otros de su misma edad y aprende las normas básicas de comportamiento que le permiten vivir socialmente. Este proceso comprende en la educación colom-

2 La enseñanza, según Rafael Flórez, le permite al estudiante, desde un abordaje personal y subjetivo, apropiarse creativamente del conocimiento "objetivo" en un proceso de dos momentos previos al diseño mismo de la enseñanza. El primero corresponde a la "perspectiva pedagógica sobre el contenido científico para identificar sus condiciones de enseñabilidad". El segundo, que estaría comprendido en la tercera característica de estas notas, está constituido por "la mirada pedagógica sobre los alumnos para identificar en ellos sus condiciones cognitivas previas respecto de la ciencia que se les enseña, pero identificadas para el tema de la enseñanza ya definida". (Flórez, 2002, p.60).



biana todo el ciclo básico, sin concluir ahí, puesto que aunque la educación superior presente énfasis concretos, no puede prescindir del objetivo de afinar al hombre como persona que al mismo tiempo que convive, debe poner al servicio de la sociedad sus competencias y saberes.

Puede decirse, entonces, que este proceso de socialización y proyección del conocimiento se logra, en parte, en el contexto de la enseñanza de las teorías de las ciencias, en el cual la enseñabilidad de las ciencias sociales y humanas ocupa, más que las ciencias naturales y fácticas, una importancia particular que se revela en las siguientes características:

- En particular, su enseñabilidad posee un telos en virtud de que en el acto pedagógico el maestro, al hacer para sus alumnos asequibles sus teorías, se hace agente funcional de una sociedad determinada que requiere la ejecución de acciones que le permiten a ésta conservarse como sistema; pero que es indispensable que sea direccionada hacia la formación humanista del estudiante. En tal sentido, debe entenderse que la enseñabilidad se realiza mediante un acto de comunicación en el cual se busca satisfacer las nece-

sidades sociales de producción y reproducción de la cultura lo cual es posible mediante la relación dialógica que posibilita el lenguaje como síntesis de discursos conceptuales una vez hayan sido decodificados.

- La generación del conocimiento social parte de la realidad entornal y social y el humanístico lo hace desde una concepción antropológica determinada por la cultura y por el conocimiento que la persona posea de sí misma, permitiendo que tanto su investigación como las condiciones que presentan pueda formar parte de un proceso de comunicabilidad y enseñabilidad. Las comunidades científicas tienden a ampliar su campo de acción en la comunicación de sus descubrimientos; los maestros, desde los niveles interpretativos científicos que poseen, a través de un ejercicio de comunicabilidad, pretenden el desarrollo de las competencias sociales y humanas de sus estudiantes y éstos a su vez, deben actuar reflexivamente sobre el entorno social y personal. Es decir, la enseñabilidad forma parte de un proceso sinérgico que debe llevar a la reconstrucción de los procesos desde los cuales se alcanzó el conocimiento y lo ubican en contextos educativos específicos bajo la posibilidad



de ser internalizados y contextualizados por el estudiante.

- Cuando el maestro plantea un problema propio de su disciplina, debe también, de cierta forma, haber planteado previamente un proceso de investigación que le permita responder tanto desde la documentación bibliográfica existente producida por los eruditos, como desde las necesidades intelectuales de los estudiantes que son inicialmente destinatarios de sus discursos pero que, a partir de la praxis que les impliquen, van a desarrollar las competencias sociales y humanas que requieren para la convivencia social y el desarrollo personal.
- Así mismo, debe hacer conversión conceptual del discurso previamente elaborado por los estu-

diosos de la temática concerniente, de manera que se acople a su propio desarrollo académico y pueda “dosificarlo” para transmitirlo a los estudiantes de acuerdo con las capacidades y, ¿por qué no?, las oportunidades con que éstos pueden acceder al conocimiento. No puede considerarse

que los estudiantes sean iguales en sus capacidades o en sus intereses cognitivos, por lo tanto, es deber del maestro en el proceso educativo, hacer consideración de cada una de las individualidades que hacen presencia en el aula.

- Para la praxis pedagógica, en los espacios del “aula” (entendida como todo lugar y tiempo en donde se establezca una relación maestro-alumno en torno a temas propios y afines de la asignatura social), se requiere de un conocimiento cuando menos parcial de las individualidades y una



definición clara de las competencias sociales que en ellas se pretenden desarrollar.

· Por otra parte, también el maestro coadyuva al desarrollo del estudiante como agente social con una comprensión compartida del mundo, en la que no se puede pretender su homogeneización, sino que por el contrario, se deben aportar, en lo posible, una gama variada de elementos conceptuales que le permitan reinterpretar para aceptar, interrogar o disentir, juzgar y aportar alternativas en aras de la búsqueda de la verdad. Para lograrlo, el maestro debe ser un analista crítico de las teorías y los discursos sociales, de manera que se acción se haga liberadora y alcance en el alumno lo que Gramsci llamara “sentido común renovador”, es decir, convertir lo que en la cotidianidad vive como realidad confusa, en una unidad coherente y sistemática. Esto significa que el maestro contribuye en su campo al desarrollo del pensamiento divergente, el cual es posible gracias a la dinámica particular del pensamiento y el desarrollo social



· Desde el marco del desarrollo de competencias, el maestro debe tener presentes los organizadores previos con que llega cada es-

tudiante al aula ya que constituyen los “insumos” iniciales de la dinámica cognoscitiva y son los que permiten una relación de intersubjetividad maestro-alumno en la que se pueda transmitir el discurso “pedagogizado” de forma que el vínculo entre la interpretación científica de un objeto social de estudio y la realidad, se haga observable y contrastable, con posibilidades de formación personal y acción social, por tanto, pertinente para el alumno. En otras palabras, el aprendizaje debe hacerse significativo.

· En la práctica pedagógica actual, es fundamental que el alumno deleve su propia realidad más allá de las teorías y las prácticas precedentes, pero teniendo en cuenta su importancia para la continuidad del conocimiento. Es decir, el estudiante debe aprender a aprender y convertirse gradualmente en un investigador de su realidad como quehacer indispensable de su formación como persona y como profesional. El rol del maestro cambia entonces sustancialmente, convirtiéndose en un asesor, en un orientador del estudiante, en diseñador y evaluador de sus procesos.

Para finalizar, recordemos que mucho se ha dicho que el centro de la

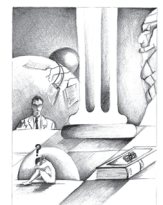
educación está constituido por el estudiante; aunque esto, sin embargo, no sea completamente cierto. El centro de la educación es la sociedad, es para ella para la que se educa o deseduca al individuo. Quiere esto decir, que la sociedad y su medio no son solamente el contexto sino también el núcleo y que la persona que “aprende” lo hace desde, en, por y para ella, de ahí la necesidad de que en todo campo del saber y en cada una de sus disciplinas se plantee también como objetivo esencial la formación del ser humano.

Con relación a la anterior afirmación y para establecer el significado de la valoración de sus resultados en el contexto de la enseñabilidad de las ciencias humanas y sociales, observémoslo de esta manera: el individuo forma parte de un mundo físico, biológico y social, mundo al cual llega preparado con unas competencias genéticas que le hacen posible su supervivencia y la de su especie. Obligado entonces a actuar socialmente en él, conoce sus leyes a la par que edifica la cultura, sistematiza el conocimiento, crea las instituciones y construye las relaciones de producción, de poder y de significación que caracterizan cada uno de sus momentos históricos. En la dialéctica de la complejidad de este proceso evolutivo, es problematizado por todos y cada uno de los componentes

de su entorno, obteniendo como resultado el conocimiento científico y tecnológico (mundo físico y biológico), el conocimiento social y el conocimiento trascendente.

El conocimiento “construye” el edificio de la ciencia. Las comunidades científicas abordan desde la teoría y la práctica el problema de develar la verdad para intervenir con ella sobre la naturaleza, la sociedad o el individuo mismo; son ellos los constructores de las teorías y los discursos atinentes a determinados problemas de la realidad. Estas comunidades tienen que ejercer su papel con el rigor científico que exige la llamada “objetividad” de la ciencia. El científico puede ejercer la docencia, pero un elevado número de docentes no somos científicos -aunque eso no significa que el maestro no deba ser un investigador desde los espacios propios de su quehacer académico-, y, seguramente, poco vertimos directamente nuestros discursos a comunidades científicas altamente especializadas, más bien, nos “nutrimos” de ellas.

En este sentido, nos debemos a dos tipos de comunidades: la comunidad académica, en la cual fortalecemos nuestros avances con relación al conocimiento tanto pedagógico como de nuestro campo de saber



específico, y a la comunidad educativa a la cual prestamos nuestros servicios como pedagogos. En esta última labor no trabajamos para los pares sino para la sociedad y los estudiantes, nuestros interlocutores inmediatos. Por lo tanto no estamos haciendo ciencia pura. Son los maestros, en última instancia, una “correa transmisora” del conocimiento pero con la feliz y difícil misión de formar personas.

En este orden de ideas, en el aula se confrontan dos personas: por una parte, el maestro con su preparación pedagógica para impartir una serie de conocimientos surgidos del diálogo entre la realidad social y la búsqueda del sentido de lo humano; conocimientos que debemos impartir dosificadamente de acuerdo con las edades de los estudiantes. Facilitador, además, de los procesos de desarrollo personal, del afianzamiento de la autoestima, la voluntad, el espíritu investigador, la creatividad, etc. Y, por otra, el es-

tudiante que tiene la posibilidad de llegar a ser competente en los campos de nuestros conocimientos, pero al cual debemos no sólo mirar como lo que en abstracto queremos que sea, sino como un ser humano con limitaciones y problemas que es necesario considerar en cada momento pedagógico.

Podemos, finalmente, afirmar que el reduccionismo y la “pedagogía del sentido común” en muchas ocasiones impiden poner en escena un hecho tan trascendental como es el de formar al estudiante como persona, para la vida en sociedad y para la productividad laboral, considerando solamente el cumplimiento de objetivos que, aunque sean fundamentales como presupuestos teóricos de las instituciones y de los docentes, no consideran las diferencias individuales y, por el contrario, buscan estandarizar los resultados como si los grupos y seres humanos fuesen susceptibles de una homogeneización.



BIBLIOGRAFÍA

CALDERÓN Jiménez, Inés. Enseñanza de las humanidades. En: Memorias sobre actualización y mejoramiento curricular. Universidad de la Sabana, compilador. Bogotá. Beta Impresores, 2002. p. 215-230.

FLÓREZ Ochoa, Rafael. Evaluación, pedagogía y cognición. Santafé de Bogotá: Mc Graw-Hill, 1999. p. 224.

_____, Hacia una pedagogía del conocimiento. Editorial Mc. Graw-Hill, Colombia, 1998. p. 311.

_____, Pedagogía y enseñanza de las ciencias. En: Seminario de capacitación en pedagogía y currículo, Universidad Tecnológica, compilador. Pereira. Reproducido UTP, 2002. p. 38-60.

GAITÁN Riveros, Carlos. La enseñabilidad de las ciencias sociales. En: Memorias sobre actualización y mejoramiento curricular. Universidad de la Sabana, compilador. Bogotá. Beta Impresores, 2002. p. 165-176.

MERANI, Alberto. Educación y relaciones de poder. México: Grijalbo S.A. 1980. p. 92.

SÀNCHEZ INIESTA, Tomás. La construcción del aprendizaje en el aula., Aplicación del enfoque globalizador a la enseñanza. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1995. p. 203.

SUÁREZ Ruiz, Pedro Alejandro. Núcleos del saber pedagógico. Bogotá Orión Editores. Ltda. 2000. p. 115.



ENSEÑANZA Y “ENSEÑABILIDAD” DE LA ECONOMÍA II Parte

Armando Gil Ospina

“La didáctica juega un papel importante, en la medida que trata de explicar las motivaciones y las relaciones que establece un alumno frente a los saberes que se le proponen para que los aprehenda. Si la didáctica intenta aclarar el valor epistemológico que tiene el saber en cada disciplina, también existe aquel interés social, antropológico y psicológico”

A. Zambrano Leal (2002)

SINTEISIS

Siempre será una cuestión compleja el tema de la educación que se aborda en este escrito, habida cuenta que se trata de un tópico que pertenece al campo de las ciencias sociales. En este caso, pertenece a ellas por partida doble. Economía como ciencia social y los problemas de la Enseñanza, la Pedagogía, la Didáctica, eminentemente sociales por tratarse del Hombre y de su Formación.

Básicamente, se relacionan en estas líneas las grandes dificultades que ha afrontado la enseñanza de la economía desde la visión pedagógica tradicional y los consabidos obstáculos de que adolece tanto la enseñanza como el aprendizaje, es decir, obstáculos tanto del estudiante como del docente. He aquí el problema crucial de la enseñabilidad.

Finalmente, se presenta una descripción sucinta de lo que podría ser un esbozo de una futura propuesta de enseñanza de la economía desde otra visión más articulada, coherente, ética y formativa de profesionales en la ciencia económica.

DESCRIPTORES: Enseñanza, Didáctica, Currículo, Competencias, Núcleos Problemáticos, Líneas de Investigación.

ABSTRACT

It will always be a complex matter the topic of the education that is treated in this article, taking into account that this topic belongs to the field of social sciences. In this case, it belongs to them in a double way. Economy as a social science and the problems of the teaching, the Pedagogy, the didactics, that are basically social because they involve the man and his formation.

Basically, in this lines are related the great difficulties that has faced the teaching of the economy from the traditional pedagogical point of view, and the obstacles that have had the teaching and the learning, it means the obstacles of the student and the ones of the teacher; here it is the main problem of the teaching.

Finally, a succinct description is presented of what it could be a sketch of a future proposal of teaching of the economy from another more articulate, coherent, ethical and formative vision of professionals in the economic science.

DESCRIPTORS: Teaching, Didactics, Curriculum, Competitions, Problematic Nuclei, Lines of Investigation.



INTRODUCCIÓN

La concreción de este segundo “momento reflexivo” tiene como objetivo continuar el análisis sobre algunos aspectos ya no de carácter histórico sino metodológico, pedagógico y didáctico en la enseñanza de la economía, los cuales han llegado a ser obstáculo (y, en algunos casos impulsores) en el decurso de la historia reciente. Dicho fenómeno no es exclusivo de la enseñanza de la economía en la UCPR, pues existe amplia evidencia sobre la precaria reflexión pedagógica en la vida de la universidad colombiana.

Realmente, en la primera parte sólo se hizo referencia puntual a dichos elementos; ahora se pretende ampliar en alguna medida, los tópicos de la didáctica y la “enseñabilidad de la economía” teniendo en cuenta las características que han tipificado la enseñanza convencional de esta disciplina. Sin embargo, aún dista mucho un estudio a profundidad de este importante tópico toda vez que recién empieza su reflexión en la comunidad pedagógica.

Esta segunda parte también presenta una tentativa de estructura curricular, la cual puede concebirse como base para la formación del futuro economista de la UCPR, y por que no, para que sirva de refe-

rente en otros contextos. Es así como se esboza un conjunto de conceptos, técnicas y experiencias que dan buena cuenta sobre los esfuerzos que se han realizado en el último lustro en la Universidad; algunos de ellos son: competencias en la formación del economista, núcleos problemáticos, núcleos temáticos, líneas de investigación, “rutas” electivas y ejercicios de interdisciplinariedad.

RESEÑA DE LA TRADICIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

Los siguientes puntos describen una rápida aproximación a la manera en que se ha llevado a cabo la docencia en muchas disciplinas científicas y no exclusivamente en la economía; sin embargo, sólo serán unas líneas generales que enmarcan la forma específica de la enseñanza tradicional de la economía que también ha sido abordada desde el modelo pedagógico tradicional, y en la gran mayoría de los casos, enseñada por excelentes economistas sin formación docente alguna.

*** RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE.** Desde un ángulo empírico, es frecuente evidenciar en nuestras facultades y programas de



economía la forma magistral de la enseñanza, es decir, la lección del docente dictada unilateralmente a un auditorio de estudiantes más o menos numeroso, en un recinto cerrado, sobre cada tema del programa. Predomina la recepción pasiva de supuestos y la transmisión de “casos” poco contextualizados. No está generalizada la participación activa de los estudiantes en la clase, de modo que ésta se convierta en un foco fecundo sobre los problemas considerados en la asignatura y su observación en la realidad de su contexto. “...Es así como este modelo de enseñanza privilegia la relación estrecha del docente con el saber y el alumno está relegado al plano de simple espectador” (Zambrano, 2002, p.17).

La escasa participación del estudiante o su participación inadecuada o seudoparticipación en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, indisolublemente ligados (educabilidad)¹ como un conjunto de relaciones de intersubjetividades creativas, ha conducido a una deformación de la aptitud de aquél para el análisis crítico del conoci-

miento, y ha privado al docente, por otra parte, de una experiencia rica de observaciones, ideales y potencialidades que surgen del encuentro comprometido de ambos. Además se presenta en este modelo la incomunicación dialéctica entre el docente y el estudiante – que no necesariamente tiene que ver con la masificación de los grupos –, lo que convierte la clase en un discurso en el que se pone a prueba la elocuencia del docente, su erudición y su aptitud para la divulgación.

*** RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA.** Otro hecho sumamente evidente en la tradición de la enseñanza de la economía tiene que ver con la rotunda separación entre la teoría y la práctica. Una de las características de los sistemas de enseñanza actuales es la de contribuir a formar en el sujeto educable un tipo de pensamiento escindido, bipolar, en uno de cuyos polos se sitúan los conocimientos teóricos desnudados de conexión con la realidad más próxima al sujeto, y que se transmiten al estudiante a lo largo de todo el proceso formativo, y en el otro polo se sitúa la conexión con la realidad, eso que llamamos práctica.



1 **La educabilidad** se sustenta en el siguiente postulado ético: todo individuo es educable a condición de que se deje conducir. Esto quiere decir que el docente hará todo lo que esté a su alcance para que el alumno tenga éxito en sus actividades educativas. En este sentido, la educabilidad responde a la necesidad de llevar al individuo hasta su estado máximo de realización personal (modificabilidad, transformación y reestructuración). Ella implica, asimismo, una actividad donde el pedagogo debe saber conducir, reconociendo de antemano las posibles resistencias del educando (relación pedagógica). Igualmente, surge el acto de voluntad en el individuo, y es ésta, precisamente, la que va a marcar la pauta de toda acción pedagógica contemporánea. Por su naturaleza, la educabilidad intenta resolver todo fracaso en la educación del otro (apuesta educativa). El sujeto puede resistirse a toda acción educativa y convertir el logro previsto en un fracaso anticipado y es, en este sentido, a decir de P. Meirieu, como el pedagogo es aquel que puede hacer más cuando pareciera que todo hubiera fracasado.

Desde luego, la división del trabajo docente puede requerir la apertura de espacios, como seminarios y grupos de práctica, como extensiones convenientes de la discusión general teórica del temario programático. Pero esto no debe presentarse como una separación mecánica entre la enseñanza “teórica” y la “práctica”, porque ambos procesos forman una unidad compleja de conocimiento de la realidad. La praxis es el fundamento de la teoría, y la teoría ayuda a interpretar, organizar y aprehender la realidad. Esta unidad dialéctica del conocimiento científico -observación, experimentación, especulación, imaginación- debe ser claramente entendida por el estudiante y convertida en eje de su esfuerzo de aprendizaje. En las clases “teóricas” se “practica”, se procesa la realidad, en los seminarios y laboratorios se abre el camino de la praxis. Esta interdependencia debe sustentar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en todos los campos científicos, pero, especialmente en las ciencias sociales.

Frente a esta situación cabe preguntarse ¿a qué se debe el hecho que teoría y práctica discurren cada uno por su lado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que por otro lado, se puedan encontrar ubicados como antípoda los saberes del sujeto educable? ¿cómo lograr que

los estudiantes desarrollen sus competencias para enfrentar la realidad dotados de teoría? ¿cómo lograr que superen los obstáculos y confusiones entre teoría y práctica para que puedan realizar el salto de la teoría pura a la aplicada? Estas dicotomías pueden empezar a ser explicadas desde la situación que, en este sentido, le ocurre a la ciencia: una disciplina entendida más en términos de medios, que en los fines mismos.

*** DIFERENCIACIÓN DE LA ENSEÑANZA.** En otro frente de análisis acerca de la enseñanza de la economía, se adelantan arduos debates por aspectos que hoy continúan siendo controvertidos. En este sentido, es muy común observar las posiciones contrarias sobre la enseñanza de la economía recurriendo directamente a las fuentes de la teoría económica (“fetichismo de las fuentes”), o si por el contrario, sería más conveniente hacerlo a partir de los manuales, o incluso, por medio de cursos de autores. Otra acalorada discusión tiene que ver con la utilización o no de las matemáticas en la enseñanza (y en la actividad científica) y el grado de intensidad en su uso. También suele plantearse la dualidad entre enseñar por corrientes y escuelas de pensamiento económico, de una manera secuencial y heterodoxa, o por ejemplo, hacerlo al estilo de la ortodoxia

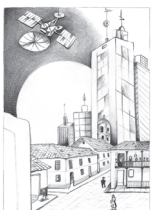


de la escuela de Chicago que se aplica en Chile desde el decenio de los setenta. Finalmente (y considero que este aspecto es actualmente el centro de gran número de discusiones) se presentan los defensores de las elaboraciones modelísticas frente a los que no reconocen mucha utilidad en esta estrategia, más que como mero ejercicio intelectual. De todos modos, es necesario admitir que la metodología de los modelos le ha permitido a la enseñanza de la economía, no sólo desarrollar estructuras lógicas de pensamiento a los estudiantes, sino que además sin su uso sería difícil, punto menos que imposible, aumentar el conocimiento científico de la compleja realidad económica.

*** PRIVILEGIO DEL QUÉ SOBRE EL CÓMO.** Un argumento de amplia resonancia que consuetudinariamente aparece en las reuniones de docentes y se escucha en los pasillos y aulas de un claustro cualquiera, se expresa en los siguientes términos: “Lo importante es el conocimiento disciplinar a enseñarse en el aula de clase”, por lo tanto, lo esencial es el qué enseñar; de este modo el papel de los contenidos es relevante, de primer orden y digno de reflexión, investigación y actualización. Esta visión ha sobredimensionado la cantidad de conceptos, temas, categorías, leyes,

algoritmos, fórmulas, teorías y todo tipo de nuevos constructos propios de toda disciplina dinámica que el docente transmite en la clase. Desde esta perspectiva queda implícitamente establecida la correlación entre el nivel de aprendizaje y la cantidad de conceptos enseñados (léase transmitidos). Ahora bien, cuando bajo estas circunstancias el estudiante no da cuenta de su aprendizaje y reprueba el curso determinado, se alude un falso postulado por parte del docente: “Yo enseño mucho y explico bien, pero ellos no aprenden” (*aprender es aprender a hacer cosas, modificar actitudes, proponer innovaciones, transformar relaciones, aprender a pensar teorías, conceptos...no es repetir lo que dice el profesor*). Puede decirse que esta hipótesis evidencia claramente la asimetría conceptual a favor del docente quien es poseedor del conocimiento, del poder racional y disciplinar; sin embargo, éste no logra centrar el propósito cardinal del proceso que adelanta: aprendizaje-formación del estudiante.

Cuando se privilegia el *qué enseñar* sobre el *cómo enseñar*, prevalece el “cientificismo” en el proceso de enseñanza-transmisión de los nuevos contenidos, datos, hechos, conceptos y categorías a partir de los cuales se elaboran nuevas teorías, actitud que exige al docente mayor capacitación en la disciplina, lo cual



enriquece su experticia, su saber y comprensión disciplinar, sin embargo, ello no lo convierte en un mejor docente necesariamente, pues la transmisión y asimilación del conocimiento genera problemas epistemológicos (abstracciones que no necesariamente tienen referente empírico) y problemas pedagógicos (en la comunicación) que se hacen más o menos evidentes en la estructura curricular. Por tanto, la enseñanza de la economía no sólo es cuestión del contenido de los currículos, también incorpora problemas epistemológicos y pedagógicos particulares de la disciplina.

*** LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR.** El diseño curricular comporta distintos objetivos: a) seleccionar, organizar y transmitir el conocimiento disponible en un momento dado; b) desarrollar destrezas y habilidades mentales; c) potenciar la capacidad para plantear problemas y resolverlos; d) mejorar la capacidad de comunicarse con otras ciencias y con el resto de la sociedad.

La organización curricular de la economía ha estado influida por los distintos momentos históricos: desde el ideal clásico de *formación científica* (la economía se asemeja a la arquitectura intelectual de la física, en cuanto a su método), hasta la ciencia moderna que se caracteriza por la *especialización*.

Como problema curricular, se plantean los aspectos de la interdisciplinariedad e intersección con otras ciencias, la especialización y la formación de un núcleo especializado de convergencia de todos los esfuerzos de los científicos.

En el núcleo y la periferia cercana, el contenido tiene un alto grado de consenso: tematización y sistematización del conocimiento disponible en los libros de texto, lo que comúnmente se denomina “ciencia estándar” o “ciencia de manual”. En la frontera surge la “ciencia revista” que es de tipo personal, provisional caracterizada por lo fragmentario de los problemas, el lenguaje especializado de los artículos de los expertos, los escarceos técnicos y el carácter hipotético del material.

El saber del manual no se forma por la suma de los trabajos individuales publicados en las revistas; más bien es como un *mosaico* formulado por trabajos concretos. Esta situación crea una cierta relación de tensión que aunque dinamiza la ciencia misma, genera una sensación de desconcierto en los estudiantes, quienes perciben dichos contenidos como verdades últimas, sin contradicciones y con un grado absoluto de homologación disciplinar.



*** ESPECIALIZACIÓN Y ERUDICIÓN.** Otro asunto que ha causado arduo debate tiene que ver con la especialización (acumulación rápida de conocimientos en todas las esferas de la ciencia económica), a tal punto que la situación se plantea en términos de: especialización *vs* formación teórica. Hoy, son muchos los economistas que convienen en la erudición por oposición a la especialización como camino más seguro y eficaz para fortalecer la capacidad de juicio de los expertos en economía. La solución a esta dualidad, generalmente conduce a un diletantismo e “intelectualización” disciplinaria.

Efectivamente, la dualidad aún pervive en las aulas de clase; en tanto que unos docentes preconizan la profundidad conceptual en la disciplina y propugnan su rigor y exigencia, otros abogan por la erudición y el esfuerzo hacia la globalización de los saberes recurriendo al reto interdisciplinar. Los primeros se van convirtiendo gradualmente en “el referente obligado”, en “la máxima autoridad”, en los “decisores y dueños de una parcela o fragmento del saber”; en tanto que los segundos se van constituyendo en “la salvaguardia de las relaciones y conexiones de los saberes”, en los “agentes por el sentido de la totalidad y la visión

holística de la disciplina”, en defensores del “enfoque globalizador e interdisciplinario”.

*** ”REALISMO PRECIENTÍFICO” Y SUPUESTOS.** Otro problema convencional en la enseñanza de la economía está referido a la tensión que se presenta entre los estudiantes a partir de sus saberes previos o representaciones mentales y la forma en que el docente (no la ciencia) elabora y explica los modelos en el tablero. “Se trata del manejo y la comprensión de los supuestos en la construcción de la teoría...” “Supongamos que...”, dice el profesor y de inmediato el estudiante piensa que será una sesión de especulación imaginativa. Luego el profesor cambiará algún supuesto, obtendrá otras conclusiones y al estudiante le quedará la sensación de que “suponer” constituye ni más ni menos que un juego de trucos arbitrarios que tienen que ver con la imaginación pero no con la ciencia, dejando la idea de que los supuestos son arbitrarios en tanto que procedimiento para cambiar arbitrariamente las reglas del juego de la construcción teórica” (Bejarano, 1984, p.49).

Por lo anterior, se convierte en una exigencia ética para el docente la tarea de dilucidar el papel de la teoría en la interpretación y compren-



sión de la realidad económica, esclarecer el rol que cumplen los supuestos en la construcción de la teoría económica; discernir en torno a los tipos de supuestos que se utilizan en el análisis económico. Según Bejarano (1984, p.49), existen tres tipos de supuestos que se usan en la teoría económica: de simplificación, de generalización y de axiomatización y cada uno de estos requiere un cierto número de requisitos (se hace esta clasificación en orden a una reflexión pedagógica no epistemológica, pues esta supondría otro tipo de clasificación).

*** ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA SIN CONTEXTO.** En la enseñanza de las ciencias, y en particular la economía, es frecuente encontrar diferentes discursos que enfatizan en la importancia de revivir el *contenido* de la ciencia, con la posible exclusión de los *procesos* de generación del conocimiento. De esta manera, la enseñanza de la ciencia económica ha estado y está dominada por la enseñanza de hechos, hipótesis y teorías. En este sentido Tamayo (2003, p.3) citando a Duschl señala que este fenómeno ha sido denominado retórica de las conclusiones o ciencia definitiva, perspectiva de enseñanza en la que no se enseñan los orígenes del conocimiento científico, de tal manera que las razones que obli-

gan a cambiar teorías o modelos, a modificar métodos y reestructurar objetivos son eliminados del discurso del aula. En esta línea de pensamiento, se enseña a los estudiantes un perfil incompleto de ciencia y de la práctica de ésta, se enseña el *qué* y no el *cómo*, ofreciéndose una enseñanza incompleta de la ciencia; al respecto Duschl (1995, p.13) señala, en términos de Kilbour, que con demasiada frecuencia, la enseñanza de las ciencias es sacada fuera del contexto y presentada sin el material de antecedentes críticos necesarios para comprender bien los significados y transiciones de la ciencia. “Se requiere entonces ofrecer los escenarios adecuados y pertinentes para que los profesores de la ciencia económica y sus estudiantes aprendan el funcionamiento de la ciencia” (Duschl, 1995, p.13). En tal sentido, los profesores harían bien en su actividad docente si tuvieran la preocupación, el interés y la competencia de atender más la erudición en la formación del economista a partir del estudio en tres campos básicos de la ciencia económica: la historia, epistemología (historia de la ciencia) y teoría política y ética.

Estos problemas que se han denotado son las situaciones críticas que tipifican la tradicional enseñanza de la economía, las mismas que no han



permitido desvanecer los grandes obstáculos de los estudiantes (¿y profesores?) tanto epistemológicos como pedagógicos, curriculares, comunicativos y culturales. A continuación, se hace una sucinta referencia a cada uno de ellos.

OBSTÁCULOS EPISTEMOLÓGICOS. En cuanto al método, la arquitectura del conocimiento económico se parece más a la de la física, pero su objeto sigue siendo propio de las ciencias sociales; ésta es la razón para que se generen obstáculos epistemológicos. Sin embargo, estos no se refieren a la asimetría externa del conocimiento, más bien, se trata de obstáculos internos que se revelan en el acto mismo de conocer y que reflejan dificultades y confusiones en la comprensión del conocimiento científico. Algunos obstáculos epistemológicos se sintetizan en los siguientes puntos: 1) conocimiento al que se opone como obstáculo el REALISMO y el “estado concreto” por instinto; 2) obstáculos verbales en una disciplina cuyo lenguaje es esencialmente metafórico y analógico; 3) el obstáculo de las IMÁGENES en una disciplina cuyas proposiciones centrales no tienen referentes empíricos; 4) obstáculos epistemológicos debido a la cultura experimental, pues se aprende a aprender viendo, se piensa



como se ve, se piensa aquello que se ve. Esto refuerza el pensamiento intuitivo y bloquea el pensamiento abstracto (Bejarano, 1999, p. 35).

OBSTÁCULOS PEDAGÓGICOS. Existe una opinión generalizada en los aspectos pedagógicos necesarios para la enseñanza de la economía: se admite que en muchas facultades de economía se dedica bastante tiempo pretendiendo resolver problemas en un tema que los economistas dicen y aportan poco, debido a que sus prácticas han sido más desde el sentido común, la intuición y la convicción de que lo que hacen está bien hecho.

En la enseñanza de la economía surgen los problemas pedagógicos en razón al uso habitual de los procedimientos gráficos, a la matematización de la economía y a la asimilación de conocimientos teóricos que no tienen aparentemente ningún referente material o empírico. Se reconoce, en general, que estos problemas deben ser afrontados por pedagogos expertos. Sin embargo hay economistas que han profundizado en el tema pedagógico, como J. A. Bejarano, por ejemplo, para precisar ciertos aspectos que aportan a esta reflexión. Él llama “síndrome del séptimo semestre” a la confusión que muestran los estudian-

tes con relación a la teoría pura y la economía aplicada. El estudiante se pregunta perplejo para qué sirve la teoría pura, puesto que la economía aplicada se percibe en clase, no como la “aplicación de la teoría” sino como la excepción a la teoría, así el profesor le aclare que está cambiando de supuestos haciéndolos flexibles, aproximándolos a la realidad, etc., lo que ciertamente no resulta muy convincente. Aquí aparece el síndrome: puesto que la teoría que sabe no es útil e ignora lo que debiera ser útil, el estudiante concluye que no sabe en absoluto, pues se siente incapaz de enfrentarse con lo que sabe, a las cuestiones que considera relevantes. Conoce “leyes” que no se cumplen, “principios teóricos” que no se pueden verificar, “hechos” que no encuadran sistemáticamente en ninguna teoría, “modelos” para los cuales no pueden obtenerse datos, y carecen de alguna teoría o modelo con el cual manipular los hechos y los datos que están a su alcance.

Dede el punto de vista pedagógico es de gran importancia el que los estudiantes tengan claro lo que las ciencias pueden hacer y lo que no pueden hacer; que puedan distinguir la teoría como abstracción, de la pertinencia e importancia práctica de los enunciados. En este

sentido, surgen algunos interrogantes para reflexionar: ¿cómo lograr que los estudiantes comprendan estas dificultades y logren desarrollar sus habilidades para confrontar la realidad armados de teoría? ¿cómo lograr que superen el síndrome del séptimo semestre y que puedan asimilar el salto de la teoría pura a la aplicada?

En este sentido, se deben definir los límites de la predicción y luego aclarar la relación entre la teoría económica y la realidad. Así, la teoría – verificarse, falsearse, contrastarse con la realidad – puede elaborarse por a) construcción puramente intelectual, b) la que proviene de generalizaciones empíricas.

La dificultad está en los criterios de verificación de la construcción teórica y en los de distinción de ésta con la generalización empírica. Esto tiene una enorme importancia pedagógica y, sin embargo, casi nunca se discute con el estudiante, quien tiene como marco de referencia mental el que toda teoría es un principio verificable y contrastable con la realidad. Esto es lo primero que hay que explicarle: que no toda teoría es verificable o contrastable, que no toda teoría tiene que ser necesariamente “realista” para que sea útil (Bejarano, 1999, p. 40).



OBSTÁCULOS CURRICULARES. En los diseños curriculares de economía tradicionalmente se ha mantenido la mentalidad de la agregación y la linealidad de campos disciplinares, componentes o asignaturas, convirtiendo los currículos en esquemas o planes de estudio multidisciplinares sin relaciones y conexiones entre sí. Básicamente, el problema está sustentado en la preferencia declarada por la especialización: con profesores especializados se forman estudiantes especializados que reciben una concepción de la ciencia fragmentada, con “retazos de cultura” y con discursos en aulas científicas sin la posibilidad de integrarlos a la disciplina económica. Esta situación generalmente crea en los estudiantes una idea de ciencia terminada, constituida por un conjunto de verdades irrefutables y por una serie de constructos, conceptos y teorías que se pueden memorizar.

Además, los currículos en economía continúan orientados por la comunicación de hechos o productos finales de la ciencia, sin prestar suficiente atención a las formas en las cuales se genera el conocimiento y reticentes a reconocer la conveniencia y necesidad de integrar los estudios relacionados con los campos de la historia, la epistemología y la política-ética de la ciencia económica en la formación de los economistas.



OBSTÁCULOS COMUNICATIVOS. El “deber ser” o ideal es que la enseñanza contribuya a formar seres humanos capaces de enfrentar la realidad social y transformarla (en el sentido de la *paideia* griega). En este proceso formativo la calidad del discurso oral y escrito tiene una importancia de primer orden. Sin embargo, en la experiencia cotidiana se evidencia una realidad que dista mucho de aquella norma. En general, los docentes universitarios han centrado su quehacer científico en la transmisión de los contenidos y enfatizado su memorización de una manera fiel tal como lo presentan los manuales o libros de textos. En estos casos, el lenguaje no se resignifica o contextualiza de acuerdo al entorno social particular, es decir, no se da la conversión didáctica; en otras oportunidades, el quehacer docente se concentra en la estructura interna de su discurso, en el *qué* de su objeto de investigación y de enseñanza. No obstante, la parte formal, la metodología, ha sido relegada a un segundo plano. La propiedad y la corrección lingüísticas se han desdiseñado totalmente con la creencia de que sólo es importante el contenido o esencia de los conceptos y teorías, o en el mejor de los casos, que es más importante el contenido que la forma.

Al repensar esta situación generalizada que se da en los procesos de enseñanza y aprendizaje, se llega a la idea que es preferible que exista una relación de complementariedad entre la claridad discursiva y la profundidad científica. Como lo expresa Gómez (2001) "...cuando no se tiene un dominio absoluto de las estructuras morfosintácticas y léxicas, es decir, de la competencia comunicativa, el profesional-usuario de la lengua vuelca todo su potencial en el mensaje oral o escrito, en detrimento de la calidad, con un alto grado de dificultad en la comprensión para el estudiante". De esta manera se olvida que en el discurso pedagógico debe existir una armonía entre el contenido y la forma, entre el pensamiento y la palabra, entre la pregunta y la respuesta que se plantean en el proceso de confrontación e interpretación. Al decir de R. Flórez, la enseñabilidad de las ciencias en las universidades y la constitución de la didáctica especial para cada ciencia se hace, ya no de manera formal y abstracta sino desde las necesidades y características culturales y de lenguaje de los alumnos como sujetos cognoscentes activos y concretos.

OBSTÁCULOS CULTURALES. El sistema educativo está inserto en un contexto social con múltiples e inextricables relaciones; en este sentido se concibe a los estudiantes como "productos sociales" permeados por la cultura en general y, más específicamente, por las culturas locales. Ahora bien, suele descuidarse en las aulas de clase las diferencias culturales y la diversidad de experiencias de los estudiantes, el grado de desarrollo de sus dimensiones o esferas humanas, sus variados intereses y sus motivaciones personales. Desde diferentes visiones, este "mosaico cultural" puede constituirse en un verdadero obstáculo para adelantar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la economía, o por el contrario, aprovecharse como la gran oportunidad para potenciar la creatividad, el espíritu inquisidor y la actitud crítica y propositiva de los estudiantes con base en la diferenciación de vivencias, visiones, saberes previos y todo tipo de condiciones contextuales. He aquí la mayor o menor probabilidad de avanzar en el proceso de la enseñabilidad²

2 **La enseñabilidad** se entiende como un concepto que parte de los fundamentos epistemológicos de las disciplinas, los cuales sirven de sustento pedagógico y didáctico, en función del carácter investigativo del docente, y del reconocimiento de los proyectos de vida individuales y de grupo, en la medida de los requerimientos sociales y culturales.



ACUERDO CONCEPTUAL DE TÉRMINOS HACIA UNA PROPUESTA ALTERNATIVA PARA LA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA

“...así que, si el agua debe correr hacia abajo, no es necesario empujarla, es suficiente con quitarle todos los obstáculos. El aprendizaje que hasta ahora ha sido ramas secas, debe transformarse en buertos vivientes. He aquí el reto de la didáctica”

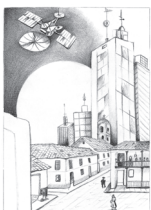
Jan Komensky (Comenio)

El punto de partida para una formación más integral del economista debe iniciarse con una reflexión en torno a las competencias que la institución educativa contribuye a desarrollar en los estudiantes, o mejor dicho, que contribuye a volver actos las potencialidades de los estudiantes. Ahora bien, cualquiera sea la taxonomía y el contenido de las competencias, éstas deben ser el faro que ilumina todas las acciones implícitas y explícitas del currículo de un programa de economía.

Cuando se habla de contribuir en la formación de los economista en competencias no se pueden soslayar dos condiciones básicas: 1) toda competencia debe demostrarse a través de las **acciones en contexto** y 2) con **suficiencia y pertinencia**. Además, tanto el saber (es) como el hacer deben estar enmarcados en una postura ética coherente: ética personal-ética pro-

fesional-ética institucional-ética ciudadana; vale decir, el economista formado en competencias debe tener conciencia de sus prácticas y las implicaciones de éstas en los procesos de transformación social.

Consecuente con la concepción de competencia asumida por la UCPR formulada en Fundamentos Curriculares (2003, p.12) y propuesta por Montenegro, las competencias para la formación de nuestro economista parten de esta base conceptual: “Las competencias podemos comprenderlas como un *“saber hacer y saber actuar, entendiendo lo que se hace, comprendiendo cómo se actúa, asumiendo de manera responsable las implicaciones y consecuencias de las acciones realizadas y transformando los contextos a favor”* del desarrollo humano y social. Según el mismo autor, *las competencias son producto tanto del desarrollo como del aprendizaje”*.



A. FORMATIVAS:

- * Reconocimiento del otro (a) y de lo otro en su dimensión humana.
- * Conformación de equipos de trabajo académico e investigativo a partir de las líneas.
- * Capacidad de asunción de compromisos y responsabilidades.
- * Demostración de actitudes política y ética.
- * Sensibilidad y sentido de solidaridad.
- * Capacidad de aprendizaje autónomo

B. BÁSICAS:

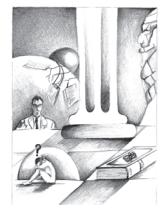
- * Capacidad de exploración e identificación de distintas fuentes documentales de información para los procesos investigativos.
- * Comparación dialéctica de sentidos de los distintos textos: autores, manuales, documentos especializados.
- * Cualificación lectora e interpretativa de textos y contextos multidisciplinares que convergen en la formación del economista.
- * Disposición de reflexión crítica de hipótesis y teorías económicas.
- * Habilidad en la comunicación oral y escrita en lenguaje disciplinar.

C. DE LA DISCIPLINA:

- * Capacidad reflexiva en torno a la ética de la economía.
- * Aptitud comprensiva del funcionamiento del sistema económico en los campos microeconómico y macroeconómico.



- * Talante para la disertación desde las distintas doctrinas económicas.
- * Reconocimiento de los alcances y utilidad de la teoría económica.
- * Potencial analítico del Desarrollo Social, Humano y Sostenible.
- * Reconocimiento de las interrelaciones que la economía establece con otras disciplinas en los procesos de investigación: ecología, ética, psicología, matemática, sociología, política, entre otras.
- * Operacionalización de los problemas económicos y teóricos por medio del instrumental lógico, matemático y estadístico.



- * Problematización de los fenómenos de la calidad de vida y el desarrollo regional.
- * Planteamiento de soluciones a partir de la investigación de los problemas económicos regionales.

Ahora, estructurar un currículo de economía pensando en las competencias que los estudiantes deben desarrollar, implica realizar no una reforma curricular de corte tradicional –adicionar, recortar, modificar, sustituir, reubicar y eliminar materias/asignaturas o semestres, cambiar de denominación, entre otros; sino más bien implementar una modernización académica que articule los aspectos pedagógicos, didácticos, epistemológicos y metodológicos en todo su recorrido, organizando sistemática y coherentemente las distintas áreas de formación, los componentes, los campos, los semestres, las asignaturas a partir de los núcleos temáticos-problemáticos y las líneas de investigación; además, considerando los énfasis, las electivas, los seminarios, las conferencias... Luego pensar en la articulación de los medios/recursos, las técnicas, las metodologías, las estrategias y las actividades que permiten operacionalizar estos conceptos, abstracciones, ideales, hipótesis, teorías e intencionalidades.



Estas labores curriculares deben ser de corresponsabilidad de la Institución –Programa/Facultad– con el docente, es decir, todo docente debe tener la competencia de diseñar currículos (el cambio de las instituciones es el cambio en las personas de las instituciones). Incluso, el cambio no se consigue a través de un plan como es el esquema del plan de estudios, sino a través de los docentes, y este es justamente el reto de todo docente.

Siguiendo con el reto del docente y concretamente del que enseña economía, éste debe entrar en sintonía con los desafíos que le plantean los actuales desarrollos de la pedagogía y la didáctica a través de enseñabilidad.

En efecto, desde una posición didáctica el docente en economía además de poseer las competencias propias de la educatividad, ofrece, a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje, un profundo saber epistemológico de la disciplina que lo habilita para la “enseñabilidad”, el desarrollo y la potenciación de las competencias de los estudiantes. Pero, ¿qué se entiende por didáctica de la economía? La didáctica en la enseñanza de la disciplina económica debe partir de una reflexión teórica que el docente realiza con antelación al

encuentro del estudiante con el saber disciplinar y los saberes complementarios e interdisciplinarios, reflexión que lo lleva a entender que por medio del saber el estudiante comprende a los otros y al mundo (esfera externa), pero también que la relación con el saber le permite autocomprenderse (esfera interna). De este modo, los procesos de enseñanza y aprendizaje propician, además del desarrollo de la dimensión cognoscitiva, las otras dimensiones que configuran la unidad compleja del estudiante. Sólo así es posible lograr que el aprendizaje tenga sentido y significado vital y, sobre todo, que genere la autonomía y la autotelia en general como sujeto consciente de su papel histórico, político y ético.

Los docentes en economía han de conocer que los saberes disciplinares de la economía están organizados desde el “núcleo duro” -aquellos temas y problemas de gran elaboración y validez por parte de la comunidad científica- y en dirección a la periferia; es aquí donde aparece el “terreno abonado y fértil” para sembrar preguntas de investigación, es decir, para *problematizar*. Entonces, el docente está formado en historia económica, de tal suerte que conoce y comprende la historia misma de los problemas, de las preguntas, de los conceptos, de los proce-

sos, da razón de cómo conocen los científicos, cómo construyen los científicos el conocimiento, qué hacen los científicos, cómo debaten, cooperan, disienten y crean los científicos. Por ejemplo, puede discernir sobre los principios básicos de las distintas corrientes y escuelas de pensamiento económico de tal manera que reconocen sus postulados y axiomas, los contrastes teóricos, sus causas y efectos; pero también sabe cómo se han construido y planteado las preguntas de los problemas centrales de la economía como el valor, el precio relativo, la competencia, el salario, el crecimiento, el desarrollo, la distribución, los impuestos, entre otros.

Desde esta perspectiva, la didáctica de la economía ubica su reflexión en torno a la enseñanza más allá de las formas procedimental, instrumental o técnica. En efecto, la didáctica de la economía como reflexión teórica de la enseñanza centra su estudio a partir de un enfoque caracterizado por lo crítico, problemático, heurístico, comunicativo y comprensivo. De esta manera, es mirada no desde una perspectiva instrumental como técnica, sino desde una perspectiva comprensiva como saber cuyo objeto de estudio es la enseñanza en su dimensión teórica y práctica, abordada desde el aula como esce-



nario, a partir de unos contenidos contruidos socialmente. El aprendizaje que allí se genere deberá estar, necesariamente, enmarcado en lo significativo. Al respecto, Zambrano (2002, p.17) citando a Meirieu, señala que la didáctica es para la pedagogía su mejor aliada, ella le aporta los elementos de acción práctica para que el docente pueda actuar y ejercer de mejor forma sus actividades en el espacio de la enseñanza y del aprendizaje, pues éste además de poseer las competencias propias de la educatividad, ofrece, a través de los procesos didácticos un profundo saber epistemológico de la disciplina que lo habilita para la “enseñabilidad” y el desarrollo y la potenciación de las competencias de los estudiantes.

Una importante contribución que hace Bejarano (1984, p. 58) en torno a la enseñanza de la economía tiene que ver con tres campo específicos de estudio básicos para la formación del economista.

El primero es el de la historia. Podría decirse que un economista que no es versado en matemáticas no está preparado, pero tampoco está preparado si no es versado en historia. “...En la etapa actual de nuestra ciencia, deberíamos valorar más los poderes de observación que los

poderes de abstracción y la visión del historiador más que el rigor del matemático” (Bejarano, 1984, p.58).

El segundo tiene que ver con la epistemología de la ciencia económica –y más precisamente, en las lecciones de la historia de la ciencia–; sin embargo no se trata de enseñar un curso específico de epistemología de la economía, como se observa en los planes de estudio de los diferentes programas y facultades, por el contrario, se requiere enseñar epistemológicamente la economía de manera transversal, es decir, partiendo de los problemas básicos tanto teórico-conceptuales como metodológicos se debe llegar a la reflexión epistemológica de la economía.

Y, el tercer campo que debe configurar la formación del economista, está relacionado con la política y la ética. Basta recordar que los más brillantes teóricos de la economía como Smith, Ricardo, Marx y Marshall no fueron economistas profesionales sino ante todo filósofos y eruditos, y que el propio Keynes recomendaba como esencial la erudición, distinta por supuesto a la ciencia económica. Como bien se sabe, la economía científica moderna se desglosa de la economía política, la cual tiene todo su campo de acción en el Estado, el cual es todo a la vez, economía, po-



lítica, ética, ..., así queda configurada una visión holística del universo científico de la economía, pues, desde este modelo de enseñanza y aprendizaje se realizan las conexiones y relaciones de los saberes en una totalidad no dividida y en cambio permanente —hecho que exige un enfoque globalizador e interdisciplinario—.

HACIA UNA NUEVA ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA EN LA UCPR

Con la intención de contribuir a modificar, en alguna medida, las formas tradicionales de enseñanza de la economía y de paliar los consabidos obstáculos tanto de la enseñanza como del aprendizaje de la disciplina, a continuación se describen sucintamente algunos elementos que bien podrían concitar la reflexión y el cambio de muchas prácticas docentes, así como la actitud, motivación e interés de muchos estudiantes de economía.

Ante todo, el docente en economía tiene que tomar conciencia que para enseñar bien la disciplina debe estar comprometido con una permanente reflexión pedagógica, hecho que lo capacita para desempeñarse como tal; esta acción produce una sinergia vital que lo hace competente

para contribuir en la formación humana, ciudadana y profesional de los estudiantes. De esta manera, se va generalizando el postulado que para ser un excelente docente, además de ser un buen exponente de la disciplina que enseña, debe contar con aptitudes y actitudes pedagógicas, curriculares y didácticas que lo hacen competente para contribuir en los procesos de formación de aquellos.

Desde esta nueva óptica, se aprecia claramente la transformación en las interrelaciones de la triada docente-saber-estudiante; en primer lugar, se establecen unas relaciones sistémicas en las que el docente apoyado en los principios de la educabilidad, admite que la exigencia de educar al otro implica el reconocimiento de una ética que impide que realice su labor educativa de cualquier manera; en segundo lugar, el saber y el conocimiento en general se convierten en el medio que posibilita el aprendizaje, y que a su vez éste le permite a los estudiantes insertarse en el mundo: “sin los aprendizajes, la relación con el mundo y las cosas constituiría una empresa sin gerencia. “El motor de la educación lo constituyen los aprendizajes, y la enseñanza, tal como lo señala Houssaye, no constituye más que un proceso pedagógico” (Zambrano, 2002, ps.55 y 56).



Esta perspectiva didáctica ha permitido establecer relaciones entre las diferentes categorías que constituyen su *corpus* teórico: el maestro (a), el estudiante, el aula, la enseñanza, el método, los contenidos, el conocimiento. En este contexto se entiende que la metodología no es neutral ni debe reducirse a un conjunto de técnicas y formas de realizar una actividad determinada. Por tanto, el método (“el camino”) ha de ser interpretado como un conjunto de acciones, producto de la reflexión acerca de cómo transmitir los “saberes” y valores a las nuevas generaciones, cómo aprenden los sujetos y cómo avanzan hacia el “telos” que es la Formación.

De este modo, un docente que responde tanto a las exigencias epistemológicas de la disciplina económica como a las propias de la pedagogía, le resulta pertinente aplicar la estrategia pedagógica de la investigación en el aula.

En cuanto a dicha estrategia, el profesor Jurado (2002) señala dos connotaciones importantes: a) la investigación como impregnación pedagógica de los desarrollos de un proyecto, ya terminado o en proceso, y b) la investigación como un acto de reflexión permanente en el desarrollo de las clases. “Cuando las clases se impregnan del ejemplo, o

de la narración que surge de la investigación adelantada por el docente, el discurso parece alejarse de la simple repetición de las teorías consignadas en los libros. Si bien éstas permanecen siempre latentes; de igual modo, por la potencia de la experiencia investigativa el docente interroga por su propio quehacer y por las actitudes de los estudiantes; entonces es cuando reajusta en el camino su propia práctica, reorientándola; ello presupone necesariamente, la asunción flexible y abierta de las unidades curriculares, esto es, la flexibilidad de los cursos, seminarios, talleres o laboratorios, en aras de hacer sentir la investigación y la actitud hacia el cambio”.

Es de puntualizar que tanto los modelos de enseñanza empleados por los docentes como los modos de comunicar los conocimientos científicos ejercen gran influencia en los estudiantes, por lo tanto, las actitudes y motivaciones de éstos frente a la ciencia y al trabajo científico están mediados por sus docentes, por sus estilos de enseñanza y por la propia imagen de ciencia y de trabajo científico que éstos tienen; además, las diferentes formas de comunicar la ciencia, bien sea a través de los libros de texto, del discurso del docente, de las prácticas investigativas y las comunicaciones científicas en los *mass media*, entre



muchas otras, pueden conducir a un alejamiento y desinterés investigativo, o justamente, el mejor impulso para potenciar el espíritu inquisidor.

Aquí es de capital importancia remarcar un planteamiento controversial de Bejarano (1984, p.52) que necesariamente debe incitar el debate entre los académicos: “Los obstáculos no se superan con mejor pedagogía, con cursos pedagógicos para profesores o metodológicos para los estudiantes, porque no provienen esencialmente de dificultades pedagógicas sino de un problema de concepción sobre los límites del conocimiento económico que se convierte efectivamente en un obstáculo epistemológico que tenemos tanto los profesores como los estudiantes. No debe olvidarse que el proceso de conocimiento no es sólo un proceso lógico sino también un proceso psicológico sometido a bloqueos y distorsiones provenientes en gran parte de marcos de referencia mentales anteriores a la asimilación del conocimiento y que acaban distorsionando esta asimilación”. Sin embargo, hoy se cuenta con un amplio y desarrollado dominio de investigación en el campo

de la psicología cognitiva, en la naturaleza de la ciencia o didáctica de las ciencias (Toulmin, Posner, Chi, Thagard, entre otros) que bien podría dar luces a estos planteamientos y nuevas interpretaciones. ¡He aquí el problema crucial de la enseñabilidad!

La propuesta curricular del Programa de Economía ha retomado la estrategia de “Investigación en el Aula” que es de carácter institucional, a la vez que ha definido tres núcleos problemáticos³, a saber: 1) Empresa Económica y Estructuras de Mercado, 2) Crecimiento y Desarrollo y 3) Ética y Política de la Economía.

Se considera que estos tres problemas cardinales encierran las grandes preguntas que todo economista formado en la UCPR, en las condiciones del contexto actual y desde las tendencias y perspectivas del desarrollo regional - ya sea de pregrado o postgrado -, se hace de manera permanente. Podría decirse que estos núcleos problemáticos constituyen la cantera de preguntas de investigación de nuestros economistas en los campos microeconómico, macroeconómico y sociohumanístico.

3 **NÚCLEO PROBLEMÁTICO:** Consiste en determinar un ámbito contextualizado en donde se plantean interrogantes o problemas para estudiar y proponer algunas alternativas de solución por parte de los estudiantes. En tanto que el **NÚCLEO TEMÁTICO** está formado por un conjunto de ideas, hechos, teorías, paradigmas, entre otros, que pueden conformar una totalidad dentro de una o varias áreas del saber (interdisciplinariedad).



Para la realización de dicha propuesta de enseñanza de la economía se requiere el cumplimiento de ciertas premisas implementadas en un conjunto de estrategias de aprendizaje; algunas de ellas se denotan en seguida:

El Programa de Economía tiene una Línea de Investigación en Crecimiento Económico y Desarrollo Social, con un importante recorrido en tiempo y en producción. Fundamentalmente, se han hecho trabajos en los temas de la economía regional referidos a la Pobreza, el Ingreso, el Mercado Laboral y al Análisis de Coyuntura Económica. Estos procesos investigativos cuentan con un reducido número de profesores y estudiantes; en este sentido, se asume el reto de acrecentar una mayor participación de ambos en condición de grupos de investigadores y co-investigadores, de tal forma que se progrese en la cultura investigativa.

Otra Línea de Investigación -que está en ciernes-, es la Economía de la Salud, tópico que empieza a tener inusitado interés en las principales universidades nacionales y en los grupos de investigación económica. Realmente, hoy se cuenta con amplios antecedentes en cuanto a estudios e investigadores inmersos en este «nuevo» campo de la economía.



Ahora bien, es posible que algunos temas de investigación que se deriven de las Líneas estén relacionados directamente con los núcleos problemáticos; no obstante, pueden obedecer a otros intereses disciplinares y/o de contexto.

Con relación a las actividades prácticas pedagógicas en cumplimiento de la propuesta de enseñanza y aprendizaje, se destacan las siguientes:

LA LECTURA: Se trata de hacer la lectura económica con sentido hermenéutico, de tal manera que supere la tradición repetitiva y permita desarrollar la competencia interpretativa. Por tanto, destinar una parte significativa de los “nuevos” cursos a la realización de talleres de lectura de teoría económica desde manuales hasta monografías o *abstract* constituye una forma didáctica imprescindible; el aula convertida en un espacio formador de seres que se reconocen mutuamente y la clase convertida en un campo de confrontación de ideas, hipótesis, argumentos, contra-argumentos, consensos y disensos.

Esta lectura también llamada epistémica, se concibe como el proceso de realizar un análisis estructural del texto que indaga por las lógicas internas de relaciones y sentidos conceptuales; sólo así es posible al-

canzar el nivel de lectura comprensiva, contextualizada y trascendente.

LA ESCRITURA: El fundamento de esta actividad, como eje central de la didáctica, radica en “conducir” al estudiante al reto creativo de proponer ideas propias que den cuenta de alguna situación en particular, en su afán de llegar a ser un interlocutor válido dentro de la comunidad académica específica.

La escritura concebida además como una actividad hermenéutica le permite al estudiante remover y promover otras posturas ideológicas, políticas y disciplinares, complejizar el pensamiento, asumir nuevas perspectivas y visiones del mundo, como también convertirse en un intérprete activo del lenguaje y la cultura.

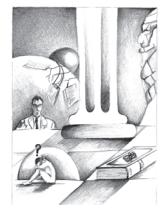
LA ACCIÓN: Dentro de esta visión didáctica se contempla la praxis como la posibilidad de convertir la estructura cognoscitiva formal y abstracta en acciones concretas (proyectos de investigación); es así como el estudiante y profesional en economía puede contribuir con la transformación y mejoramiento del contexto social, hecho que lo hace consecuente con el proceso hermenéutico.

EL CONVERSATORIO: Es una estrategia de suma importancia que

resume el trabajo de los estudiantes –Lectura y Elaboración de Ensayos– y les permite desarrollar la competencia básica en la comunicación oral y escrita en lenguaje disciplinar, así como interactuar con los docentes del área académica económica y con otros pares académicos. Pero, sobre todo, el conversatorio sintetiza un gran esfuerzo por integrar los distintos saberes en la medida que un tema objeto de estudio debe ser interpretado por distintas disciplinas que convergen en la formación del economista. A guisa de ejemplo, el tópico del Efecto Piccard y la Construcción de la Teoría Walrasiana del Equilibrio en el siglo XIX (1870) ha servido de elocuente ejemplo para intentar la articulación y la lectura más global de un problema o fenómeno dado.

CONCLUSIONES

Es innegable que la enseñanza convencional de la economía ha estado dominada por la visión pedagógica tradicional, centrada en un esmerado énfasis por los contenidos y el *qué* enseñar; además, el interés proverbial de la enseñanza de la economía ha sido el de contar con brillantes docentes y excelentes exponentes de la disciplina; es decir, la preocupación se ha manifestado en el problema de la enseñanza, por tanto, en la cuestión de la relación del docente con el sa-



ber de la ciencia económica.

Esta concepción causó muchos problemas a generaciones de estudiantes de economía, habida cuenta que no era de mayor importancia el tema de sus aprendizajes, en el mismo sentido, no era muy interesante la reflexión pedagógica en las universidades (estos asuntos eran de uso restringido y sólo para los primeros niveles del sistema educativo), habitualmente, el método se interpretaba por el lado del docente, con relación a la pregunta cómo se enseña; dominó el postulado que indicaba que la educación superior estaba pensada sólo para crear ciencia e investigación aplicada y en tales circunstancias, todo lo demás no era relevante. Sin embargo, tales pensamientos atentaron éticamente con la creatividad de muchos estudiantes que pasaron fugazmente por los claustros para memorizar y, posteriormente, repetir religiosamente los conceptos definitivos de los libros de texto y la síntesis de los discursos de sus docentes más descollantes.

Contrariamente, desde la nueva postura teórica de la metodología y la didáctica, se conceptúa que el método, en el contexto de la educación, es la manera o el modo como se relacionan los tres componentes esen-

ciales del proceso educativo: los estudiantes, el docente y el saber; dicha relación está pensada y orientada, teleológicamente, por la pregunta sobre el tipo de hombre y sociedad que se quiere tener. Este enfoque implica que el énfasis además se haga sobre el estudiante, para connotar una nueva relación de equiparticipación, interlocución compartida, saberes diversos y válidos, roles distintos y consensuados entre los estudiantes y el docente con intermediación de los saberes. De esta manera, es válida la pregunta por el qué enseñar del lado del docente, además, la pregunta es pensada también del lado del estudiante, o sea, *cómo* se aprende.

Así mismo, el docente debe pensar didácticamente acerca de quiénes son los estudiantes que tiene en el aula, con qué tipo de formación pretende contribuir para la realización de sus proyecto de vida, qué tipo de conocimientos se van a reconstruir, interpretar y conocer, cuáles son los ritmos y las maneras de aprendizaje de los estudiantes, qué clase de aprendizajes se van a privilegiar y qué relación y pertinencia tienen los saberes y aprendizajes con su cotidianidad. Esta visión de la enseñanza de la economía posibilita desvanecer gradualmente los distintos obstáculos de que son víctimas tanto los estudiantes como los docentes.



BIBLIOGRAFÍA

BEJARANO, Jesús A. Los límites del conocimiento económico y sus implicaciones pedagógicas. Revista Cuadernos de Economía N°6. Universidad Nacional de Colombia. Primer Semestre 1984.

BEJARANO, Jesús Antonio. (Compilador). Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia. Tercer Mundo. 1999. Siete ensayos exploratorios. TM Editores. Colciencias. Universidad Externado de Colombia / Facultad de Economía. Primera edición. 1999.

GIL O., Armando. Los retos del nuevo milenio: Educar en las competencias para el contexto de la mundialización. Revista PÁGINAS N° 66. UCPR. 2003.

GÓMEZ G., Héctor. La Pedagogía del Futuro: Un reto para la Universidad del siglo XXI. Revista Universidad EAFIT – N° 103. Medellín. 2001.

JURADO V., Fabio. “La investigación en el aula universitaria”. Seminario Promovido por el ICFES. Coruniversitaria de Ibagué. 2002.

SALAZAR, Boris. El Efecto Piccard y la Construcción de la Teoría Walrasiana del Equilibrio. Revista Lecturas de Economía N° 45. Universidad de Antioquia. Julio- Diciembre de 1996.

TAMAYO, Oscar E. Aportes de la naturaleza de las ciencias y del contenido pedagógico del conocimiento para el campo conceptual de la educación en ciencias. Seminario dictado en Red de Universidades de Risaralda. 2003. Documento no publicado.

UCPR. FUNDAMENTOS CURRICULARES PARA LA UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA. Documento Institucional. 2003.

ZAMBRANO L., Armando. Los hilos de la palabra: Pedagogía y Didáctica. Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica S. en C. Cali, Colombia. 2002.

ZAMBRANO L., Armando. Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica S. en C. Cali, Colombia. 2002.



LA CLASE, LUGAR DE ENCUENTROS

Elva Mónica García Bustamante

SINTESIS

¿Cómo entender la relación que se establece entre docente - alumno en el contexto de la clase de producción audiovisual? Es una de las cuestiones que se desean desarrollar en este artículo partiendo de la clase como espacio generador de un proceso dialógico entre los actores que allí intervienen. Actores que son sujetos mediados por su experiencia personal, las instituciones sociales y las transformaciones culturales del contexto social contemporáneo. Por ello, el docente además de diseñar sus objetivos y competencias de formación, debe interrogarse por las expectativas y exploraciones estéticas de los alumnos, dado que son aspectos que aportan bases para la construcción activa de las dinámicas de la clase.

DESCRIPTORES: Acto comunicativo; Acto pedagógico.

ABSTRACT

How to understand the relationship that is established among teacher - pupil in the context of the audio-visual production class? That is one of the matters that I want to develop in this article, beginning from the class as a generator space of a dialogical process among the people that intervene there. People who are subjected by their personal experience, the social institutions and the cultural transformations of the social context nowadays. This is way, the teacher not only should design his objectives and formation competences but also, should ask himself about the expectations and aesthetic explorations of his pupils, due to they are aspects that are the basis to the active construction of the dynamics in class.

DESCRIPTORS: Communicative act; Pedagogical act.

INTRODUCCIÓN

Al enfrentarse a la función docente surgen preguntas que podrían parecer obvias pero son claves para entender, dimensionar y cumplir la labor que se ha encomendado: ¿Qué se va a enseñar?, ¿A qué tipo de joven se va a formar?, ¿Qué prácticas van a hacer los estudiantes?, ¿Cómo aprenden las jóvenes?, ¿Cómo se maneja la dinámica en una clase?, ¿Cómo interactuar con el estudiante?, ¿Cómo se les va a evaluar? Cuestiones que sólo se hacen explícitas cuando se está frente al alumno.

Este texto no trata de dar respuesta a cada uno de los interrogantes, éstos marcan diversos caminos para profundizar en el ejercicio docente, sólo se pretende entender el rol que cumple el docente y el alumno en el momento de interactuar en un proceso formativo. El interés se centra entonces, en hacer una reflexión desde la experiencia profesional como docente de producción audiovisual¹, quien se inicia tanto en el campo de la docencia como en el estudio sistemático del ejercicio de realización.



¹ La cotidianidad de la producción audiovisual en ocasiones se convierte en un acto mecánico en el cual la rutina no da espacio para la reflexión teórica del oficio; saltar de la práctica a la docencia se convierte en la oportunidad para reencontrarse con la disciplina, actualizar conocimientos y reconocer la existencia de un saber y nuevas posturas estéticas en el otro.

Estas consideraciones se sitúan en **la clase**² como el escenario donde se encuentran docentes y estudiantes para negociar significaciones dadas a partir de subjetividades que los median como personas individuales y /o colectivas. Es el sitio privilegiado para la socialización de saberes, donde confluyen el acto comunicativo como dimensión pragmática y el acto pedagógico en la dimensión semántica, transversalizados por la disciplina que se enseña y las variables culturales e institucionales de los sujetos sociales que allí interactúan.

En primer lugar, se identifican dos escenarios que son centrales para entender lo que sucede en la clase: la sociedad del conocimiento como característica principal del contexto social contemporáneo y, la escuela / la universidad (instituciones formadoras)³, donde los saberes se comparten y los alumnos acuden con un objetivo específico.

Y, en un segundo momento, se da cuenta del acto pedagógico en la

producción de relatos audiovisuales, se referencia al docente, al alumno, la confluencia entre el acto pedagógico y comunicativo y la evaluación.

1. Escenarios

1.1 Sociedad del conocimiento⁴:

La época actual ha sido denominada por los teóricos de las ciencias sociales como la sociedad del conocimiento. La fibra óptica, la señal satelital y la Internet, entre otros, han posibilitado el acceso masivo a la información, la cual está, además de las bibliotecas y/o escuelas en el espacio público, en los medios, en las organizaciones de base, espacios para intercambiar significaciones y/o configurar identidades.

Para Germán Muñoz esta sociedad se “caracteriza por un vertiginoso ritmo de desarrollo del conocimiento científico – tecnológico, la incidencia de la ciencia en la cotidianidad cada vez más inmediata, haciendo del conocimiento un factor prioritario en los procesos productivos” (Muñoz, 2004, p. 5).

2 Se nombra la clase, en lugar del aula, dado que esta última se refiere más al espacio físico que al encuentro dialógico entre sus actores.

3 Para referirme a las instituciones formadoras se utilizará el término *Escuela*, con él también se hace referencia a la Universidad.

4 En el artículo *Diálogos Estratégicos “Comunicación y Cultura”* (2004, p. 2), el profesor Germán Muñoz propone como “claves” para comprender las dinámicas sociales actuales, las denominaciones de **Sociedad del Control**, **Sociedad Informacional** y **la Sociedad del Conocimiento**. La primera de ellas, se identifica por la presión de los organismos disciplinarios en el control de las prácticas culturales de las personas. Lo que ocurre en la escuela, las cárceles, la vigilancia permanente de las cámaras de video en las calles y recintos cerrados. De igual manera, a los medios de comunicación se les atribuye funciones de control a través de la publicidad y la exhibición de prototipos de hombre, mujer y familia. Esta postura es desarrollada por los teóricos Michael Hardt y Antonio Negri (2000). La Sociedad Informacional, es la propuesta teórica de Manuel Castells, quien diserta sobre los avances tecnológicos, en especial la Internet como dispositivo para la circulación permanente de la producción simbólica realizada por los actores sociales. La reflexión del artículo presente se centra en la tercera clave.



Los medios masivos han puesto a circular nuevos discursos en lenguajes y géneros cercanos a las sensibilidades de las audiencias, provocando otras formas de percepción de la realidad. Está la pregunta por el otro y la creencia en la construcción de lo colectivo.

Otro aspecto que caracteriza este tiempo es la consideración de los mass media como el espacio donde se construye lo público. Lo que es de interés y de utilidad para el colectivo, donde se socializa y trabaja para que todo sea conocido. Germán Rey, en su texto *Balsas y Medusas*, afirma que lo público se puede entender desde tres instancias:

- El *espacio público* como referente de lo físico: la participación, el encuentro de expresiones plásticas, culturales, orales exponen y resignifican el hábitat y los modos de vida.
- El *interés público*, en el cual las propuestas y causas se vuelven colectivas.
- La *imagen pública*, que indica las representaciones, aquellos personajes o hechos que al ser relatados desde los medios son reconocidos y legitimados. Al respecto afirma: “*Porque sólo es público aquello que es comunicable, aquello que se manifiesta y es apropiado por todos*” (Rey, 1998, p. 48-49).



La sociedad del conocimiento está transversalizada por la cultura, redes de significaciones que permiten la circulación de creencias y formas de lectura para la comprensión de los discursos, que los medios vuelven asuntos colectivos tales como la ciudadanía, la sociedad civil, la democracia, los Derechos Humanos, el planeta verde y la identidad, ente otros.

Armand Mattelard reconoce los aportes de las nuevas tecnologías, punto nodal en la sociedad del conocimiento, como generadoras de una “plaza pública” en la cual los discursos de los políticos, religiosos, ambientalistas, homosexuales y mujeres confluyen, demostrando que las tecnologías, desde su razón social, han crecido de cara a la sociedad civil (Mattelard, 2003, p. 22).

1.2. La escuela / la universidad

Un segundo escenario es la escuela, el lugar legitimado socialmente como sitio de formación. A pesar de la irrupción de los medios, el espacio formativo sigue siendo considerado la segunda institución social más importante después de la familia, responsable de la producción de saberes y de preparar al niño y/o al joven para la inserción en la vida ciudadana.

Pero la escuela hoy es muy criticada, se cuestiona sus prácticas edu-

cativas y sociales, se le considera descontextualizada, atrapada en el tiempo y desconocedora de su entorno, anacrónica con relación a tendencias originadas por la sociedad contemporánea.

Germán Muñoz sostiene “*lo que está en juego es la concepción de la participación y la autonomía educativa, la formación y el desarrollo humano, los sentidos hacia los cuales se orienta el proceso educativo, las dimensiones asociadas a la calidad educativa, y a las diversas modalidades de producción y difusión del conocimiento*” (Muñoz, 2003, p. 3).

Desde la comunicación se le exige a la escuela un cambio: no aislarse de su entorno e incorporar en sus prácticas a los medios, a sus lenguajes y formas propias de narrar, donde la lúdica sea un formato del acto educativo, dinamizando la relación docente - alumno.

El profesor Luis Enrique Ospina afirma:

“En un mundo global y movilizado por las teorías de la información y las nuevas técnicas de la comunicación, la universidad se enfrenta a nuevas demandas. La sociedad le exige pertinencia y eficiencia en sus formas de obrar como institución que posee una finalidad social: contribuir a satisfacer las necesidades de profesionalización de los países; elevar el nivel cultural de los mismos y formar

una élite en materia de ciencia y tecnología que permita aumentar la productividad (...); contribuir a formar a los individuos en la nueva ciudadanía, y en los valores de la participación, la solidaridad, la justicia y la democracia” (Ospina, 2002, p. 11).

En este sentido, para el caso específico de la enseñanza de los relatos audiovisuales, se sugiere que el trabajo realizado en la clase se asemeje a las prácticas productivas de las industrias culturales de la región y nación, entendidas éstas como un **sistema de comunicación institucional**.

El teórico Manuel Martín Serrano define este sistema de comunicación como “*una organización especializada en la obtención, el procesamiento y la distribución de la información destinada a la comunicación pública, cuyas características y cuyo funcionamiento están explícitamente legitimados y regulados (...). En la sociedad capitalista actual los sistemas de comunicación se dan por redes de distribución de mensajes*” (Serrano, 1986, p. 62).

En Pereira se cuenta con el canal regional Telecafé y canales por suscripción: EPM y Cable Unión que poseen programación local. Estaciones radiales pertenecientes a las grandes cadenas nacionales y emisoras comunitarias y culturales y; entre los periódicos más representativos están La Tarde, Diario del



Otún y El Tiempo Café. Además, de las empresas virtuales que surgen en el mercado.

En última instancia, en la clase se trata de simular las lógicas básicas de la producción de información de los medios de comunicación que a groso modo consisten en: *la preproducción*; que es la planeación del trabajo a realizar. *La producción*; es la consecución de la información y puesta en escena y; *la postproducción*, referida al procesamiento de la información para un soporte y/o canal específico.

2. Acercamiento al acto pedagógico:

La función de ser docente no es hacer resúmenes de libros y contar anécdotas. La clase como tal es un acto comunicativo en el cual operan variables pragmáticas (comunicativas), disciplinares (el saber que se comparte) y semánticas (lo pedagógico).

La clase se visualiza como un espacio donde se da un proceso dialógico entre los actores, revestidos de sus características individuales y disciplinares. Relacionados por un acto pedagógico que contempla las cuali-

dades de los sujetos y la inserción de un saber en un currículo. El proceso evaluativo lo hace dinámico y cambiante, transversalizado por las variables culturales, económicas, políticas de la sociedad que lo contiene.

2.1 Elementos del acto pedagógico en el marco de la producción de relatos audiovisuales:

2.1.1 El Docente:

La pedagogía y el modelo pedagógico tradicional aportan desde su inicio la idea de maestro. Desde allí se le entiende como aquel ser que posee el conocimiento; es guía y tutor y tiene la función de organizar el saber para transmitirlo; define contenidos, establece el control, diseña técnicas y herramientas de motivación y evalúa. Al respecto del modelo tradicional el pedagogo Miguel Ángel Gómez afirma:

“...en el centro está el profesor, su oficio, aún en aquellos a quienes la naturaleza no les dio con mucha generosidad talento pedagógico, porque la misión dada al maestro no es tanto extraer de su propio cerebro lo que debe enseñar y la manera como debe enseñar, como la de transmitir a los jóvenes inteligencias una cultura ya elaborada con la ayuda de medios preparados y puestos a su disposición” (Gómez, 2001, p. 114)⁵.



5 El profesor Miguel Ángel Gómez en la Revista de Ciencias Humanas de la Universidad Tecnológica de Pereira ha publicado diversos artículos que dan cuenta de los Modelos Pedagógicos, entre ellos están: **Modelo de la Educación Nueva y Pedagogías Activas**, que se centra en el niño, en la escuela como la institución socializadora por excelencia y la acción como origen de la formación. **Modelo de Pedagogía Diferencial**, en el cual se concibe la gestión de la enseñanza por planes y proyectos, a través de los cuales el alumno construye su saber de acuerdo a sus propias características. Y, el **Modelo Pedagógico de Dominio**, da cuenta de la educación por objetivos, entendiéndolos como la descripción de una serie de comportamientos o resultados a los que se quiere llegar.

En comunicación, la noción de *transmitir*, supone un acto en el cual alguien deposita o expone una información sin la posibilidad de tener una respuesta, pero el escenario pedagógico citado no lo cumple de manera literal.

El alumno, en el modelo pedagógico tradicional no era pasivo, no se formaba a “imagen y semejanza” del docente, también interactuaba, había una respuesta (Gómez, 2001). El modelo tradicional aun está vigente y su esencia se mantiene, si bien el proceso comunicativo era dinámico, es precisamente éste uno de los elementos centrales que ha evolucionado en la pedagogía.

Con relación a la enseñanza de la producción audiovisual, por lo regular, el docente proviene de la práctica profesional, conoce el oficio, pero no la forma de enseñarlo. Podría decirse que acude a su experiencia personal y comienza a replicar lo que a él le fue enseñado.

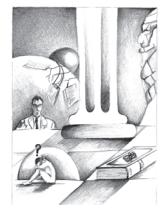
Sin embargo, el docente hoy mezcla comportamientos caracterizados en diferentes modelos, pero partiendo de la herencia de Sócrates: la mayéutica. El interrogar para provocar una respuesta que luego tendrá que ser corregida a través del diálogo.

De otro lado, se asume la actitud del *maestro provocador* (condición que aporta el modelo de pedagogías activas) para que el alumno haga sus propias búsquedas y se acerque al conocimiento, confiando en sus capacidades intelectuales y, en el caso del estudiante de producción audiovisual se le suman, sus sensibilidades, formas de percibir y su estética, tanto en lo corporal como en el estilo de vida, dado que materializa su saber aprendido a través de su relato mediático.

2.1.2 El alumno

La noción de considerar al alumno como sujeto que recibe la formación y al cual se le prepara de manera integral: profesional y humana, aún se mantiene en la pedagogía contemporánea, sin embargo esta noción ha evolucionado.

A partir de la experiencia como docente de lo audiovisual, hablar del alumno implica plantearse dos interrogantes: Uno; ¿A quién se le va a enseñar? Todos los sujetos con quienes se dialoga en clase tienen necesidades de formación y rasgos generacionales comunes, los cuales deben ser conocidos previamente por el docente, dado que esto determina el lenguaje, el tipo de mensaje y el formato en que se diseña.



Dos: hace referencia al perfil del profesional que se desea formar, el cual se piensa más desde las necesidades de la industria cultural audiovisual (de la sociedad) que desde el alumno. Intervienen variables socio-económicas que definen los propósitos del acto pedagógico. Se busca que el estudiante desempeñe un oficio y se comporte de manera propositiva en la sociedad, que desde el ejercicio profesional construya ciudadanía.

El concepto de alumno ha evolucionado en la escuela contemporánea porque es un sujeto más activo, exige, construye con el docente dinámicas propias del curso, capaz de organizarse, agremiarse y generar propuestas o resistencias al acto pedagógico.

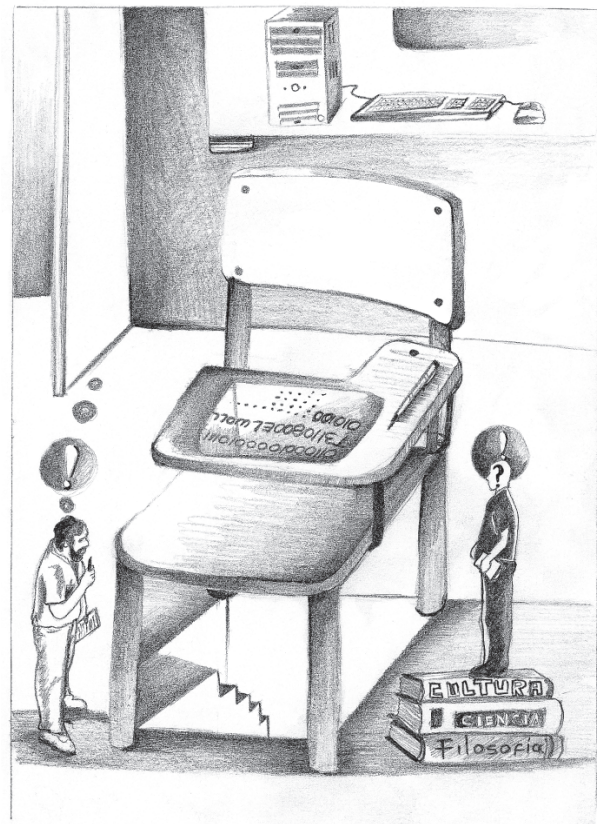
En Colombia, el gobierno escolar ha sido una actividad que ha generado dinámicas de socialización diferentes en la escuela y ha representado para los estudiantes un reconocimiento como sujetos participantes en ella; los discursos de tolerancia, respeto, democracia y las formas de las organizaciones estatales los ha permeado.

De otro lado, la sociedad actual caracteriza al joven de manera diferente, las nuevas tecnologías y sus lenguajes contienen discursos

narrativos en los cuales se expresa su rebeldía contra lo que significa el adulto, la búsqueda por lo humano y su propia estética.

Es un joven al que el docente en el aula de clase no puede mirar ni interactuar con él si no es consciente de las instancias que lo median y de los saberes adquiridos en otros escenarios como: la familia, “el parche”, la iglesia, “la pandilla”, el grupo musical, el juvenil. Es un ser que no se escapa a los problemas sociales de sicariato, drogadicción, narcotráfico.

El joven que desea aprender producción audiovisual llega a la universi-



dad con intereses particulares y quiere comunicarse desde sus propias búsquedas. Atraído por los avances tecnológicos, más que por el relato, es un joven que se acerca más a lo audiovisual pero no ha incursionado en la palabra escrita, con dificultades al enfrentarse a las estructuras narrativas. Al respecto el profesor Jesús Martín Barbero afirma:

“Por más escandaloso que suene, las mayorías latinoamericanas están accediendo a la modernidad no de la mano del libro, no siguiendo el proyecto ilustrado, sino desde los formatos y géneros de las industrias culturales del audiovisual (...) la mayoría entran en la modernidad sin dejar la cultura oral. Pero se trata de una “oralidad secundaria” gramaticalizada por los dispositivos y la sintaxis de la radio y la televisión” (Barbero, 1996, p. 103).

2.1.3. Acto pedagógico / Acto comunicativo:

El modelo pedagógico tradicional permanece aún en el ámbito de la clase, lugar de encuentro y socialización de saberes entre docente y alumno(s). Escenario donde interactúan dos dimensiones: la pragmática, a través de la práctica comunicativa en la construcción y deconstrucción del mensaje, y la dimensión educativa, donde el horizonte del proceso es la formación lo cual es la esencia y el sentido del mensaje puesto en común.

El proceso de interacción entre los actores del acto pedagógico se ha mantenido desde los orígenes de la pedagogía:

“Toda relación pedagógica destaca una parte de la mayéutica (alumbramiento). El nacimiento del conocimiento, que toma el giro de la ironía socrática de su “ignorancia fingida”. La ironía (eironein, interrogar) socrática es un “método”, en el sentido de que él conduce cuestionando, de manera que lleva a su interlocutor a enunciar una proposición que él deberá rectificar (...). Porque no se aprende solo, sino en la interferencia de una doble lógica la del maestro (...) y la del alumno. De este diálogo (dia – logo, discurso interactivo) nace la pedagogía, forma de pensamiento que los une. El origen de la pedagogía, es así oral” (Gómez, 2003, p. 119).

La cita anterior describe ese proceso de comunicación dinámico, en el cual la esencia de la pedagogía permanece en el tiempo. El alumno no es el pasivo, ni el maestro es quien se impone, como a veces quieren caricaturizar algunos teóricos al hablar del modelo tradicional.

Lo que ha evolucionado en la pedagogía son las dinámicas comunicativas en la relación maestro – alumno, donde se reconocen sujetos válidos de interlocución y los diversos contextos han provocado



que el proceso de formación sea un acto diseñado por ambos polos, sin olvidar que es el maestro quien planea y dirige el proceso educativo.

La clase entonces, es el espacio de negociación de significaciones, de identidades para la construcción de colectivo social. La dimensión comunicativa hace aquí su aporte al acto pedagógico a través de la teoría de las mediaciones de Guillermo Orozco; el alumno se convierte en el público, en la audiencia para el maestro, con ella interactúa. Desde el marco mediático, Orozco define audiencia *“como un conjunto segmentado a partir de sus interacciones mediáticas de sujetos sociales, activos e interactivos, que no dejan de ser lo que son mientras entablan alguna relación siempre situada con el referente mediático...”* (Orozco, 2001, p. 22).

El alumno es una audiencia que llega a la escuela con saberes adquiridos en otros espacios, como ya se mencionó antes. Éstos tienen que ser entendidos por el maestro para ser incorporados al proceso pedagógico, dado que es desde estos saberes y los apropiados en la escuela que el alumno define el punto de vista y da vida a su relato mediático. Para Orozco Gómez los conocimientos y las prácticas sociales de la audiencia median la relación con el productor del mensaje.



Según el mismo autor la mediación entendida como *“un proceso estructurante que configura y orienta la interacción de las audiencias y cuyo resultado es el otorgamiento de sentido por parte de éstas a referentes mediáticos con los que intercalan”* (Orozco, p. 23). Algunas de las clasificaciones de las mediaciones son:

- La mediación individual, describe al joven desde su edad, sexo, estrato social, etnia y su nivel cognitivo.
- La mediación institucional, hace referencia a aquellos discursos que son propios de una institución, pero permean a las audiencias como: la iglesia, la familia, el “parche” del barrio, “la pandilla”, la escuela.
- La mediación tecnológica, relacionada con el uso y apropiación de la audiencia de las nuevas tecnologías y los medios en general.

De igual manera, Martín Barbero propone que es desde la cultura donde se dan las prácticas, ritos que dinamizan los procesos de comunicación, en especial se dirige al rescate de la tradición oral en el seno de las comunidades y la escuela.

En la dimensión educativa, la pedagogía aporta el método y los modelos que le dan sentido al proceso

comunicativo, dado al interior de la clase; con relación a esto el pedagogo Rafael Flórez sustenta que: *“Desde las teorías pedagógicas el punto de partida como el punto de llegada del aprendizaje se comprende mejor desde las perspectivas de las metas de formación del alumno y del concepto de desarrollo seleccionado para entender la evolución del alumno hacia dichas metas. Sólo desde estas perspectivas se puede justificar el tipo de experiencias, contenidos, y secuencias de los conceptos de las ciencias que se van a privilegiar en la formación del estudiante; y sólo en la misma perspectiva formativa se justificarían las técnicas de enseñanza y las formas de estructuración y regulación de la relación maestro alumno”*⁶.

En el proceso de enseñanza de la realización audiovisual se han de tener las siguientes consideraciones:

- El acto pedagógico es un híbrido entre las competencias que se desean formar en el alumno, que dan los lineamientos para el diseño de los contenidos de acuerdo al currículo y de los intereses del estudiante, que a partir de sus necesidades y cualidades se planean los talleres del curso. Un aporte del modelo diferencial (Gómez, 2003, p. 223).
- Las didácticas, las herramientas de motivación y las actividades al interior del curso se negocian con los estudiantes. El alumno es el dispositivo para el desarrollo de las dinámicas de la clase. El trabajo se realiza por proyectos, puesto que la producción audiovisual se aprende en la medida que se produce relatos mediáticos.
- En el proceso de enseñanza confluye la actividad investigativa, que por lo regular reúne los intereses del docente y el estudiante por conocer y entender la complejidad del entorno.
- El trabajo en realización audiovisual es netamente colectivo, no hay individualidades y este es uno de los puntos críticos que puede desestabilizar la armonía del acto pedagógico, porque se hacen visibles y entran en conflicto las nociones de amistad, solidaridad, confianza, respeto por el otro. Éstas no son ajenas al proceso de enseñanza; con ellas se convive.

2.1.4 Evaluación:

La pedagoga Marina Camargo Abello afirma que la evaluación se entiende:

“...como el proceso de apreciar, estimar, valorar, juzgar el mérito de algo o alguien, (...). Para que exista eva-

⁶ El texto hace parte de la ponencia presentada por el profesor Rafel Flórez Ochoa “Pedagogía y Enseñanza de las Ciencias”. En: *Seminario de Capacitación en Pedagogía y Currículo* realizado por la Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad Católica Popular de Risaralda, Fundación del Área Andina, Universidad Libre Seccional Pereira y la Corporación Universitaria de Santa Rosa de Cabal. Octubre del 2002.



luación se torna necesario contar con un juicio valorativo elaborado a partir de unos criterios o referentes y de acuerdo con los cuales se recolecta información, para hacer de ese juicio una construcción documentada, sistemática y rigurosa. (...), mientras medir es un acto de colocar notas, la evaluación es la conclusión que se saca de ello”⁷

Para ella, la evaluación debe hacerse a partir de un enfoque, en la formación integral este debe ser tanto cuantitativo como cualitativo; establecerse unos *principios* que van acorde a la institución y a lo deseado en la clase, éstos dan paso a la definición de *criterios de evaluación*, los cuales son los valores o normas bajo las cuales se va a juzgar un producto o un proceso específico; *los estándares* que se relacionan con las metas diseñadas en el plan del curso; *los indicadores* que son las unidades de medida y en ellos se expresa la información recolectada por el docente para valorar los productos, y *los instrumentos*, aquellos en los que se concreta la información que se quiere obtener por parte del estudiante, estos instrumentos dependen del tipo de evaluación: autoevaluación, la heteroevaluación o la coevaluación.



En la enseñanza de la producción audiovisual, el relato mediático se convierte en el producto que materializa el saber adquirido por el estudiante, si éste es visto fuera del contexto de la clase se evaluaría el producto como tal, pero imposible dejar de valorar el proceso del joven.

La postura estética del joven, aquella dimensión creativa desde su cotidianidad a través de la cual expresa su sentir, su inconformidad, su afecto y gusto por el entorno que lo rodea se convierte en el punto más crítico para el docente en el momento de evaluar, dado que allí se presenta confluencia entre el saber disciplinar y la forma de concebir el mundo entre dos actores: docente – alumno.

La pregunta entonces es ¿Cómo evaluar las formas de percibir el mundo de cada sujeto, la producción de sus subjetividades? ¿Cómo evaluar la postura estética del otro desde la objetividad? La clase sólo permite dar un valor a la estructuración del relato de acuerdo a los parámetros del lenguaje audiovisual, pero eso aún no es suficiente.

El producto al interior de la clase en ningún momento podría concebir-

⁷ El texto hace parte de la ponencia “Sentido de la Evaluación del Estudiante en la Universidad: Elementos para la Discusión” presentada por la profesora Marina Camargo Abello del Centro Internacional de Educación y Desarrollo – CINDE- Bogotá, durante el *Seminario de Capacitación en Pedagogía y Currículo* realizado por la Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad Católica Popular de Risaralda, Fundación del Área Andina, Universidad Libre Seccional Pereira y la Corporación Universitaria de Santa Rosa de Cabal. Octubre del 2002.

se solo, se debe ver en retrospectiva y analizar el proceso, aunque en éste intervienen nociones tan subjetivas como el trabajo en equipo, la creatividad, las creencias, el respeto, el liderazgo, la colectividad del grupo de producción.

Se acude entonces a evaluar las competencias adquiridas establecidas en el plan de curso, son éstas las que permiten devolverse en el esquema del acto pedagógico, que no se entiende separado del acto comunicativo, para la revisión constante de lo que ocurre en la clase.

La evaluación es un tema aún inconcluso en el que hay que profundizar para que el docente construya argumentos sólidos para el alumno. La evaluación no debe ser asumida como un instrumento de control sino como una herramienta que ayude a la formulación de mejores propósitos de formación.

3. *A manera de conclusión*

- El modelo tradicional irradia como un sol su esencia a los modelos contemporáneos. El rol del maestro, la clase como lugar de socialización y la planificación del acto pedagógico se mantienen.
- El contexto social y los alumnos son sujetos que empiezan a dinamizar la práctica pedagógi-

ca, dotándola de sentido, fijándole metas, objetivos y formas de trabajo, para mayor significación del mismo.

- La enseñanza de la producción audiovisual en el ámbito académico debe ser mucho más que la explicación de la sintaxis del lenguaje, los géneros y el manejo de los recursos tecnológicos; el ideal es que se oriente al diseño y realización de relatos con sentido que estén al servicio de las audiencias en diversos escenarios, entre ellos la escuela, dado que los medios de comunicación, tanto desde su recepción como en la producción, son dispositivos para el conocimiento.
- Este texto es sólo un inicio de la reflexión sistemática que debe hacerse desde el docente articulado a los propósitos curriculares del programa de Comunicación Social. Algunos temas que quedan en el tintero son: la relación activa que debe generarse entre la academia y la empresa informativa de la ciudad para habilitar un escenario de formación más “real” al estudiante y la reflexión sobre la producción de subjetividades del joven desde la mediación tecnológica con el ánimo de contribuir al diseño de didácticas para la enseñanza de la realización audiovisual.



BIBLIOGRAFÍA

MARTÍN BARBERO, Jesús. “Conversaciones sobre la comunicación y sus contextos”. En: Los medios de comunicación y la sociedad educadora. ¿Ya no es necesaria la escuela? Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Cooperativa Editorial Magisterio y Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, 2003. 103 p.

MARTÍN SERRANO, Manuel. La producción social de la comunicación. Segunda edición. Madrid: Alianza Editorial, 1993. 62 p.

OROZCO GÓMEZ, Guillermo. Televisión, audiencias y educación. Bogotá: Editorial Norma, 2001. 22- 23 pp.

REY, Germán. Balsas y medusas. Bogotá: Cerec, Fundación Social y Fescol, 1998. 49 – 49 p.

GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel. “El modelo tradicional de la pedagogía escolar: orígenes y precursores (I)”. En: Revista de Ciencias Humanas. No. 28, junio de 2001; pp. 115 – 124.

_____. “El modelo tradicional y pedagogía contemporánea (II)” En: Revista de Ciencias Humanas. No. 29, septiembre 2001; pp. 77 – 86.

_____. “El modelo de la educación Nueva y pedagogías activas III” En: Revista de Ciencias Humanas. No. 30, diciembre 2001; pp. 91 – 100.

_____. “El modelo pedagógico de dominio: del conocimiento experto de recorridos a la cartografía de un sistema pedagógico controlado (IV)” En: Revista Diálogos Educativos. No. 3, 2002; pp. 91 – 100.

MATTELART, Armad. “La Sociedad de la información”. En: Diálogos de la Comunicación. No 67, 2003; pp.18 – 28.



FLÓREZ OCHOA, Rafael. Pedagogía y enseñanzas de las ciencias. EN MEMORIAS SEMINARIO EN PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Octubre de 2002.

OSPINA SILVA, Luis Enrique. “El perfil deseable de la universidad colombiana. Elementos para la discusión”. En: CONFERENCIA DADA POR EL PROFESOR GERMÁN MUÑOZ SOBRE CONTEXTO UNIVERSITARIO. Pereira: Universidad Católica Popular del Risaralda, 2003.

CAMARGO ABELLO, Marina. Sentido de la Evaluación del Estudiante en la Universidad: Elementos para la discusión. EN MEMORIAS SEMINARIO EN PEDAGOGÍA Y CURRÍCULO. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, Octubre de 2002.

MUÑOZ, Germán. “Comunicación y Cultura”. Linde, 2003.

_____. “Diálogos estratégicos. Comunicación y cultura”. En: Módulo Culturas Juveniles. Maestría en Comunicación Educativa. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira, 2004.



EL SECTOR DE LA CONFECCIÓN EN EL DEPARTAMENTO DE RISARALDA

Lucía Ruiz Granada
José Ariel Galvis González

SINTESIS

Este artículo permite un acercamiento al sector de las confecciones en el departamento de Risaralda, describe las características estructurales del sector, identifica las oportunidades que se le presentan a las empresas que compiten en él, la capacidad estratégica que tiene Risaralda como confeccionista. La importancia del sector se justifica por su presencia en la estructura económica durante casi cien años y su impacto económico y social a través de la historia de la ciudad y el departamento.

Se describen los sistemas de administración de recursos humanos, producción, mercadeo y finanzas. Se ratifican las oportunidades que tiene Colombia y particularmente Risaralda a partir de lo que significa el mercado estadounidense como primer socio comercial.

DESCRIPTORES: Estructura sectorial-Risaralda; Industria de la confección-Risaralda,

ABSTRACT

This article allows an approach to the sector of confection in the department of Risaralda, it describes the structural characteristics of the sector, identifies the opportunities that have the companies that compete in it, and it also identifies the strategic capacity that Risaralda has as a clothe-maker. The importance of the sector is justified by its presence in the economical structure for almost one hundred years and its economic and social impact through the history of the city and the department.

Here are described the systems of human resources, administration, production, marketing and finance. I confirm the opportunities that Colombia and specially Risaralda have starting from what it means the American market as the first commercial partner.

DESCRIPTORS: Sector Structure – Risaralda; Dress Making Industry - Risaralda.

I. INTRODUCCIÓN

El cambio estructural y espacial generado por la globalización ha redefinido las posibilidades del desarrollo económico de las regiones y de los países, se depende cada vez más de la articulación nacional a lo que se denomina producción mundial integrada, encadenamientos o redes mundiales. Los años sesenta, y la mayor parte de los de setenta, pueden caracterizarse como un periodo

de transición, donde coexisten dos regímenes de acumulación: la producción fordista en declinación y la manufactura flexible en ascenso.

El nacimiento de la producción mundial integrada o encadenamientos o redes mundiales, comenzó con la internacionalización de varias industrias - la microelectrónica fue la primera de ellas -, que establecieron



plantas de ensamble de semiconductores en el sureste de Asia (Hong Kong, Corea del Sur, Taiwán y Singapur), aprovechando las condiciones salariales y laborales existentes en esos países. La internacionalización de la industria microelectrónica abrió el camino hacia lo que serían después las cadenas mundiales de producción organizadas sobre bases flexibles (Rivera, 2000; Gereffi, 2000; Pérez 2000).

La producción mundial integrada se establece sobre la base de la búsqueda de mano de obra barata y evoluciona hasta convertirse en una compleja red que une a países de diversos grados de desarrollo. Los llamados «tigres asiáticos» que han seguido una estrategia exportadora, bajo la dirección de un Estado Desarrollista, pasaron de las formas elementales de integración (ensamble simple) a las formas complejas (manufactura de equipo original y manufactura y diseño propio), lo que significó para ellos una industrialización acelerada y su posterior conversión en exportadores de productos intensivos en capital y conocimientos.

En los años ochenta y noventa aumentó el desplazamiento de actividades de fabricación e incluso de posfabricación hacia países en desarrollo, como respuesta a la crecien-

te competencia y a la necesidad de reducir costos. De acuerdo con Gereffi (2000), en industrias como la automotriz, semiconductores, etc., las empresas líderes, las corporaciones multinacionales, ocupan el liderazgo de las redes gracias a su control monopólico de las tecnologías centrales - redes dirigidas al productor -; mientras que en otras industrias como *confección*, juguetes y calzado deportivo, las empresas líderes están ubicadas principalmente en la esfera distributiva y comercial y dominan un conjunto de activos intangibles - redes dirigidas al comprador - (Gereffi, 2000).

Este desplazamiento productivo implicó que algunos países en desarrollo se integraran a la producción global y que otros ya integrados la profundizaran. Sin embargo, está en discusión si esa integración basada en la maquila para exportación abre posibilidades para el desarrollo económico, el aprendizaje tecnológico y es un avance en términos sociolaborales.

Para abordar la problemática administrativa de las empresas del sector de las confecciones en el departamento de Risaralda, se estudia la conducta de las empresas a partir de sus decisiones estratégicas y las implicaciones de estas decisiones en la estructura del sector.



Los elementos teóricos: Se recurre a algunos elementos del modelo de Administración Estratégica, desarrollados por el profesor Michael Porter de la Universidad de Harvard. Este autor se adhiere a gran parte de las premisas del modelo de planeación estratégica tradicional, formaliza las opciones estratégicas que toman las empresas, analiza estas opciones desde la estructura del sector y de los grupos estratégicos. Las empresas y las actividades económicas se relacionan a partir de las condiciones que se derivan de un determinado orden económico, este orden tiene que ver con el papel del Estado, la dinámica económica, la relación con el mundo que tenga el país o la región en cuestión, o una poderosa plataforma competitiva o diamante competitivo (Porter, 1990, p. 108).

Las empresas utilizan estrategias de integración, diversificación concéntrica, horizontal o de conglomerado para poder garantizar su sobrevivencia y su crecimiento, y de esta manera contribuyen a una configuración sectorial específica (Mintzberg, 1997, p. 69), las empresas que compiten en una misma actividad productiva se pueden considerar como un encadenamiento productivo de empresas¹ - públicas y

privadas- con similares tipos de estrategias y arreglos organizacionales (Ramos, 1998, p. 105), que en conjunto definen un comportamiento competitivo y tecnológico, generalmente diferente del que prevalece en otras actividades productivas.

Esta particularidad o especificidad de comportamiento responde a las condiciones del incentivo prevaleciente en la sociedad, pero también depende del patrón de inserción internacional que cada sector productivo ha desarrollado a través del tiempo, así como de la naturaleza de los actores individuales – empresarios, directores, empleados, investigadores - que en él participan. Para acercarnos a la estructura organizacional de las empresas se tienen en cuenta los elementos de la teoría de la configuración (Mintzberg, 1997, p. 159).

Este trabajo de investigación pretende una aproximación a manera de diagnóstico de la actividad de la confección en el departamento de Risaralda para, describir y explicar las condiciones actuales del sector, identificar oportunidades que se presentan a las empresas que compiten en el y la capacidad estratégica que tiene Risaralda como confeccionista.



¹ Entre las instituciones involucradas se pueden encontrar bancos, instituciones financieras, universidades, instituciones técnicas, centros de investigación, firmas de ingeniería, las aduanas, los puertos, las firmas proveedoras de servicios públicos.

Durante el segundo semestre del 2002, se realizó una investigación buscando evidencia empírica en el sector de las confecciones del departamento de Risaralda, utilizando como instrumento de recolección un cuestionario sobre productividad y competitividad² a 28 empresas manufactureras.

El cuestionario se diseñó con el apoyo de algunos de los integrantes de la cadena textil confección del departamento³, se realizaron dos talleres de expertos para cualificar el instrumento y finalmente se consideraron los siguientes puntos: Información General, Recurso Humano, Recursos Técnicos, Producción, Productividad, Producto, Control de Calidad, Comercialización, Facturación Anual, Activos Fijos, Tipo de Financiación, Información Financiera y, por último, Información Adicional donde se incluyó un cuestionario de opinión con los empresarios de esta actividad.

El grupo de apoyo mencionado eligió 76 empresas para realizar el tra-

bajo, estas empresas tenían las siguientes características: estar inscritas en Cámaras de Comercio, reconocimiento en el medio, tener por tanto trayectoria en la actividad, estructura organizacional formal. De acuerdo con esta tipología se acudió a las Cámaras de Comercio⁴ para obtener, el listado de las empresas confeccionistas, volumen de activos y número de empleados, finalmente 28 participaron en este estudio diligenciando el cuestionario y compartiendo la información adicional que se solicitó⁵.

II. EL SECTOR DE LAS CONFECCIONES EN EL DEPARTAMENTO DE RISARALDA

La actividad de las confecciones está presente en la estructura económica de Pereira y el departamento de Risaralda, desde la primera fase de industrialización de mediados de 1920 con la constitución de sociedades anónimas entre las que aparecen la empresa de Hilados y Tejidos de Pereira, este período de las

2 El cuestionario esta disponible para ser consultado en la secretaria del programa de Administración .

3 Se realizaron varias reuniones de consolidación de la información, la última reunión se realiz el 28 de agosto de 2002 con las siguientes personas Integrantes de la cadena: Pastor García (Coats Cadena), Jhon Edwar Arias', de la Cámara de Comercio de Pereira, Juan Alberto Naranjo Arias, empresario de la confección, Lucía Ruiz Granada y José Ariel Galvis González investigadores de la UCPR y Diana Ospina Aguirre como auxiliar de investigación.

4 Las Cámaras de Comercio Pereira y Dosquebradas producen informes periódicos acerca del movimiento de sociedades, esta información corresponde a las empresas activas en el año 2000 primer semestre.

5 Las empresas que colaboraron con fueron : Camisas Lwissa & Lwiss, Uniformar Ltda, Creaciones Deportivas Campeón, Cardona Hermanos Ltda, Nacional de Confecciones, Industrias Intermoda, Diseños con Estilo, Industrias Deportivas Torino Ltda, Manufacturas Naranjo y Naranjo y cía Ltda, Enrique Trujillo e Hijos Ltda, Dansa International Ltda, Chanartex Ltda, Industrias Raymon, Edylu Ropa Intima, Confecciones Leo Valenti, Studio 4 Ltda, Creaciones O'felipe, Confecciones Glacor, Confecciones Jean Ville, Industrias de Confecciones Inconféc S.A., Confecciones Robert J, Industrias Buenos Aires Ltda, Confecciones Gimondi, Infante y cía Ltda, Gómez Vallejo Hermanos, Confecciones Bonsai y Crisall Tex.



grandes inversiones industriales y del montaje de plantas modernas, estuvo acompañado de otro aspecto importante, la confección de ropaza y pacotilla, que cumplirá un importante papel en la nueva dimensión industrial de Pereira en la denominada segunda fase de industrialización (Montoya, 1984).

Una segunda fase de industrialización de Pereira, se inicia en 1940 (Montoya, 1989) con el surgimiento de pequeños empresarios y con la desintegración y transformación de la actividad artesanal. El origen de la actividad de la confección en Pereira se impulsa con la transformación de esta actividad artesanal en empresas propiamente dichas y con la llegada de los comerciantes de telas, en 1930 aparecen las agencias de Tejicondor y Fabricato.

La confección nació como actividad artesanal a domicilio, los comerciantes de telas entregan a las señoras del barrio obrero⁶ trabajo a domicilio, la inversión que debe realizar el comerciante es mínima se reduce al aporte de la materia prima y al primer proceso de diseño y corte de las telas, puesto que los medios de producción son propiedad de los artesanos. El mercado que se atendía era Caldas, Valle hasta Palmira, todo el Tolima, Huila hasta Neiva,



desde su nacimiento la confección emplea mano de obra femenina, lo que Hugo Angel Jaramillo denomina “un matriarcado urbano” (Angel, citado por Montoya, 1984).

Para 1980, la industria de la confección ocupaba un lugar destacado en el contexto de la industria manufacturera en Colombia y en el departamento de Risaralda, por su generación de empleo y su orientación hacia el mercado interno, además con fuertes interrelaciones con otras actividades que tenían estas mismas características. No se ha destacado por ser un sector generador de divisas, está constituido por pequeñas y medianas empresas que estaban en relación de subordinación de las actividades anteriores de carácter monopólico: textileras, productoras de hilos, botones, adornos y fibras sintéticas.

El capital invertido al iniciar operaciones es relativamente precario, el origen de muchas empresas es de carácter familiar y el conocimiento del mercado y de la industria es limitado.

En un contexto departamental, haciendo un análisis comparativo de los agregados del sector textil - confección a partir de 1980 se aprecia lo siguiente:

6 Este barrio Obrero aún existe, se encuentra ubicado entre las calles 28 y 33, entre las carreras 2a a 5a

1. El sector textil - confección aparece en los últimos 20 años, como uno de los tres principales sectores de la estructura de la industria manufacturera del departamento de Risaralda.
2. En la variable número de establecimientos, aparece el sector en primer lugar y con tendencia al crecimiento.
3. En la variable personal ocupado, aparece en primer lugar con un incremento significativo de 1980 a 1990, una leve disminución de 1990 a 1995, pero igualmente se aprecia una tendencia al crecimiento. Todo esto demuestra la importancia del sector en la generación de empleo.
4. En la variable salarios y prestaciones sociales, el sector aparece en el primer lugar con una tendencia relativamente estable.
5. En la variable producción bruta, el sector muestra una tendencia equilibrada pues su ubicación oscila entre el segundo y tercer lugar en la estructura sectorial.
6. En la variable consumo intermedio, se aprecia una tendencia decreciente, se pasó en los años 1980 del segundo lugar al tercero en 1990, y al cuarto lugar en 1995.

7. En la variable valor agregado, el sector muestra una tendencia a la baja, pues en el año 1980 ocupó el primer lugar con una participación del 14.6%, en 1990 ocupó el segundo lugar con aumento de participación, ubicado en el 23.8% y en el año 1995 el tercer lugar con una participación del 19.4%

Con los convenios internacionales, Colombia tiene la oportunidad de acceder y compartir el mercado más grande del mundo⁷, si enfrenta el desafío del escenario más competitivo, a donde están llegando cada vez más países con economías renovadas que han cambiado el enfoque en la forma de trabajo, pasando de ser aparatos productivos con visión de organizaciones individuales, al de redes de suministro totalmente integradas, con empresas trabajando en equipo.

Estados Unidos es el primer importador mundial de confecciones y Colombia aún tiene una muy baja participación al no llegar más allá del 0.1%, en un intercambio representado principalmente en operaciones de maquila y paquete completo.

7 Perfil cadena algodón fibras textil confecciones. Ministerio de Comercio exterior de Colombia. Dirección de competitividad. Informe año 2002. Disponible en: www.colombiacompite.gov.co. Consultado en 2002.



III. CARACTERÍSTICAS GENERALES Y PROBLEMÁTICA DE LAS EMPRESAS DE LA CONFECCIÓN EN EL DEPARTAMENTO DE RISARALDA

En este apartado se describen las empresas del sector, de acuerdo con las condiciones de tamaño, localización, antigüedad, actividad principal, naturaleza jurídica. De acuerdo al promedio de 70 trabajadores por empresa que aparece en el cuadro 1, las empresas consultadas son medianas. El concepto de pequeñas y medianas empresas (PyME), que se asume aquí corresponde al fijado por la Ley 590 de 2002⁸,

CUADRO 1
EMPRESAS QUE RESPONDIERON EL CUESTIONARIO

	RISARALDA
Número de empresas encuestadas	28
Número de trabajadores	1.950
Promedio trabajadores	70

Fuente: Cuestionario empresas Pereira – Dosquebradas año 2.002

3.1 LOCALIZACIÓN GEOGRÁFICA, AÑO DE FUNDACIÓN Y ACTIVIDADES

En las cámaras de Comercio de Pereira y Dosquebradas, aparecen inscritas 271 empresas con las características de tamaño descritas a continuación:

CUADRO 2
CONDICIONES DE TAMAÑO Y LOCALIZACIÓN

TAMAÑO	PEREIRA		DOSQUEBRADAS	
	NÚMERO	%	NÚMERO	%
Micro	23	45	204	93
Pequeña	23	45	11	5
Mediana	2	4	2	1
Grande	3	6	3	1
Total	51	100	220	100

Fuente: Listados cámaras de Comercio de Pereira – Dosquebradas año 2.002



8 Ministerio de Desarrollo Económico [2002]: Ley 590 de 2000 para el fomento de la Micro, Pequeña y Mediana Empresa, MIPYME. En: www.mindesa.gov.co, en la cual se establece: (1) Mediana empresa: Planta de personal entre cincuenta y uno (51) y doscientos (200) trabajadores, activos totales por valor entre cinco mil uno (5 001) y quince mil (15 000) salarios mínimos mensuales legales vigentes. (2) Pequeña Empresa: Planta de personal entre once (11) y cincuenta (50) trabajadores. Activos totales por valor entre quinientos uno (501) y menos de cinco mil uno (5 001) salarios mínimos mensuales legales vigentes.

Las empresas manufactureras del sector de la confección se encuentran ubicadas en Pereira y Dosquebradas, resulta indiferente hacer referencia a departamento de Risaralda o Pereira - Dosquebradas. Es interesante encontrar la explicación para el comportamiento opuesto de tamaño en las unidades

productivas en las dos ciudades.

En curva de experiencia, para Pereira - Dosquebradas el 43% de las empresas de la confección fueron fundadas en la década de 1991 al 2000, el 36% en la década de 1981 al 90, el 14% en la década de 1971 a 1980 y antes de la década de 1970 el 4%.

CUADRO 3
AÑO DE INICIO DE OPERACIONES

EMPRESAS PEREIRA - DOSQUEBRADAS		
AÑO DE FUNDACIÓN	NÚMERO DE EMPRESAS	%
Antes de 1970	1	4
Entre 1971-1980	4	14
Entre 1981-1990	10	36
Entre 1991-2000	12	43
No Informo	1	4
TOTAL	28	100

Fuente: Cuestionario empresas Pereira - Dosquebradas año 2.002

Estos datos, indican que las empresas del sector en su gran mayoría (79%) tienen una trayectoria que no supera los 20 años. Esta característica nos lleva a interrogarnos sobre la curva de experiencia del sector, siendo esta actividad, tal vez la más antigua de la estructura económica del departamento, las unidades económicas no parecen conservar la experiencia del sector por su alta movilidad.

Las empresas confeccionistas no se han especializado en una actividad, 2 de las 28 empresas se dedican solo a producción, 3 son exclusivamente maquiladoras, las 25 empresas restantes combinan actividades y 2 empresas realizan todas las actividades. Los procesos que realizan las empresas son: corte, producción, diseño, comercialización y maquila.



CUADRO 4
ACTIVIDADES QUE REALIZAN LAS EMPRESAS

ACTIVIDAD	NÚMERO DE EMPRESAS	%
Diseño	14	50
Producción	22	79
Comercialización	15	54
Maquila	16	57
Corte	7	25
TOTAL EMPRESAS	28	100

Fuente: Cuestionario empresas Pereira – Dosquebradas año 2.002

El sector confeccionista del departamento de Risaralda, en cuanto a su naturaleza jurídica y número de socios, presenta el siguiente comportamiento: el 50% de las empresas son personas naturales; el otro 50% son sociedades distribuidas así: 46% limitadas y 4% anónimas (corresponde a una empresa). Las sociedades están conformadas en su mayoría por dos socios - 43% - y es muy particular el hecho de que son esposos; una sola empresa tiene 7 socios, se anota que son familiares entre sí; las demás sociedades tienen entre 3 y 5 miembros, 75% de las empresas en cuestión son familiares, esta característica jurídica agregada a la condición de pequeña y familiar, explica en buena medida la debilidad financiera de las empresas.

3.2 CONDICIONES DEL MERCADO

En el análisis del comportamiento de cobertura de mercado, de las em-

presas confeccionistas de Pereira - Dosquebradas se encontró que el 4% de las empresas dirigen sus productos a consumidores locales o regionales, el 21% producen para el mercado nacional, ninguna de las empresas aparece orientada solo al mercado internacional, el 21% producen exclusivamente para el mercado nacional, el 43% exportan su producción. De las exportadoras, el 75% lo hace de manera directa.

Después se analizó el cubrimiento de mercado sin tener en cuenta el carácter de exclusivamente local, regional, nacional e internacional, los resultados fueron: 21% tienen cobertura nacional, 25% local- regional- nacional, 25% local - regional- nacional - internacional; las otras combinaciones no son significativas.

El destino de las exportaciones de las empresas confeccionistas de Pereira y Dosquebradas, es Estados Unidos y Puerto Rico con el 85%, el principal socio comercial es Estados Unidos, otros socios como Venezue-



la, Ecuador y Bolivia representan el 15% restante de las transacciones.

Las empresas utilizan muestrarios para ofrecer sus productos en el mercado, realizar promociones y ejecutar el proceso de producción, incluso cuando se trata de maquiladoras. Los muestrarios tienen diferente escala, van desde 1 hasta 250 prendas, el promedio es 26 prendas. Sin embargo, muchas empresas solo tienen como muestrarios una prenda. En el caso de los muestrarios con muchas unidades se trata de una herramienta para apoyar las labores de los vendedores.

Los canales de distribución, utilizados por las empresas, son en su orden: punto de venta propio, boutique, almacenes de cadena y almacenes populares. Los menos relevantes son: concesionarios, almacenes pequeños, franquicias, comercializadoras, catálogo. Las empresas del sector tienen como política la venta a crédito y se aprecia que un alto porcentaje, más del 65% otorgan plazos a más de 60 días.

3.3 PRODUCTO

Para describir la variable producto, se recurre a los siguientes criterios: diseño, satisfacción de las necesidades del cliente, innovación y número

de colecciones.

Diseño: Los confeccionistas hacen uso de este factor clave, 12 de ellos tienen esta como una función especializada, solo 9 tienen diseñadores profesionales. Para diseñar sus productos y atender las necesidades de sus clientes, las empresas consideran la información del medio, la experiencia, el concepto de moda, copian de otros, recurren a la asesoría externa y en menor medida utilizan otros medios de información disponibles como: la Internet, revistas especializadas, participación en ferias nacionales e internacionales y la adquisición de informes especializados.

Las empresas confeccionistas recurren a la asesoría externa para diseñar sus productos y a instituciones como universidades, firmas consultoras, oficinas de diseño y profesionales independientes.

Colecciones: Las empresas ofrecen al mercado diferentes alternativas de producto, teniendo en cuenta las necesidades y preferencias de los clientes, en este tipo de actividad tan asociada a la moda y al estilo de vida las empresas trabajan el concepto de colección por año, así: cuatro colecciones 33% de las empresas, dos colecciones el 20% y una colección anual el 10%.



En investigación y desarrollo de productos, 10 empresas tienen personal realizando esta actividad. En diseño de sus productos, 8 empresas usan herramientas computarizadas entre las cuales están: Electra, Herberg, Ilustreilor, Plotter, Corell, software optitex, software en escalado.

3.4 CAPACIDAD DE GESTIÓN DEL TALENTO HUMANO

Las empresas generan un total de 1.946 empleos directos, de los cuales 1.467 son desempeñados por mujeres, es decir, el 75% y 479 son hombres, que corresponde al 25%. Del total del empleo generado, 93% tiene carácter permanente y el 7% restante es temporal; de ese empleo temporal el 72% corresponde a mujeres. Se muestra que todas las empresas contratan personal permanente, solo 14 reportan contratos temporales.

Los procesos más intensivos en mano de obra son: mercadeo - ventas y costura, que generan el 22% y 46% del empleo respectivamente. Los procesos menos intensivos en mano de obra son mantenimiento con 1.04% y almacén de materia prima con 1.15%.

El sector tiene una actividad exclusivamente masculina y es manteni-

miento, no existen actividades solo desempeñadas por mujeres; las actividades con prevalencia femenina son costura 95%, control de calidad 93%, acabado y empacado 88% y planchado el 86% del personal; las actividades predominantemente masculinas son corte 91%, almacén de materia prima con 81% y almacén de producto terminado 70% de mano de obra masculina.

Respecto de los niveles jerárquicos, la función directiva es realizada de manera muy compartida, el 51% de los directivos son hombres y el 49% son mujeres. Existe muy poca administración delegada. Por el carácter de empresa predominantemente familiar que tiene este sector, muy pocas han configurado el nivel de dirección y supervisión de planta, solo se tienen 4 jefes de producción y 10 supervisoras, la totalidad de los titulares de estos cargos son mujeres, este es un nivel jerárquico con predominio femenino.

3.5 ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

Las empresas de la confección en Pereira Dosquebradas, han definido los siguientes niveles: Gerencia general; una primera línea constituida por la dirección administrativa y en algunas empresas también por producción; una segunda



línea constituida por el nivel de mando medio en producción, donde aparecen los cargos de supervisión, jefes de producción o coordinador de producción; y por último el nivel operativo.

En el área administrativa las secciones que aparecen son: mercadeo y ventas; diseño, patronaje y muestras. Dentro de producción aparecen: almacén de materia prima, analista de producción, técnico industrial, corte, costura, planchado, acabado y empaque, almacén de producto terminado, control de calidad y mantenimiento. Otras secciones menos relevantes que aparecen son: mantenimiento de infraestructura, bordado, estampado, mantenimiento mecánico, despachos, auxiliar de producción, operaciones de mano y dobladora. Algunas empresas tiene planteada la sección de servicios generales con los siguientes cargos: mensajero, portero, conductor, oficios varios, celador y aseo.

Estas características que se describen corresponden a estructuras prefuncionales o en el mejor de los casos a funcionales, esto explica por qué no se encuentren desarrolladas áreas importantes para esta actividad como la financiera, talento humano o secciones como diseño y control de calidad.

Las empresas de confección Pereira Dosquebradas, configuran de manera independiente las siguientes áreas y secciones: El área administrativa aparece en 24 empresas y el área de producción en 4. La sección de mercadeo y ventas aparece en 15 empresas; diseño, patronaje y muestras⁹ en 12; almacén de materia prima en 20. Para las empresas restantes la sección de materia prima se encuentra unida al almacén de producto terminado, acabado y empaque; corte como sección con personal especializado esta presente en 16 empresas. Las otras 12 empresas presentan el siguiente comportamiento: 2 realizan maquila y no hacen corte, 1 empresa hace maquila y corte y finalmente en 9 empresas aparece acompañada de otros procesos.

Nivel Educativo; en los sectores y actividades económicas que se están globalizando, se hace imperativo la inversión en capital humano como herramienta clave en la creación de nuevo valor. Sin embargo, lo que hemos encontrado es una realidad empresarial que se aparte de este concepto.

La gerencia general del sector tiene el siguiente nivel de educación, de los 46 directivos que informaron, 1 tiene el nivel educativo pri-



⁹ Algunas empresas consideran diseño como asimilado a moldes, por esto aparece con patronaje y muestras.

maria, 12 secundaria, 5 técnicos y 28 tienen nivel educativo superior distribuidos así : 3 tecnólogos, 24 con pregrado y 1 con postgrado. El 61% de los directivos han realizado estudios de educación superior.

El área administrativa, presenta el siguiente nivel de educación : 1 persona con nivel primaria, 64 con nivel secundario, 25 con nivel técnico, 9 con nivel tecnológico, 38 con pregrado y 2 con postgrado. El 10% de las personas que trabajan en el área administrativa tiene nivel de educación superior.

El área de producción, presenta el siguiente nivel de formación: 621 personas con nivel primaria, 538 con nivel secundaria, 31 técnicos, 10 tecnólogos, 14 con pregrado, 0 con postgrado. El 1.9% de las personas de esta área tienen nivel de educación superior y 2.6% tiene nivel de educación técnica.

Se puede decir que hay un porcentaje muy alto de empresarios que desconoce la formación de sus trabajadores en todos los niveles y áreas, pero especialmente en mercadeo y ventas, donde no tienen la información del 84% de sus empleados.



En las empresas manufactureras, principalmente en las del sector de

las confecciones un área que se considera muy importante es la de Control de Calidad, pues este es un factor crítico que garantiza la aceptación de los productos en el mercado y la permanencia de las empresas, sin embargo, esta función no parece desarrollada en ninguna de ellas, ni vinculan a este proceso personas calificadas, de hecho el 73% de estas personas tienen estudios de primaria o secundaria.

Siendo el diseño también un factor clave de éxito para esta actividad, se puede ver que el 50% de las personas vinculadas a este proceso, tienen formación secundaria o técnica. A las empresas aparecen vinculados 9 Diseñadores de Moda y 6 profesionales en el área de Mercadeo.

El personal de la planta de producción tiene nivel de formación en su mayoría de primaria y secundaria, prácticamente no aparecen otros niveles de formación, se resalta la vinculación de algunos técnicos y tecnólogos en las funciones de corte y control de calidad. La función de mantenimiento tiene un comportamiento diferente, el 36.8% son técnicos y el 10.5% tecnólogos. Las empresas de la confección en Pereira y Dosquebradas, generan 1819 empleos directos, las características de conocimiento de estas personas es el siguiente :

**CUADRO 5
NIVEL DE CONOCIMIENTO**

NIVEL DE CONOCIMIENTO	NÚMERO DE PERSONAS	%
Primaria	381	21
Secundaria	643	35
Técnica	66	3.6
Tecnológica	23	1.3
Pregrado	79	4.3
Postgrado	3	0.1
No informa	624	34

Fuente: Cuestionario empresas Pereira – Dosquebradas año 2.002

En las empresas, aparecen programas de capacitación para todas las secciones, sin embargo, no aparece una relación clara entre los temas de capacitación, los niveles de formación y las debilidades en áreas críticas como control de calidad, diseño y organización de la producción, capacitación estratégica.

No aparece un programa de capacitación integral y con sentido de largo plazo que corresponda a un diagnóstico de necesidades, las capacitaciones están orientadas a aspectos muy puntuales como exportación, tributaria y contabilidad, gestión de calidad, crecimiento personal, entre otros. Los aspectos de capacitación de menor relevancia son mercadeo y ventas, diseño, patronaje y muestras.

En la parte de producción las personas que realizan las diferentes ta-

reas se capacitan en temas como, problemática social y prevención de salud; programas orientados por la ARP a la que esta afiliada la empresa; otras capacitaciones en producción son sobre la calidad en el proceso y la correcta ejecución de las labores.

Las capacitaciones fueron recibidas de instituciones como el SENA, Universidades, siendo estas las más representativas; también se recibe capacitación de otras instituciones como la Cámara de Comercio, CDP e Instituciones Particulares.

Los factores que más limitan la capacitación en su orden son: el desconocimiento de la existencia de programas, los altos costos de algunas capacitaciones y la aparente inexistencia de algunos programas que para los empresarios son prioritarios.



CUADRO 6
NECESIDADES DE CAPACITACIÓN
NECESIDAD DE CAPACITACIÓN POTENCIAL DE LA EMPRESA

PROGRAMAS	No. DE EMPRESAS	%
Gestión tecnológica	4	22
Administración gral. y de la producción	10	56
Mantenimiento de máquinas	3	17
Calidad	1	6
Capacitación personal producción	15	83
Otros	2	11
TOTAL EMPRESAS	18	100

Fuente: Cuestionario empresas Pereira – Dosquebradas año 2.002

Se llama la atención sobre la escasa relación que existe entre estas necesidades de capacitación y las debilidades que han aparecido en la empresas.

Para las empresas analizadas en este sector, no parece existir una escala salarial definida, las variaciones de los salarios son extremos. Por ejemplo, en el nivel directivo encontramos remuneraciones que oscilan entre 1 salario mínimo y 20 salarios mínimos, en el área de mercadeo y ventas el rango oscila entre 1 y 7 salarios mínimos, en corte 1 y 3 salarios mínimos.

Podemos definir una jerarquización de los cargos en las diferentes áreas, recurriendo a los salarios promedios de mayor a menor, así:

1. Directivos.
2. Mercadeo Ventas.

3. Diseño, Patronaje y Muestras.
4. Administrativo.
5. Mantenimiento.
6. Control de Calidad.
7. Corte.
8. Almacén de producto terminado.
9. Almacén de materia prima.
10. Costura.
11. Planchado.

Los cargos de dirección reciben en su mayoría un salario de acuerdo al nivel de utilidades que genere la empresa. En producción, los salarios más altos corresponden a control de calidad y los más bajos a planchado y costura. Recordemos que estas secciones están constituidas en gran proporción por mujeres, en su mayoría cabezas de hogar¹⁰.

La forma de remuneración en el 89% de las empresas es por salario, en el 11% por unidades producidas



¹⁰ Esta información se obtuvo directamente de las personas encargadas de la función de Recurso Humano que contestaron la cuestionario.

o por ambas; el periodo de pago para el personal de producción es semanal o quincenal.

En Pereira – Dosquebradas, las empresas del sector operan con un solo turno de 48 horas semanales, unas trabajan 6 días y otras 5 días a la semana. Cabe anotar que las áreas diferentes a producción, trabajan más horas a la semana.

En cuanto a los índices de gestión de recurso humano, se puede observar que 17 empresas, es decir, el 60% tienen en cuenta estos indicadores, más del 80%, utilizan los tres principales índices de gestión del recurso humano *que son rotación, ausentismo y accidentalidad*; es importante mencionar que al momento de llevar a cabo el diligenciamiento de los cuestionarios un mínimo porcentaje de las empresas tienen bien estructurado y sistematizado estos índices, algunas lo hacen empíricamente o solo de acuerdo a los registros que deben entregar a las entidades de Seguridad Social como por ejemplo a las EPS y las ARP.

3.5 CAPACIDAD TECNOLÓGICA

La Capacidad Tecnológica se estudio teniendo en cuenta los siguientes datos para cada etapa del proceso de producción.

En Maquinaria: Aquí aparecen el número de máquinas; cuantas se adquirieron nuevas o usadas. En Edad Promedio aparece la edad media de las máquinas, la más nueva y la más antigua y el número de empresas que tienen este tipo de máquina.

En la Sección de Corte se encuentran las siguientes máquinas:

Carro extendedor 10 unidades adquiridas en igual proporción nuevas como usadas, con una edad media mayor de 9 años. La máquina más nueva tiene 5 años y la más antigua tiene 18 años.

Cortador extremos 7 unidades, todas adquiridas nuevas, con una edad media de 5 años. La máquina más nueva tiene menos de un año y la más antigua tiene 10 años.

Cortadora vertical 38 unidades, adquiridas nuevas 27 y usada 11, con una edad media cercana a 9 años, la máquina más nueva tiene 2 años y la más vieja 15 .

Extendedora 9 unidades, se han adquirido casi en igual proporción, 4 nuevas y 5 usadas. La edad media es cercana a 8 años; anotando que la máquina más nueva tiene 1 año y la más antigua tiene 18.

Etiqueteadora 36 unidades, casi todas adquiridas nuevas; con una edad



media de 4 años, la más nueva tiene 1 año y la más antigua 10.

Termofijadora 12 unidades adquiridas todas nuevas, con una edad media de 5 años. La máquina más nueva tiene menos de 1 año y la más antigua 10.

En la Sección de Costura se llama la atención sobre las máquinas más numerosas:

Plana posicionadora 200 unidades, 118 nuevas y 82 usadas, con una edad media de 6 años; la más nueva de menos de 1 año y la más antigua de 13 años.

Fileteadora con punta de seguridad 104 unidades, de las cuales 75 son nuevas y 29 usadas; con una edad media de aproximadamente 7 años, la más nueva de menos de 1 año y la más antigua de 13 años.

Fileteadora sencilla 39 unidades y no se obtuvo información acerca de su adquisición. La edad media es de 8 años, la máquina más nueva tiene 1 año y la más antigua 18 años.

Botonadora 39 unidades, no se obtuvo información acerca de su adquisición. Con una edad media de 8 años, la máquina más nueva tiene menos de 1 año y la más antigua 23 años.



Ojaladora 35 unidades, 19 adquiridas nuevas y 16 usadas; con una edad media de 8 años, la más nueva de menos de 1 año y la más antigua de 23.

Cerradora codos de dos agujas 34 unidades, nuevas 18 y usadas 16; con una edad media de 8 años, la más nueva con más de 2 años y la más antigua con 15 años.

Presilladora - atracadora 26 unidades, de las cuales 14 nuevas y 12 usadas. Con una edad media mayor de 6 años, la más nueva con menos de 1 año y la más antigua con 16 años.

Plana de doble transporte 18 unidades, 14 nuevas y 4 usada, con edad media de más de 8 años, la más nueva 2 años y la más antigua 20 años.

3.6 SISTEMA DE PRODUCCIÓN Y CAPACIDAD TECNOLÓGICA

De las empresas de la confección, el 64% utiliza *el sistema de producción modular*, 50% por procesos y el 14% prenda a prenda, el sistema de producción en línea es utilizada por el 36% de ellas. El 71% de las empresas no posee software de producción, solo el 7% utiliza el TpNet y el 25% otros programas como: Stim, D-tex, excel, avances.

Algunas de las limitaciones que los empresarios identificaron para obtener el software de producción son: los altos costos (50%), el poco volumen y heterogeneidad de la producción hace muy difícil la aplicación de estos programas (30%), otros empresarios no lo consideran necesario (20%), hay desconocimiento de la existencia de estos programas (10%), la falta de un personal técnico especializado en este campo (5%), entre otros.

Es de destacar que el 100% de las empresas realiza mantenimiento preventivo y el 89% correctivo. 16 de las empresas, es decir el 57% realiza el mantenimiento preventivo de 1 a 6 meses, las empresas restantes entre 6 meses y un año. La eficiencia del mantenimiento preventivo

le permite al 11% de las empresas no tener que hacer mantenimiento correctivo.

En tecnologías de informática y comunicaciones para apoyar procesos de comercialización, las empresas confeccionistas que contestaron la cuestionario no tienen mayores desarrollos, 89% tienen correo electrónico y 28% han desarrollado página Web.

3.7 CONDICIONES DE LA CADENA DE VALOR

Los insumos más representativos de la actividad de las confecciones son en orden de importancia: hilo, botones, telas, accesorios, cartonería, alfileres, adornos y en menor medida entretelas.

CUADRO 7
COMPORTAMIENTO DE MERCADO DE PROVEEDORES

INSUMOS	REGIONAL	NACIONAL	INTERNACIONAL
Hilo	51	49	-
Botones	26	70	4
Telas	9	84	7
Accesorios	47	53	-
Cartonería	84	16	-
Alfileres	57	43	-
Adornos	42	58	-
Entretelas	20	67	13

Fuente: Fuente: Cuestionario empresas Pereira – Dosquebradas año 2.002



Se puede observar la fuerte articulación interna del sector y por tanto el fuerte impacto que tienen sus variaciones en producción en la generación de empleo, de valor agregado y demás indicadores.

3.8 LINEAS DE PRODUCTOS

La oferta de productos de las empresas de confección de Pereira - Dosquebradas, tal como aparece en el Cuadro Número 16, es en orden de importancia camisería hombre niño¹¹, ropa exterior masculina¹², ropa deportiva¹³, ropa exterior femenina, jeans, pantalonería de hombre y niño; de manera menos importante también se produce: ropa sport, lencería y ropa de trabajo, de manera muy marginal aparece ropa interior masculina, ropa interior femenina y ropa infantil. Las empresas del sector de la confección Pereira - Dosquebradas, que contestaron la cuestionario, tienen una amplia gama de productos, no aparece allí la línea ropa para bebe.

Adicionalmente, si analizamos la participación de las diferentes líneas en la producción total, para considerar el nivel de especialización de las empresas encontramos que se ha ido diversificando el portafolio de productos.



- 11 No se incluye en ropa exterior masculina por el volumen de prendas que se reporta, igual caso sucede con la pantalonería
 12 En este caso no son empresas especializadas, se trata de producciones que incluyen la combinación de varios productos.
 13 Son dos empresas dedicadas a la producción de este tipo de prendas, para las otras empresas aparece porque es un producto tan obligado como las camisas

De las empresas estudiadas 7 tienen exclusivamente producción propia, 3 son maquiladoras.

3.9 USO DE LA CAPACIDAD INSTALADA

Esta capacidad instalada se calcula para un solo turno, ninguna empresa reporta más de un turno. El valor promedio de uso de la capacidad instalada es de 69.4%, señalando que el porcentaje mínimo de uso de la capacidad instalada reportado fue de 14%, el máximo del 100%, este valor máximo es reportado por el 25% de las empresas.

3.10 VARIACIONES DE PRODUCCIÓN

Durante los años 2000 y 2001, la dinámica de la producción propia para las empresas del estudio es la siguiente: se ha incrementado la producción de ropa exterior femenina, ropa exterior masculina, jeans, ropa deportiva, ropa sport, camisería hombre, pantalonería hombre y niño, ropa interior masculina; ha decrecido la producción de: ropa infantil, ropa interior femenina; no se produce ropa de bebe .

La oferta de productos de las empresas, teniendo en cuenta el orden

por volumen de producción es: en primer lugar camisería, en segundo lugar ropa exterior masculina, en tercer lugar aparece ropa deportiva, en cuarto lugar jeans, en quinto lugar ropa exterior femenina y en sexto lugar pantalón hombre y niño.

Es muy interesante el dato total de producción anual propia que se incrementa para el periodo 1999-2001, en 30%. Se señala el año 2.000 como un año no muy bueno para las empresas porque se pierde la tendencia de crecimiento en algunas de las líneas, como ya se dijo.

Las empresas de la confección, ensamblan las siguientes líneas en orden de importancia: ropa exterior femenina, camisas, pantalonera hombre y niño, jeans, en último termino ropa exterior masculina que viene presentando decrecimiento. La producción de maquila, esta adquiriendo una participación muy importante para las empresas, como quiera que en los últimos tres años ha crecido en un 67%, mientras que la producción propia lo ha hecho en 30%. La mitad de las empresas subcontrata fases del proceso productivo.

4. PRODUCTIVIDAD

4.1 OPERACIONES QUE SE REALIZAN DENTRO DE LA EMPRESA

Las empresas de la confección realizan las siguientes operaciones en orden de importancia: empaqueo y despacho, corte - aparecen dos empresas maquiladoras que no hacen labores de corte y diez empresas que no tienen esta sección pero tienen personas que hacen la labor además de otras -, confección completa, terminado, marcado, planchado, patronaje y diseño, bordado, confección parcial, estampado y lavado.

La labor que más parecen subcontratar las empresas es la de lavado. En patronaje y diseño y corte, no se tiene personal especializa-



do en estas labores, se trata de mano de obra polifuncional, según la información sobre operaciones que se realizan en las empresas, donde se reportan para diseño, patronaje y muestras 12 personas; pero aparecen 21 empresas realizando esta labor, igual sucede con planchado, acabado y empaçado.

Sistema de producción: Las empresas de la confección realizan las siguientes operaciones en la planta de producción: patronaje y diseño, marcado, corte, bordado, confección completa, confección parcial, terminado, lavado, estampado, planchado, empaque y despacho.

El mercado de la tela para el corte se hace de forma manual en el 75% de las empresas, de forma sistematizada en 11% y ambos sistemas también en un 11%.

El corte se hace manualmente en el 85% de las empresas, una sola empresa tiene sistematizado este proceso.

La estandarización de las actividades es bastante limitada, solo 3 empresas tienen oficina de métodos y tiempos, 4 no realizan actividades de medición, las 24 empresas restantes en las que se hace medición, combinan cronometro, tiempos predeterminados y expe-

riencia. El uso de tiempos se centra en confección completa y terminado, también se estandarizan las operaciones de planchado, empaque y despacho, las demás actividades son poco estandarizadas.

Innovación en los procesos, una empresa no reporto innovaciones en sus productos y/o procesos por dificultades económicas, todas las demás lo han hecho por diferentes motivaciones: optimizar procesos, asegurar el mejoramiento, incrementar las ventas, las exigencias de la moda, ir a la vanguardia en la respuesta a las exigencias del mercado y para ser más competitivos. Las acciones para desarrollar estas innovaciones consistieron en:

- Mejorar los procesos de producción y sus niveles de calidad.
- Agregar nuevos procedimientos.
- Adquirir maquinaria y equipo.
- Modificar tecnología.
- Cambiar materiales.
- Redistribuir la planta.
- Introducir modelos nuevos para los productos.

5. CONTROL DE CALIDAD

Las empresas realizan controles de calidad a los productos, los métodos más utilizados son: control total de las prendas, observación al azar, muestreo o una combinación



de métodos. Las operarias participan del control de las prendas que realizan y la supervisora usa observación al azar o técnicas de muestreos de los productos.

El control de calidad a los procesos se realiza en la mayoría de las empresas y se utilizan las mismas técnicas anotadas para el producto. En control de procesos se usa además el concepto de estaciones para revisar los procesos clave. El control de calidad se realiza a lo largo del proceso.

Acerca de los procesos de normalización, 6 empresas se ciñen a las exigencias de las normas ISO sobre el control de las materias primas, la uniformidad de los procesos de producción y las características de las prendas.

En proceso de estandarización, se encuentran 9 empresas, las cuales utilizan las siguientes técnicas: GSD (sistema internacional de estandarización a partir de tiempos predeterminados), diseño de medidas estándares, moldería estandarizada y estándares internacionales.

En 5 empresas se están desarrollando procesos de certificación, 1 empresa esta certificada. Las entidades que acompañan este proceso son: SGS (Sistemas Interna-

cional de certificación, en ingles International Certification Services), Fundes de Colombia 1, ICONTEC 2, C&C consultores 1

6. CAPACIDAD FINANCIERA

6.1 ACTIVOS FIJOS

Los activos fijos del sector están representados en: maquinaria y equipo 43%, equipos informáticos 29%, equipo de oficina 18%, equipo de transporte 14% y edificios igualmente con 14%.

La inversión realizada en el 2001 ascendió al 10% del total de los activos fijos y este incremento se distribuyó así: en maquinaria y equipo, 40%; edificios, 35%; equipos informáticos, 12%; equipo de transporte, 8%; y por último equipo de oficina con 5% restante. Las empresas que realizaron inversiones en el año 2001, usaron las siguientes fuentes de financiación: recursos propios y bancos son la principal fuente, seguido de crédito extrabancario con terceros y con parientes y en último termino el Leasing.

6.2 INFORMACIÓN FINANCIERA

De acuerdo con la información financiera suministrada por las empresas, se pueden hacer las siguientes anotaciones:



Las empresas hacen un apreciable esfuerzo de inversión en activos y la ventas son muy bajas para este tamaño de inversión, en el cuadro número 34 se puede apreciar como el volumen de ventas es casi exactamente el valor de los activos.

El margen neto es muy reducido, tanto el margen operacional como neto no remuneran el capital invertido. Para soportar niveles de rentabilidad bajos el sector dependería de la rotación de sus inventarios y ese no parece el caso, si tenemos en cuenta los volúmenes de ventas reportados y el bajo nivel de demanda por la situación económica que vive esta actividad.

El endeudamiento es de corto plazo o comercial, las empresas no tienen préstamos de largo plazo.

El costo de las ventas aparece muy alto y denota la aparente ineficiencia en los procesos y sistemas de costeo.

Las empresas tienen como cubrir sus obligaciones de corto plazo, no se observan problemas de capital de trabajo. Se observa en general debilidad en la gestión financiera de las empresas del sector, de acuerdo con los datos obtenidos.



7. INFORMACIÓN ADICIONAL

7.1 OPINION DE LOS EMPRESARIOS

Los empresarios consideran, que los factores internos que afectan la actividad de la confección son en orden de importancia: Los precios de las materias primas, los costos de producción, la falta de recursos económicos, la carencia de personal capacitado y la dificultad para mercadear los productos.

Los empresarios consideran que los factores externos que más afectan la actividad de la confección son en orden de importancia: contrabando, inseguridad, los marcos legales, el costo del dinero, la competencia nacional, falta de apoyo de las instituciones públicas.

Los aspectos a mejorar que señalan los empresarios coinciden con los resultados del diagnóstico interno y externo, es interesante el valor que se asigna al factor humano. Se anota que la calidad del producto se mejora en la medida que se fortalecen los procesos productivo y administrativo

Para los empresarios a partir del concepto de sus clientes, el producto no es competitivo por dos fac-

tores fundamentales: precio y tiempo de entrega.

El escaso desarrollo tecnológico se da tanto en la producción como en la parte administrativa y se manifiesta en lo precario de la información de que disponen.

Esta opinión de los empresarios, señala elementos que permiten orientar las acciones

1. CONCLUSIONES

Las empresas de confección de Pereira - Dosquebradas, presentan una estructura de tipo empresarial, que no ha desarrollado la función estratégica, tiene una línea media muy poco definida, su núcleo de operaciones corresponde a mano de obra no calificada, no poseen tecnoestructura y la función de apoyo es muy débil.

Se encontró que las empresas de la confección del departamento de Risaralda están trabajando bajo los parámetros del modelo de gestión tradicional, con estructuras organizacionales prefuncionales, de tamaños pequeñas y medianas y no se encuentran articuladas por medio de un sistema de información integral para la alta gerencia o para los directivos de cada área. Algunas empresas de la confección analizadas parecen estar iniciando

el proceso de tránsito de un modelo tradicional hacia una gerencia moderna.

Los diferentes insumos del sector se obtienen de empresas proveedoras nacionales y regionales y solamente 4% son internacionales. Estos datos demuestran que la cadena no está globalizada, más bien funciona en un contexto nacional.

La tipología de empresas encontrada, presenta comportamientos opuestos para las dos ciudades: en Dosquebradas el 93% son micros y el 7% son pequeñas, medianas y grandes; mientras que en Pereira, las empresas están menos atomizadas, pues 45% son micros y el 55% se distribuyen entre pequeñas, medianas y grandes. Se encontró que el 75% de las empresas son familiares. Este tamaño y característica de empresas, tiene implicaciones en el desarrollo tecnológico del sector, debido a lo limitado de sus recursos y al hecho de trabajar aisladas.

La dinámica económica de la actividad de las empresas de la confección en el departamento de Risaralda, ya no depende solamente de la línea de camisas, de hecho aparecen líneas con un porcentaje significativo de participación: camisas hombre y niño, ropa exterior masculina, ropa deportiva,



jeans, ropa exterior femenina y pantalonería hombre y niño.

El dato global de producción del sector es importante, porque muestra en el periodo 1999-2001 un crecimiento tanto en producción propia como en maquila. La producción de maquila ha crecido en un 67%, mientras que la propia lo ha hecho en 30%, esto es el doble. Aparece una tendencia a completar la producción propia o a sustituirla.

La capacidad tecnológica de esta actividad, está explicada por el desarrollo de una estrategia de mejoramiento con la incorporación de nueva tecnología de dos maneras: una, con la compra de maquinaria utilizando recursos propios y dos, pasando del sistema de producción lineal, al de producción modular.

En las empresas de confección la edad promedio de la planta es 7 años; hay plantas con máquinas de edad mayor a 10 años, incluso algunas con más de 20.

La cantidad de maquinaria y equipo que poseen las empresas asciende a 1463, siendo 783 adquiridas nuevas y 387 usadas.

El 100% de la maquinaria es pro-

pia; un 7% de las empresas utiliza la figura del Leasing.

El potencial del sector de las confecciones en el departamento, esta sustentada en las fortalezas y debilidades del sector. Las fortalezas son: conocimiento técnico, destrezas y habilidades de su potencial humano, el hecho de ser una industria con casi cien años de tradición y el tener entre sus oportunidades el desarrollo de procesos de especialización de productos, con unidades estratégicas de negocios y empresas generadoras de servicios para resolver así el problema de estructura de costos. Las debilidades de la actividad de la confección, se asocian con sus costos altos y el limitado desarrollo estratégico.

La capacidad exportadora de las empresas de la confección en el departamento de Risaralda, se sustenta en el destino de las exportaciones de las empresas confeccionistas de Pereira y Dosquebradas, son Estados Unidos y Puerto Rico con el 85%, el principal socio comercial es Estados Unidos, otros socios como Venezuela, Ecuador y Bolivia representan el 15% restante de las transacciones. En el ámbito internacional, sus fortalezas más importantes son el alto reconocimiento en calidad, precio y servicio.



BIBLIOGRAFIA

GEREFFI, GARY. Las cadenas productivas como un marco analítico para la globalización. En: Problemas del desarrollo. México. Vol. 32 No.125. (abril de 2002).

MINTZBERG Henry y Quinn James. El proceso Estratégico. 2ed. México: Prentice Hall, 1997.

MINTZBERG Henry, Quinn James y Voyer John. El proceso Estratégico. Edición breve. Prentice Hall, 1997.

MONTOYA Ferrer, Jaime. Los procesos de industrialización en Pereira primer intento empresarial. En: Revista PÁGINAS de la UCPR. Pereira. Universidad Católica Popular del Risaralda. No. 32-33, (1990). p.4-6

MONTOYA Ferrer, Jaime. Industria de la confección en Pereira. Pereira: Facultad de Administración de Empresas. Centro de Investigación Universidad Católica Popular del Risaralda, 1984.

MONTOYA Ferrer Jaime. Diagnostico sobre la pequeña y mediana empresa en el departamento de Risaralda. Pereira. Centro de Investigación UCPR, 1984

PORTER, Michael E. Ensayo: Como las fuerzas competitivas le dan forma a la estrategia, páginas 96-104. En: Mintzberg Henry, Quinn James y Voyer John. El Proceso estratégico, conceptos, contextos y casos. Primera edición en español: Prentice Hall, 1997.

PORTER, Michael E. La ventaja Competitiva de las naciones. Buenos Aires: Vergara, 1990.

PORTER, Michael E. Estrategia competitiva: técnicas para el análisis de los sectores industriales y de la competencia. México, D.F.: CECSA, 1998.

RAMOS, Joseph. Una estrategia de Desarrollo a partir de los Complejos productivos, en torno a los Recursos Naturales. En: Revista de la CEPAL. Santiago de Chile, La CEPAL. No. 66. (Diciembre 1998), p.105

RIVERA Ríos, Miguel Ángel. México en la economía global: reinserción, aprendizaje y coordinación. Disponible en http://www.ejournal.unam.mx/problemas_des/pde127/PDE12704.pdf. Consultado junio 2002.

VALENCIA Barrera, Gonzalo Alberto. Documentos de trabajo sobre economía regional. Bogotá. Banco de la República. (enero 28 de 2002).



MARIO ALBERTO GAVIRIA RÍOS

Economista, Universidad de Antioquia. Especialista en Política Económica, Universidad de Antioquia. Docente – Investigador desde 1987 en varias Universidades de la Región. Profesor tiempo completo.
mgavi@ucpr.edu.co

ÁNGELA MARÍA FRANCO MEJÍA

Arquitecta, Universidad Nacional de Colombia-Sede Manizales. Especialista en Patología de la Construcción. Profesora Catedrática, Universidad Católica Popular del Risaralda, Facultad de Arquitectura.
angelafranco@ucpr.edu.co

JESÚS OLMEDO CASTAÑO LÓPEZ

Licenciado en Educación: Español y comunicación, Universidad Tecnológica de Pereira. Especialización: Investigación en Ciencias sociales, INER-Universidad de Antioquia. Especialización: Pedagogía y desarrollo humano, Universidad Católica Popular del Risaralda. Maestría: Filosofía y ciencias, Universidad de Caldas.
jeolca@latinmail.com

JORGE LUIS MUÑOZ MONTAÑO

Licenciado y Diplomado en Filosofía, Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Profesor Auxiliar, UCPR-Departamento de Humanidades
jorgeluis@ucpr.edu.co

GERMÁN URIBE CASTRO

Licenciado en Ciencias Sociales, UTP. Magister en Educación de Adultos, U. de San Buenaventura. Docente de medio tiempo.
manuc79@latinmail.co

ARMANDO GIL OSPINA

Economista, Universidad Libre. Especialista en Política Económica, Universidad de Antioquia. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, U.C.P.R. Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano, CINDE / Universidad de Manizales. Profesor de tiempo completo U.C.P.R.
Agil2000@ucpr.edu.co agil2000@latinmail.com agil3000@hotmail.com

ELVA MÓNICA GARCÍA BUSTAMANTE

Comunicadora Social – Periodista. Docente UCPR.
monica@ucpr.edu.co

LUCÍA RUIZ GRANADA

Administradora de Empresas, Universidad Nacional de Colombia sede Manizales. Especialista en Relaciones Industriales, Universidad EAFIT. Especialista en Política Económica, Universidad de Antioquia. Diploma en Universitología, ASCUN. Diploma en Alta Gerencia, Universidad de los Andes. Diploma en Proyectos de investigación, Universidad Católica Popular del Risaralda. Diploma de Docencia en ambientes virtuales, Universidad Autónoma de Manizales. Candidata a Maestría en Administración, Universidad Nacional de Colombia - sede Manizales. Profesora de tiempo completo en la facultad de Administración de la UCPR desde 1982. Líder de Línea de investigación institucional en Desarrollo Empresarial de 2002 en adelante. Profesora Asociada I de la UCPR.
lrui@ucpr.edu.co

JOSÉ ARIEL GALVIS GONZÁLEZ

Administrador de Empresas, Universidad Católica Popular del Risaralda. Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica Popular del Risaralda. Profesor Catedrático, Universidad Católica Popular del Risaralda. Decano Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas, Universidad Católica Popular del Risaralda. Investigador, Proyecto Análisis y Evolución de los Sectores económicos del Departamento de Risaralda: Sector textil-confección.
ariel@ucpr.edu.co

