

ISSN 0121 - 1633

# Páginas

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



UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
POPULAR  
DEL RISARALDA

**No. 66**

Agosto 2003



# Páginas

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

ISSN 0121 - 1633

66 Agosto de 2003

## CONSEJO SUPERIOR

Monseñor Tulio Duque Gutiérrez  
Monseñor Francisco Arias Salazar  
Pbro. Álvaro Eduardo Betancur Jiménez  
Bernardo Gil Jaramillo  
Héctor Manuel Trejos Salazar  
Álvaro Eduardo Salazar González

## RECTOR

Pbro. Álvaro Eduardo Betancur Jiménez

## DIRECTORA PÁGINAS

María Gladys Agudelo Gil

## CONSEJO EDITORIAL

María Gladys Agudelo Gil  
Judith Gómez Gómez  
Carlos Manuel Luna  
Alejandro Mesa Mejía

## COMITÉ REVISOR

Luis Ramón Becerra Pineda  
Armando Gil Ospina  
Abelardo Gómez Molina  
Diego Londoño García  
Jaime Montoya Ferrer  
Jorge Luis Muñoz Montaña  
Inés Emilia Rodríguez Grajales  
Lucía Ruiz Granada  
Pedro Antonio Torres Osorio  
Carlos Andrés Velásquez Ciro

## ILUSTRACIONES

Miguel Ángel Vela Rosero

## 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

ELEMENTOS PARA UNA REFLEXIÓN  
EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA EN LA  
UNIVERSIDAD 5  
*Edgar Diego Erazo Caicedo*

LOS RETOS DEL NUEVO MILENIO: EDUCAR  
EN LAS COMPETENCIAS PARA EL  
CONTEXTO DE LA MUNDIALIZACIÓN 19  
*Armando Gil Ospina*

EL PAPEL DEL LENGUAJE EN LA  
PROPUESTA HERMENÉUTICA DE GADAMER 40  
*Ana Lucía Arango Arias*

ESCRIBIR... ¿PARA QUÉ? 53  
*Abelardo Gómez Molina*

EL APOYO DE INTERNET EN LA  
CONSTRUCCIÓN DE PROTOCOLOS Y EN LA  
GENERACIÓN DE DEBATES SOBRE  
TEMÁTICAS PARTICULARES: "Un intento de  
unión del paradigma universal de cultura universitaria  
y la pluralidad de los paradigmas de racionalidad"  
76  
*Jorge Luis Muñoz Montaña*

IDENTIFICACIÓN Y DETERMINACIÓN  
PROBABILÍSTICA DE LOS GRUPOS POBRES  
EN LA ZONA RURAL DE RISARALDA 76  
*Mario Alberto Gaviria Ríos*  
*Hedmann Alberto Sierra Sierra*

VIVIENDA... VIVIENDA MÍNIMA 103  
*Miguel Ángel Vela Rosero*

SOBRE LAS TENDENCIAS DE LA  
ADMINISTRACIÓN. 112  
ALGUNAS REFLEXIONES PRELIMINARES.  
*Juan Carlos Muñoz*

# 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».

# *VISION*

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

Los artículos de la presente revista constituyen “un banquete” de los que podemos llamar temas de actualidad. Nos permitirá entonces sentarnos a la mesa a examinar, por ejemplo, los elementos necesarios para una reflexión acerca de educación y pedagogía en la universidad, en momentos en los cuales este claustro trata de consolidar una propuesta pedagógica que visiona las necesidades de formación de toda su comunidad académica en una y en otra dirección.

Cuando aquí se contempla la posibilidad de crear una cultura de competencias en lectura y escritura que abrigue dentro y fuera de la universidad a estudiantes y docentes, y que afecte planes de estudio y organización corporativa, se ofrece un análisis de lo que es la formación basada en las competencias, como uno de los retos del nuevo milenio; así mismo, un análisis del papel del lenguaje según la propuesta de Gadamer, teniendo en cuenta que es el lenguaje el que permite pensar al ser. Se examina también la utilidad de el escribir, y en forma paralela, las dificultades que se presentan al orientar este proceso en el aula de educación superior y algunas opciones para su aprendizaje.

Ahora que la informática y la comunicación han logrado una fusión como prueba de los avances tecnológicos de nuestra era, se nos muestra la red como un importante recurso que facilita el proceso de construcción del conocimiento, proceso que se da dentro de dos paradigmas característicos de la vida universitaria: un modelo moderno y universalizable y el nuevo paradigma de la pluralidad de sentidos construidos por contextos situacionales.

Ante la situación actual de rompimiento del tejido social, de marginalidad con respecto a unas condiciones de vida dignas, de crisis en los sectores de educación y salud, se hace necesario construir instrumentos o instancias que a la par con los diagnósticos, diseñe y eleve propuestas de solución. Es así como veremos en esta ocasión una identificación de los grupos vulnerables en el sector rural del departamento de Risaralda, además se muestran unas variables consideradas como las de mayor capacidad para discriminar o evaluar la pobreza. También encontramos aquí un aparte acerca de la vivienda y la idea de involucrarla en la academia, específicamente en las escuelas de arquitectura, asignándoles la responsabilidad de hacer nuevos planteamientos que pugnen por una forma de vivir digna para la sociedad.

Se presentan por último, a propósito del papel aún protagónico que tienen las organizaciones, tanto en el sector público como en el privado, algunas reflexiones acerca de las tendencias en administración.

En el ágape todos callan mientras degustan una y otra vez lo servido, mientras asimilan una y otra línea de lo dicho en esta revista, pero luego viene el alborozo por la satisfacción de lo comido y lo bebido, por la sazón allí encontrada, por lo que han suscitado en cada uno de los lectores las ideas plasmadas, por la afirmación o la negación de lo que allí se propone; alborozo en todo caso visto con agrado, por el respeto con el anfitrión al dejar su mesa y su casa; con el autor al terminar de leer su texto.

¡No nos retiremos callados!

Si “comunidad lingüística es una construcción idealizada y en ella se combinan tres conceptos lingüísticos: los de grupo social, red de comunicación y población lingüísticamente homogénea”<sup>1</sup> y “comunidad lingüística es un grupo de personas que están ligadas por alguna forma de organización social, se hablan las unas a las otras y hablan de manera semejante”<sup>2</sup>, entonces también podemos aspirar a ser Comunidad Académica, donde como autores y lectores siempre tengamos algo que decir, donde la letra no sea simplemente eso, letra, letra muerta, sino que sirva para mantenerla cada día viva, viva a través de la constante discusión.

1 HALLIDAY M.A.K. El lenguaje como semiótica social. Fondo de Cultura Económica. Colombia 1994 - p. 201

2 Ibid. P. 201

# ELEMENTOS PARA UNA REFLEXIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD

Edgar Diego Erazo Caicedo

## SÍNTESIS

El presente artículo procura aportar unas categorías que emergen de la teoría pedagógica contemporánea, a fin de contribuir a la reflexión educativa y pedagógica que las universidades de Colombia se están haciendo en estos momentos, en los cuales, los determinantes de carácter normativo nacional han llevado a serios cuestionamientos en torno a los modos en que se comprendían y agenciaban las prácticas pedagógicas y los currículos en la educación superior, lo cual supone una crítica que se ubique por encima de ambos constructos (prácticas y currículo), es decir, en el plano epistemológico, a fin de generar nuevas comprensiones de lo educativo (sobre todo a nivel universitario) y lo pedagógico.

**Descriptor:** El Educar, El Hecho Educativo, El Docente, El Sujeto Educable, Epistemología de la Pedagogía, Formación, Enseñanza, Aprendizaje, Condición Antropológica, Condición Teleológica, Condición Metodológica, Proyecto de Sociedad, Proyecto de Vida.

## ABSTRACT

The present article tries to contribute a few categories that emerge of the pedagogic contemporary theory, in order to contribute to the educational and pedagogic reflection that the universities of Colombia are doing to him in these moments in which, the determinants of normative national character have led to serious questions concerning the manners in which there were understanding and obtained the pedagogic practices and the curricula in the most top education, which supposes a critique that is located over both constructos (practices and curriculum), that is to say, in the plane epistemológico, in order to generate new comprehensions of the educational thing (especially to university level) and the pedagogic thing.

**Descriptors:** To educate, The Educational Fact, The Teacher, The Teachable Subject, Epistemology of the Pedagogy, Formation, Education, Learning, Anthropologic Condition, Teleological Condition, Methodological Condition, Project of Society, Life project.

## 1. LA ACTITUD INICIAL

En el entorno docente de Risaralda, encontramos profesores y directivos docentes que manifiestan, la mayoría de ellos en privado, y algunos más osados en público, una actitud de abierto desacuerdo con la reflexión pedagógica que se viene adelantando a nivel nacional acerca de la educación, haciendo un reduccionismo que, palabras más,

palabras menos, afirma que nos hemos instalado únicamente en la teoría, y que ello “harta”, cuando la necesidad imperiosa es la práctica. Cuando uno descalifica al otro es, o porque se siente superior, o porque su producción intelectual en el campo en el cual está conceptuando es superior a la de la persona descalificada. Sobraría decir la Facultad de



Educación adopta una actitud de respeto hacia el otro, como punto de partida para un diálogo fecundo que conduzca al enriquecimiento de los enfoques, modelos y prácticas pedagógicas de las personas e instituciones que han asumido el compromiso con la formación de la persona humana en nuestra región.

Cualquier docente que considere que la pedagogía es innecesaria, se ubica únicamente desde su saber disciplinar, desconociendo que su quehacer es fundamentalmente docente, y ello supone hacerse una pregunta fundante para dicho quehacer: ¿qué es educar?.

## 2. EL EDUCAR

La pregunta nos remite al fenómeno social denominado “*el educar*”. Desde la perspectiva que se ha venido consolidando en las últimas décadas en Francia, pero fundamentada en la Sociología de la Educación de Durkheim (Durkheim, 1917), solo un concepto (construido científica, social y políticamente) sobre *el educar* permite transitar desde un modelo de sociedad insatisfactorio a otro que se considera mejor, dado que en el concepto se dirimen las contradicciones vividas en el momento histórico en que se construye el mismo. Estudiando el campo educativo se puede estudiar

el destino de la sociedad. Así por ejemplo, desde la Revolución Francesa, tal sociedad le ha apostado claramente a tres ideales que siguen orientando su proyecto de nación: libertad, igualdad, fraternidad; el concepto educativo debe reflejar esa apuesta, y por ende, el hecho educativo selecciona las mejores producciones de la cultura nacional para transmitirlos a las generaciones más jóvenes, a fin de incorporarlas críticamente a la cultura, en términos del profesor Carlos Gaitán. Si hoy en Colombia no hemos evolucionado satisfactoriamente hacia un modelo mejor de sociedad, entonces, se debe, entre otros factores, a ese déficit conceptual de la sociedad entera acerca de la educación que queremos para hacer realidad nuestro proyecto de nación. ¿O será acaso que no tenemos proyecto de nación y de ahí el déficit en el educar?

El concepto “educar” es el concepto operante fundamental de la sociedad, por lo cual, dicho problema debe ser objeto de los imaginarios intelectuales de la nación, y nosotros en la Facultad de Educación de la UCPR no podemos ausentarnos del debate. Educar es un concepto que se mueve en el ámbito de lo público y remite, además, a la pregunta por *el hombre*. En nuestro ámbito estamos apostándole a conceptualizar al hombre desde la *consti-*



*tución del sujeto*, el cual remite al problema de la otredad o *alteridad* (Lévinas, 1961), puesto que uno no puede constituirse a sí mismo sino en el encuentro y reconocimiento del *rostro del otro*; en otras palabras, la educación es el *proyecto ético político* de una sociedad, que hace posible la solidaridad entre ciudadanos, en el respeto de los derechos propios y los del otro. Así, la sociedad puede verse como posibilitadora del hombre.

Así visto, el hecho educativo es un problema bastante complejo, naciendo así el concepto de “Ciencias de la Educación”, (y alcanzado así estatus epistemológico de disciplina en sí, con claros fundamentos en los órdenes epistémico, institucional-político y social) como ese *campo disciplinar* en el cual se requiere de un diálogo interdisciplinar y transdisciplinar. Podríamos citar inicialmente el concurso de disciplinas como la filosofía de la educación (o pedagogía), la sociología de la educación, la psicología de la educación, la didáctica (o reflexión sobre las lógicas de organización del conocimiento), la economía de la educación, la política de la educación (para repensar las políticas educativas), etc. La gran pregunta que convoca a todas al diálogo fue formulada por Kant (Kant, 1986): *¿qué es el hombre para que éste sea educado?*.

La categoría hombre se hace “real” o “visible” en otras tales como “niñez”, “joven” y “adulto”. ¿Qué concepto de niñez y juventud ha construido la sociedad colombiana? He aquí otro problema conceptual, social y político que al no ser resuelto, incide notoriamente en la crisis de sociedad que afrontamos. Niñez es un concepto de futuro, y por tanto, un concepto articulado al educar, al “destino”: ¿qué vamos a ser mañana?. Volviendo a Durkheim, en él el acto de educar es posible, como ya se mencionó, desde el concepto de transmisión (de lo mejor de sus patrones culturales) y un sentido o contexto de lo público, de carácter democrático; estamos hablando de una cultura democrática, en cuyo seno las generaciones adultas piensan a las generaciones jóvenes, para retornar a pensarse a sí mismas, plasmado todo ello en un escenario para la socialización privilegiado: *la escuela*, entendida ésta como el lugar donde el educar se hace público, y desde el cual deben repensarse otros escenarios socializadores como la familia y los medios masivos de comunicación. Dado que la mayor parte de la matrícula educativa en Colombia (en la educación superior es del 70 %) está en el sector privado, podríamos aventurarnos a afirmar que el futuro de nuestras generaciones jóvenes es incierto, dado que socialmente no les estamos ga-





rantizando el asunto de la incorporación crítica a la cultura. En Francia el 90 % de la matrícula es pública, dado que esta sociedad ha hecho del educar el asunto público por excelencia (igualmente Cuba en El Caribe, a pesar de la crisis y del embargo), en vista de que el ideal de *libertad* buscado socialmente sólo es pensable desde “el otro” idealizado, la *igualdad*, garantizando de paso la *fraternidad*, pues se ha hecho del otro la preocupación primera, con el fin de que éste sea mejor. Si el acto educativo es excluyente no hay libertad, ni igualdad, ni fraternidad posibles. El general y expresidente Charles De Gaulle manifestó que si un político no es un gran educador, no es un verdadero político.

### 3. DIMENSIONES DEL HECHO EDUCATIVO

Son tres, principalmente, *la filosófica, la trascendental y la antropológica*. En la primera se afinan los conceptos de libertad y de autonomía del sujeto (no es individualismo, lo cual es propio de la colonización del mundo de la vida por parte de la razón instrumental). Desde allí podemos afirmar que el ser humano no puede alcanzar esas dos condiciones sino a través del hecho educativo. En la



segunda ubicamos “el lugar del retorno”, como dirían los ingleses, o como aquel que me permite reconocer lo infinito que soy; lugar ético por excelencia desde el cual podemos volver a nuestra condición y prepararnos para la independencia con respecto a nuestro profesor. En la tercera cabe la pregunta por la cultura, identificando a ésta como el lugar invisible en el cual reposa la intencionalidad por el educar. Desde la tradición griega clásica se puede decir que culto es aquel ser humano capaz de trascenderse a sí mismo. Lo que pasa es que en Colombia sigue primando una concepción burguesa de cultura, la cual es sinónimo de “alta cultura” (que solo es visible en el enciclopedismo lector y la contemplación de los sitios privilegiados de expresión artística) y de titulación universitaria.

¿Dónde buscamos la felicidad si no es en el educar?; es aquí donde podemos alimentar la esperanza de que lo mejor está por venir. Si no hacemos esto, lo que hacemos es “fabricar”, al modo de la metáfora del doctor Frankenstein (Meirieu, 1997), quien fabricó un ser humano con retazos de cuerpos muertos, y el cual, cuando “cobró vida”, se dedicó a buscar a su constructor para matarlo y así poder ser él. Recordemos que toda fabricación excluye.

Esta triada dimensional permite ubicar o dar respuesta a los ideales que jalonan el proyecto de nación, y a su alrededor giran, como satélites en torno a su estrella central, las disciplinas que permiten reconocer el objeto de estudio de las ciencias de la educación.

#### 4. CATEGORÍAS PARA LA REFLEXIÓN

Vamos a profundizar a continuación en tres categorías que se interrelacionan al hablar de una reflexión educativa y pedagógica en la universidad, que son precisamente *formación, docente y pedagogía* (Zambrano, 2002).

Para abordar la categoría “formación”, tomaremos como punto de partida la pregunta: **¿Lo esencial es la información o la formación?** Esta pregunta de carácter inicialmente teórico está relacionada con las formulaciones acerca de los términos educación, formación y enseñanza. Desde las perspectivas modernas la educación no puede ir en el sentido de la mera información acerca de los conocimientos obtenidos por el hombre, olvidando el desarrollo de competencias, los procesos de inferencia y comprensión del mundo a partir de la información y de la formación (tercera categoría) ética y humana.

**La formación humana** se convierte en el principio unificador y sistematizador de una pedagogía sustentada en el proceso de humanización, que permite al sujeto desde su interior ir construyendo su propia racionalidad autónoma y universal desde cuatro dimensiones: la autonomía, la universalidad, la inteligencia y la fraternidad, que son las que dan contenido a la formación del ser humano.

El concepto de **formación humana** como principio unificador satisface tres condiciones, la **condición antropológica**, en cuanto describe el proceso de humanización en sus principales dimensiones, la **condición teleológica** que da sentido a toda reflexión sobre el hombre y que agudiza y se vuelve esencial en la pedagogía (a *qué tipo de ser humano* apuntan los procesos de formación) y en este sentido hacia *qué tipo de sociedad* se proyecta, y la **condición metodológica** orientando o direccionando los procesos reales de aprendizaje y enseñanza para lograr el ideal de ser humano (condición teleológica) con que se compromete, es decir qué tipo de prácticas pedagógicas serían las ideales, en el contexto universitario para lograr la formación humana (FLOREZ, 1992).

Nuestra opción teórica y vital centra el *proyecto educativo*, la *visión*



y *práctica pedagógica* en el concepto de *Formación*. El *acto educativo* (como fenómeno social) busca como finalidad última (telos) la *formación humana*, entendida como el *conjunto de procesos* que posibilitan, de un lado, la construcción de un *proyecto de sociedad*, y de otro, del *tipo de hombre*, que dicha sociedad requiere para la construcción del primer proyecto aludido. La concepción antropológica que aquí subyace se representa al hombre como una totalidad unitaria, que está mediado por una intencionalidad que le imprime su sociedad, la historia y la cultura en la que se desenvuelve.

La formación humana no es tan solo un resultado o un objetivo estático al que llega todo ser humano, es ante todo un proceso, un camino o la esperanza de ser y de reconstrucción permanente. Dicho proceso posibilita la apropiación y desarrollo de capacidades para que cada persona se convierta en autora de su propia historia y le confiera sentido a su *proyecto de vida* en forma integral, de tal forma que las distintas esferas que constitu-

yen su *condición humana* puedan orientarse hacia el logro de su realización plena. Esta representación tiene como fundamentación antropológica e histórica el mito de la salvación presente en la mayoría de las grandes religiones históricas, principalmente las monoteístas, y por supuesto, dentro de ellas, la tradición judeocristiana que fundamenta nuestra cultura occidental.



La acción educativa orientada a la formación supera los estrechos límites del desarrollo profesional y de la capacitación para cumplir con eficiencia y responsabilidad una función social. La *acción pedagógica* ahora se orienta a posibilitar que el estudiante desa-

rrolle sus potencialidades y competencias, de modo tal que se convierta en agente de su propio *proyecto de vida* (autonomía) y de un desarrollo social a escala humana (responsabilidad).

Se pretende formar una persona con la aptitud para acceder al conocimiento y valorarlo crítica y



creativamente desde su propia y particular intencionalidad y significación y así aprovecharlo en la construcción y enriquecimiento de su propio proyecto, pero con capacidad también de reconocer y valorarlo en perspectiva social.

Es por ello que una educación para la **formación** requiere de cambios en la estructura pedagógica de las universidades, donde se parta de lo conocido para llegar a su problematización, desde el supuesto de que los saberes están siempre en construcción (enseñabilidad<sup>1</sup>), es decir, concebir la educación como un proceso para el desarrollo del ser humano que se reestructura continuamente a través de la reorganización de las operaciones del conocimiento (educabilidad<sup>2</sup>). Para conjugarlas es necesario el trabajo en equipo (docente-docente, docente-estudiante, estudiante-estudiante), además de relaciones de respeto y escucha, de tal manera que es sólo desde la búsqueda permanente de nuevas alternativas por parte de los actores del proceso educativo, que

se logra una formación verdaderamente humana y profesional.

Esta concepción plantea un reto enorme a los docentes: la transformación de sus concepciones pedagógicas y por ende de sus prácticas, es decir, pasar de ser transmisores de conocimientos a ser mediadores en la construcción y reconstrucción de los saberes de los estudiantes; acercarlos no sólo a los conocimientos elaborados por la humanidad, sino al conocimiento de sus propias habilidades de aprendizaje (metacognición), para que estos a su vez transformen los roles de receptores de conocimientos ya elaborados a su permanente búsqueda, indagación y proposición de alternativas, siempre desde la reflexión del sentido para sí mismos y su entorno. Todo lo cual podría resumirse en enseñarles a los estudiantes a aprender.

Veamos ahora la segunda categoría, *el docente*, dada su relación con el sujeto educable. Se habla de sujeto porque en él están contenidas

- 1 “No hay evidencia de que la enseñabilidad sea idéntica a la lógica del desarrollo científico” (Flórez Ochoa, p. 76). Sin embargo, los procesos de desarrollo científico posibilitan la comprensión para la enseñanza de las ciencias. Éstas desde su naturaleza, desde su objeto formal y material, indican los elementos para ser enseñada. “la enseñabilidad hace parte del estatuto epistemológico de cada ciencia” (Flórez Ochoa. P.77). Los referentes teóricos de cada ciencia, llevan a reflexionar acerca de los mismos procesos para conceptualizar desde la asimilación, la acomodación y la significación de la realidad, es decir, cada ciencia permite la lectura y la interpretación que le es propia.
- 2 La pedagogía se convierte en el proceso más adecuado para formar un ser humano integral, pues es a través de ella como se recrean los modos de pensar, de sentir y de actuar de las personas. El contenido desde donde se ha de pensar la formación está caracterizado por una problemática humana: social, económica y cultural. Por lo tanto, la educabilidad debe pensarse desde la relación ciencia y desarrollo humano. Se propone una formación integral, tomando como eje articulador el desarrollo humano, un compromiso social, responsabilidad y criterios éticos, además de una fundamentación antropológica, para contribuir a la construcción de los principios de justicia y equidad, de procesos creativos, de fomento a la autonomía, autoestima y procesos de socialización que propicien la comunicación y la convivencia.



todas las posibles formas de acción y movimiento. Por lo mismo que denomina al docente de esta manera, es que las relaciones cambian en términos de subjetividad. Se es sujeto en la medida en que el individuo se apodera del espacio de intercomunicación, convirtiéndolo en su lugar de auto expresión. El sujeto indica el actor de la acción, y puede ser pasivo o activo. Si es activo, implica que la acción se determina en función de la voluntad por dominar al objeto. Es pasivo, en cambio, cuando el objeto “domina” la actuación del sujeto. Así, el sujeto se auto-construye en función de su propia acción. En el plano pedagógico lo anterior significa que el docente tiene la obligación ética de presumir los movimientos del sujeto: orientar al niño, al joven o al adulto en función de los saberes, en cuanto estos son el primer instrumento que les permite el acceso al mundo y sus historias.

Ser docente en los distintos espacios escolares tiene sus connotaciones propias. No es lo mismo actuar en los niveles primarios, donde toda relación se juega en términos de dependencia absoluta, que participar de los proyectos humanos en los espacios educativos superiores. Por lo tanto, dos aspectos iniciales deben tenerse en cuenta en la configuración real de los docentes: el



primero es el espacio de acción, y el segundo, es la actuación consciente del docente frente a los sujetos que aspiran a la inserción en la historia de los saberes. Tanto la primera como la segunda se caracterizan por servir de tránsito al componente pedagógico y por manifestar plenamente un tipo determinado de relación con el otro.

Para resolver las anteriores cuestiones habría que preguntarse *quién es el docente*, cuál es su dimensión real dentro del contexto específico de su profesión y qué responsabilidades asume en la interrelación educativa. Si es un sujeto activo, quiere decir que su composición profesional le permite legitimar un espacio de dominio específico. Nos referimos al componente profesional (disciplina y su enseñabilidad). Toda la historia formativa de los docentes se ha apoyado en un nivel de acción. Este nivel de acción es el metodológico. Se le ha formado para que acuda con la técnica a la educación del otro, sin que tenga la posibilidad de referirse a su propia historia. Se reconoce como plural y dimensional. Es historia y antropología, es valor y axiología, es social y política, es trascendente y ética, es cuerpo y es espíritu. Lo inmediato del docente está en la enseñanza, pero en ella, éste confunde la reflexión con la práctica, desconociendo

do la potenciación que la pedagogía le puede ofrecer como puerto de una filosofía primera.

La instrucción no se configura como postulado de acción, pues en ella no cabe la educabilidad, en tanto indica una cierta ética y autonomía, y por ello, la enseñanza tradicional se apoya en la hegemonía absoluta del docente, hegemonía que rompe radicalmente con cualquier intento de educación sobre sí mismo. En otras palabras, observamos en la enseñanza (objeto de acción disciplinar) la presunción de una alteridad negada.

Aclaremos que entendemos *enseñanza* como un proceso pedagógico distinto del aprendizaje y de la formación. Lo específico de este proceso pedagógico reside en la naturaleza de transmisión vertical que se practica imposibilitando toda resistencia. El transmisionismo (o educación bancaria como la denominó Freire), como forma elaborada de la instrucción, guarda como característica esencial el impedimento de mirarse propiamente como un ser en potencia, inacabado (no somos solo totalidad, sino ante todo abiertos a la infinitud, como conceptuó Lévinas). Siempre se ha sabido que la especie humana es perfectible en su condición primitiva, convirtiéndose este asunto en punto de con-

frontación profesional. La enseñanza es la forma concreta como el docente escapa a cualquier compromiso con la pregunta, se libera de la responsabilidad de pensarse a sí mismo. Dentro de esta lógica el estudiante se convierte en un ser pasivo. Los esfuerzos de comprensión y asimilación son, para la enseñanza, una estrategia intelectual desconocida.

Las ayudas didácticas introducidas al aula no posibilitan *per se* una mirada interior; los estudiantes buscarán siempre la exterioridad sobre la base del acomodo perpetuo, donde el mínimo esfuerzo prevalece ante cualquier intento por la introspección y desajuste espiritual que supone el cuestionarse colectivamente. El fracaso escolar, más allá de cualquier interpretación sociológica, tiene sus raíces en la propiedad que nos forjamos a través del acto de socialización, tal vez porque no somos el resultado del encuentro con el otro, o solamente porque dicho encuentro buscara siempre apropiarse de lo mejor del otro, pero no permitirle su autonomía.

Así visto, los docentes no comunican ni comparten, solamente informan de manera regulada, puesto que al no existir el reconocimiento del *nosotros*, como lectura posible del otro, solo se entrega aquello que refuerza la legitimación del sistema.



Del mismo modo que en las relaciones activas que mantienen los docentes con los estudiantes en el espacio escolar están cargadas de poder y sumisión, éstas pueden ir al otro extremo de la actividad instrumentada. Es decir, el docente como sujeto activo puede pasar a ocupar el lugar pasivo de la relación pedagógica. Es decir, que los estudiantes se convierten en los artífices de sus propios aprendizajes. El aprendizaje, por tanto, es la relación directa que establece el estudiante con el saber, y el profesor deja de ser el propietario de los saberes, el dios que mueve desde el púlpito de la palabra, la información que él considera que garantiza el ingreso del estudiante al mundo y su historia.

Hagamos ahora una mirada a la tercera estructura conceptual, *la pedagogía*, dado que el sujeto activo del acto educativo se encuentra en el ámbito escolarizado, creado no sólo para producir y transmitir conocimiento científico, sino y ante todo, para educar, por tanto, objeto de reflexión pedagógica. Ser pedagogo implica ser alguien que sueña, construye, que ama y se deleita en la sabiduría del mundo; es una responsabilidad extremadamente grande, pues exige pensar al otro y pensarse con el otro. Ser pedagogo no es simplemente transmitir saberes sin forma ni dinámica, sino pensarse en el mundo antes de actuar.



La pedagogía es considerada como un constructo teórico esencial en todos los niveles y modalidades del sector educativo. Como saber pedagógico, es un saber elaborado y operacionalizado desde la praxis a través de los métodos de enseñanza, es decir, desde una posición heteroestructural, según la explicación de Lois Not (NOT, 1997). Por lo tanto, prescindir de la pedagogía en la universidad, es sustraerse del estatus teórico y científico que en la actualidad comienza a aplicarse a la pedagogía como una disciplina autónoma y con problemas básicos propios de las ciencias sociales. En este sentido la práctica pedagógica estaría determinada históricamente por la acción pedagógica que se desarrolla en el contexto histórico de la universidad misma.

La pedagogía como saber le permite al docente reflexionar acerca del sentido de sus prácticas: qué enseñar, para qué hacerlo y cómo llevar a cabo estos propósitos. Como lo plantea Penagos: «la pedagogía es siempre y necesariamente una reflexión consciente sobre las prácticas, los procesos, las instituciones y los sistemas educativos» (AVILA, 1990). Desde esta perspectiva, no se pueden pensar transformaciones serias en los procesos de enseñanza al interior de la Universidad, al margen de la reflexión pedagógica.

En este contexto se aborda la pedagogía, no como un conjunto de estrategias puntuales que son construidas en la práctica cotidiana a través de la didáctica, es decir, la operacionalización del quehacer educativo. Se asume la pedagogía como una saber que tiene fundamentos epistemológicos, visiones de sociedad, según sea el modelo desde el cual se aborde la reflexión acerca de la educación: "...desde que el educador toma cierta distancia de la rutina de dictar clases y se pregunta por la naturaleza y las funciones de las prácticas y los procesos educativos, está iniciando el discurso pedagógico, es decir: la reflexión teórica sobre la educación».<sup>3</sup>

En la reflexión epistemológica, la discusión sobre la pedagogía como ciencia, como saber o como disciplina ha generado múltiples posiciones que desde el siglo XVIII han llevado a revisar su objeto de estudio, desde las características del conocimiento sistemático, fáctico, metódico y analítico. Sin embargo no son menos las objeciones que este tratamiento ha traído para los epistemólogos de la pedagogía.

La pedagogía, sobre todo cuando se concibe como ciencia de la educación, adquiere un carácter dialéctico (FLOREZ, 1998). En realidad, a pesar de la existencia de unos principios

básicos, se considera que dicha ciencia está en permanente construcción, por ello su carácter dialéctico deriva, precisamente, de la propia esencia de la educación, que constituye su objeto de estudio. El carácter temporal y evolutivo que configura el universo educativo obliga a la pedagogía a vivir un proceso paradigmático constante. Frente a esta situación, la pedagogía intenta modelar sus propios constructos sobre la base de las reflexiones metodológicas, que tienen como objeto esencial el estudio de la realidad práctica y el mundo teórico de la educación, así como la relación entre ambos.

De otra parte, la pedagogía como saber se estructura a través del planteamiento de modelos pedagógicos, que son «la organización de la construcción y transmisión cultural que se deriva de una forma particular de entender la educación y que, además, implica una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento» (DIAZ, 2001).

Sin embargo el problema esencial que todas las teorías pedagógicas han enfrentado y al cual han tenido que dar respuesta, como lo plantea De Zubiría Samper "...es resolver el interrogante en torno al *tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar*" (DE ZUBIRIA, 1994). En este sentido se puede afirmar que no



3 ÁVILA PENAGOS, Rafael. ¿Qué es Pedagogía?. Nueva América. Bogotá, 1990. P. 59.



existen modelos pedagógicos neutros, ya que el quehacer educativo necesariamente presupone una determinada concepción de hombre y de sociedad. Cada teoría ha privilegiado en ello, algún o algunos aspectos generacionales y/o culturales que asumen una postura de lo individual, social y cultural. Desde esta perspectiva social, antropológica y psicológica se entienden los modelos pedagógicos al resolver preguntas relacionadas con el para qué, el con qué y el cuándo, que permiten la reflexión fundamental acerca de la relación: Maestro – Saber – Estudiante.

Hoy la discusión epistemológica de las ciencias de la educación se desplaza hacia la pregunta por *el hecho educativo* como *objeto de estudio* de las disciplinas contribuyentes, y por la constitución del sujeto de práctica. Deviene allí el asunto de la pedagogía.

Ya habíamos dicho tangencialmente que la pedagogía, en cuanto filosofía de la educación (su reflexión axiológica), ya no tiene por objeto la imagen de sociedad hacia la cual queremos llevar al ser humano (el educar), sino que su objeto es el *sujeto educable*, que se constituye en el reconocimiento del otro (alteridad). Es por ello que tematiza problemas vitales para las ciencias de la educación tales como el aprendizaje, la evalua-

ción, el ser, la enseñanza y la escuela, desde una concepción latina de educación en el sentido de “educere”, extraer, conducir (sacar de ti tu mejor tú), en el marco de la cultura y de las vivencias y prácticas del mundo de la vida.

La pedagogía está más cerca del relato que del texto científico, según Meirieu. La pedagogía piensa al sujeto narrativamente, al modo en que lo hacen la filosofía y la literatura, lo cual no le resta su estatuto de disciplina científica. Esta concepción se inspira en los aportes filosóficos de Lévinas, Ricoeur, Merleau Ponty, Sartre y otros. La pregunta de la educación, en otros términos es ¿por qué se enseña?, en tanto que la de la pedagogía es ¿cómo se aprende?. La Educabilidad como concepto quedó sugerida sutilmente en los textos de Pestalozzi, desde una preocupación por el otro, fundado en el concepto invisible (o representación social) del educar. En este contexto el maestro se empodera realmente como actor social importante y protagónico, que requiere ser formado en las facultades de ciencias de la educación con las más altas calidades.

Por lo tanto, cabe preguntarse hasta dónde la acción formativa inicial del docente es fuente de mejoramiento. Cómo se puede garantizar



que el docente sea un hacedor de humanidad, agente de libertad, capaz de poner en sospecha sus propios itinerarios ideológicos.

### 5. A MANERA DE CONCLUSIÓN

La concepción presentada en la globalidad de este artículo plantea un reto enorme a los docentes: *la transformación de sus concepciones pedagógicas y por ende de sus prácticas*, es decir, pasar de ser transmisores de conocimientos a ser mediadores en la construcción y reconstrucción de los saberes de los estudiantes; acercarlos no sólo a los conocimientos elaborados por la humanidad, sino al conocimiento de sus propias habilidades de aprendizaje (metacognición), para que estos a su vez transformen los roles de receptores de conocimientos ya elaborados a su permanente búsqueda, indagación y proposición de alternativas, siempre desde la reflexión del sentido para sí mismos y su entorno. Todo lo

cual podría resumirse en enseñarles a los estudiantes a aprender.

El relato contemporáneo respecto del aprendizaje, supone una forma de *dejar ser*, acompañando, asistiendo en cuanto sea posible, a los niños y a los jóvenes. Es una comunión de vida entre dos o más sujetos que se reclaman como inacabados pero comprometidos con su querer saber. El aprendizaje no desconoce la palabra que indica, pero tampoco absolutiza el dominio de esta sobre la fragilidad del menos poderoso. En el aprendizaje las apuestas se juegan en términos de una relación más simétrica, mucho más de iguales. En este proceso pedagógico media una sospecha que tiene el docente cuando reconoce el "así era", pero yo quiero que mi estudiante lo descubra de nuevo por el hacer, un hacer que permita dudar de las primeras sensaciones o aprendizajes, capaz de permitirle un desprendimiento de aquellas presunciones que absolutizan todo a través de fórmulas supuestamente acabadas.



## BIBLIOGRAFÍA

AVILA Penagos, Rafael. ¿Qué es Pedagogía? Editorial Nueva América. Bogotá, 1990.

DE ZUBIRÍA Samper, Julián. Los Modelos Pedagógicos. Editorial Vega Impresos. Bogotá, 1994.

DIAZ VILLA, Mario. Del Discurso Pedagógico: Problemas Críticos. Poder, Control y Discurso Pedagógico. Bogotá 2001. Cooperativa Editorial Magisterio.

DURKHEIM, Emile. Education et Sociologie. Editorial Quadriage, PUF. París, 1972.

FLOREZ Ochoa, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento: El Campo Científico de la Pedagogía. Editorial McGraw Hill. Bogotá, 1998, Pág. 107.

———. Objeto, Métodos y Lugar de la Pedagogía. 1992.

KANT, Inmanuel. Reflexions Sur La Pédagogie. Editorial Armand Colin. París, 1986.

LEVINAS, EMMANUEL. Totalité et Infini. Editorial Nijhoff, La Haye, 1961.

MEIRIEU, Philippe. Frankenstein Pédagogue. Editorial Esf. París, 1997.

NOT, Lois. Las Pedagogías del Conocimiento. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 1997.

ZAMBRANO, Armando. Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes. Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica. Cali, 2002.



# LOS RETOS DEL NUEVO MILENIO: EDUCAR EN LAS COMPETENCIAS PARA EL CONTEXTO DE LA MUNDIALIZACIÓN

Armando Gil Ospina

*“Las competencias, además de ser un saber hacer, es un saber haciendo, soportado en múltiples conocimientos que vamos adquiriendo en el transcurso de la vida; es la utilización flexible e inteligente de los conocimientos que poseemos los que nos hace competentes frente a tareas específicas. En otras palabras, quien es competente lo es para una actividad determinada” C. TORRADO (2000)*

## SÍNTESIS<sup>1</sup>

Es indudable que las competencias se han convertido, en el último quinquenio, en uno de los temas claves del sistema educativo colombiano. Por esta razón, le corresponde a los académicos reflexionar y comprender el significado, el sentido y los propósitos que éstas tienen en la educación.

Teniendo en cuenta que este término proviene de la actividad productiva (mercado de trabajo), es muy probable que algunos hacedores de política educativa desde el nuevo enfoque de la educación laboral conciban el concepto de competencia en el marco reducido de las necesidades productivas: desarrollar habilidades en los estudiantes pensadas más para el futuro desempeño de ocupaciones y puestos específicos.

Por tanto, la intención de este corto escrito es la de contribuir, en alguna medida, al debate y reflexión en torno a las ventajas y desventajas de la formación basada en competencias, a partir de los desarrollos conceptuales que se derivan de diferentes posturas teóricas y enfoques, uno de los cuales es justamente el que se plantea en la Propuesta Pedagógica de la U.C.P.R.: “¿lo esencial es la información o la formación? Esta pregunta de carácter inicialmente teórico está relacionada con las formulaciones acerca de los términos educación, formación y enseñanza. Desde las perspectivas modernas la educación no puede ir en el sentido de la mera información acerca de los conocimientos obtenidos por el hombre, sino de posibilitar el desarrollo de competencias, los procesos de inferencia y comprensión del mundo a partir de la información y de la formación ética y humana”.

**Descriptor:** Competencia, Formación, Capacidad, Educación, Desarrollo-Habilidades-Destreza, Contexto.

## ABSTRACT

It is certain that the competitions have become, in the last five year period, in one of the key topics of the Colombian educational system. For this reason, it corresponds the academics to meditate and to understand the meaning, the sense and the purposes that these have in the education. Keeping in mind that this term comes from the productive activity (work market), it is very probable that educational politics's makers from the new focus of the labor education conceive the competition concept in the reduced mark of the productive necessities: to develop abilities in the thought students more for the future acting of occupations and specific positions.

Therefore, the intention of this short escrito is the one of contributing, in some measure, to the debate and reflection around the advantages and disadvantages of the formation based on competitions, starting from the conceptual developments that are derived of different theoretical postures and focus, one of those which is exactly the one that thinks about in the Pedagogic Proposal of the U. C. P. R.: « is the essential thing the information or the formation? This question of initially theoretical character is related with the formulations about the terms education, formation and teaching. From the modern perspectives the education cannot go in the sense of the mere information about the knowledge obtained by the man, but of facilitating the development of competitions, the inference processes and understanding of the world starting from the information and of the ethical and human formation.»

**Descriptors:** Competition, Formation, Capacity, Education, Development-Abilities-Skill, Context.

1 GIL OSPINA, Armando. Profesor de Economía de la UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA. 2003



## INTRODUCCIÓN

Todo, absolutamente todo, está en movimiento, permanente cambio y transformación: el cosmos, la naturaleza, la sociedad, el hombre... El mundo en que vivimos afronta cambios profundos que se manifiestan en condiciones de “progreso” y alcances inverosímiles, a la vez que en hechos éticamente indeseables: la revolución de las telecomunicaciones a nivel planetario y transplanetario (transmisión de los viajes espaciales, por ejemplo), los acercamientos intercontinentales e interculturales, la virtualidad, la Teoría de la Información, la Cibernética, la “revolución genética” y la generación de múltiples campos de investigación científica para su estudio y comprensión, la teoría de las inteligencias múltiples y el debate científico-académico acerca de las **capacidades y competencias** humanas, la señal satelital - en vivo y en directo - de los conflictos bélicos internacionales, la aculturación, el cosmopolitismo, la amenaza de las armas termonucleares, los desarreglos ecológicos y las manipulaciones de todo orden. La educación no escapa al impacto de estos procesos vertiginosos, por lo tanto, es una obligación histórica y moral de los docentes, investigadores y, en general, todas aquellas personas involucradas en el mundo académico y comprometidas con la edu-

cación y formación de los estudiantes, adelantar con rigor crítico los debates argumentados y reflexivos que permitan comprender sus consecuencias presentes y futuras.

Desde este panorama resulta impostergable, hoy más que en otro tiempo, conjuntar todos los esfuerzos posibles para mejorar la calidad de la educación en sus distintos niveles, pero superando el tradicional criterio de educación universitaria como la de nivel superior.

En concordancia con el Padre Borrero C., quien considera que la educación se da desde lo superior y para lo superior, el nivel preescolar debe concebirse como la mejor oportunidad que debe aprovechar una determinada sociedad para edificar la nación que quiere y puede con sentido de futuro. Bajo este enfoque, los distintos componentes y esferas de la educación deben ser considerados importantes en sus contextos y especificidades y no sólo privilegiar el “nivel superior” donde supuestamente se produce y circula el conocimiento.

A la educación se le plantea, entonces, el reto de contribuir con la socialización de los individuos a través de acciones formadoras concierne tanto a las dimensiones intelectual y moral como al conjunto



de conocimientos necesarios en un campo determinado para ejercer una actividad, llámese cultura básica, técnica o científica, cultura local, nacional o mundial.

Y, con relación al tema específico de las competencias, se debe asumir el compromiso responsable de “tomar partido” frente al significado del concepto adecuado en el campo educativo, habida cuenta del sinnúmero de acepciones, connotaciones y sentidos con que se emplea en las diferentes disciplinas en la actualidad; de este modo, resulta posible identificar sus distintos tipos, pensar cuáles son las que deben desarrollar los estudiantes que participan en la práctica educativa y prever las implicancias y perspectivas que se desprenden al orientar la acción educativa.

Es aquí, precisamente, donde adquiere gran significancia la definición del tipo de competencias a potenciar en los estudiantes (y, en las personas en general). De la prioridad que se le endilgue a la cuestión se deducirá la filosofía de la institución educativa; la que privilegie el saber hacer, que en la actualidad apunta esencialmente a preparar para el mundo profesional, o la que establezca la prerrogativa sobre el saber ser. ¿Saber ser más que el saber, saber hacer y hacer sabiendo?

## COMPETENCIAS: ALGO DE HISTORIA...

“la noción de competencia, al igual que todos los conceptos, ha tenido su *historia* de transformaciones y resignificaciones, evolucionando de manera imprevista, asumiendo un sentido tan propio y particular en cada disciplina, que hoy no la podemos comprender ni explicar en su definición inicial desde el campo lingüístico”

En Grecia antigua se desarrolló la agonística o “ciencia de los combates” (arte de los atletas y, específicamente, de los luchadores). Agón y Agonistes significaba quien competía y luchaba para ganar en las pruebas olímpicas<sup>2</sup>.

La palabra competencia propiamente dicha viene del latín *competentia*, significando “disputa sobre algo entre dos o más personas”, acepción que se ha mantenido en el tiempo. Según el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) significa además “rivalidad entre dos o más que pugnan por alcanzar una misma cosa”; y *competente* (del Lat. *Competens*) “dícese de la persona que conoce bien una técnica, disciplina o arte”. Ambos términos están bastante relacionados, pues, alguien llega a ser considerado com-



2 Enciclopedia ENCARTA. Microsoft, 2003.

petente en la medida que, por medio de su actuación, alcance el resultado previsto y deseado. Visto así, la competencia implica necesariamente acción de su protagonista.

La competencia por tanto es situacional y actuacional, o sea, pertinente y pública. De este modo, la competencia trasciende los umbrales de lo privado y alcanza sentido social si y sólo si es reconocida por el otro (s) y por nosotros.

De otra parte, en el mundo moderno el término ha alcanzado gran riqueza semántica, precisamente por su frecuente uso en las diferentes disciplinas científicas: competencia biológica, competencia en derecho, competencia lingüística, competencia económica... En esta disciplina, la competencia aparece como concepto durante los años posteriores a la Revolución Francesa, cuando se concedió a toda persona “el derecho de realizar cualquier negocio de la índole que fuera” sobre la premisa de obtener un alto nivel de producción, un óptimo rendimiento de los factores de producción y una maximización del bienestar general de la colectividad. Desde entonces, la competencia se ha considerado el motor de la economía de mercado y fundamento del sistema económico capitalista.



Hoy, el concepto polisémico de la competencia es utilizado con bastante frecuencia en la educación, a tal punto que tiende a convertirse en el “deber ser” del proceso formativo. Inicialmente, fue tratado en el campo de la lingüística, y luego asimilado por la psicología cognitiva y cultural, que vio en la noción más allá de un intento por describir el lenguaje, una posible explicación del funcionamiento de la mente<sup>3</sup>. En el decenio del setenta, el enfoque por competencias es incorporado en la perspectiva pedagógica constructivista para enriquecer el denominado “aprendizaje significativo”. En este orden de ideas, las competencias se analizarán, precisamente, en el ambiente educativo.

### **LA COMPETENCIA BAJO LA VISION DE NOAM CHOMSKY: LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL LENGUAJE, SOPORTE FUNDAMENTAL EN LA NOCIÓN DE COMPETENCIA**

“la competencia, considerada como el conocimiento innato y con frecuencia inconsciente que los individuos tienen de la estructura de su lengua. Las competencias permiten al hablante distinguir las oraciones gramaticales de

3 MONTT, Nahum. Un espejismo proteico llamado competencias. El abismo entre el concepto de competencias y su aplicación evaluativa. Reflexiones Pedagógicas. Santillana Siglo XXI. Pág. 2-7.

las que no lo son, así como generar y comprender un número ilimitado de oraciones nuevas...”

La lingüística es la ciencia que mayores aportes ha hecho a la educación basada en competencias.

Con la sabiduría humana adquirida en miles de años, los hombres y mujeres estamos en disposición de aprender la lengua materna que nos amamanta con su savia desde que nacemos hasta que somos capaces de hablar y de avanzar luego en la perfección y aprendizaje de los diversos roles y variedades que la convivencia nos propone en los insospechados escenarios de la vida. A esta capacidad individual y colectiva Chomsky la denominó COMPE-TENCIA LINGÜÍSTICA<sup>4</sup>.

Una persona, sin limitaciones severas, no importa que sea letrada o iletrada es capaz de comprender y hacerse comprender dentro de su comunidad mediante el uso de su lenguaje; puede interpretar, construir o hacer chistes con el lenguaje; significa esto que tal persona tiene capacidad teórica y práctica para desempeñarse con su lenguaje en diversas situaciones. En consecuencia, esta persona es competente en el uso del lenguaje y lo pone en evi-

dencia con su comunidad, sin un certificado o título que le acredite su dominio.

Chomsky fue el primero en emplear el término competencia, término que hoy circula en el léxico de algunos empresarios, docentes y pedagogos del trabajo, quienes le aportan modificaciones cualitativas y cuantitativas pero que mantienen la esencia de la competencia lingüística señalada.

Siguiendo con el autor, la **competencia** es disposición para, es teoría, es una hipótesis de trabajo del genoma humano, es una **capacidad inherente al hombre**, y prosigue con el planteamiento de una serie de hipótesis para la educación basada en competencias:

\*¿Una competencia es sinónimo de aprendizaje?

\*¿El aprendizaje es privativo de los seres humanos?

\*¿Las evidencias o logros son sinónimos de la estructura superficial?

\*¿La estructura profunda es sinónimo de competencia en el proceso de aprendizaje?

\*¿Todos los seres humanos tenemos disposición subyacente para aprender otros procesos tan complejos como el lenguaje?

<sup>4</sup> TORRADO PACHECO, María Cristina. Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: BEDOYA, Daniel y otros. Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 2000. Pág. 40-43.





\*¿La competencia es el soporte teórico del aprendizaje? ¿La actuación es el uso del aprendizaje?

\*¿La competencia numérico operatoria, la geometría y otras competencias se construyen de igual manera que la competencia lingüística?

\*¿El aprendizaje estructura su propia gramática?

### **EXTENSIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA HACIA LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS**

“la adquisición de una competencia tal está alimentada por la experiencia social, las necesidades y las motivaciones, y la acción, que es a su vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias” D. Hymes.

La indagación lingüística fue un detonador en la investigación sobre las competencias con resonancia en diversas áreas del conocimiento tales como la sociología, la matemática y la filosofía. Estas ciencias con sus aportes, han fortalecido las investigaciones sobre modelos de construcción del pensamiento, sobre las teorías del aprendizaje, sobre diseño curricular, la didáctica y otros aspectos relacionados con las ciencias de la educación.



Nuevas disciplinas autónomas como la sicolingüística, la sociolingüística, la etnolingüística, la pragmática y la semiología han ampliado o refutado el horizonte lingüístico chomskiano, cuando hacen referencia a una gama diversa de **competencias**, entre las que se encuentra la competencia comunicativa.

Las derivaciones de la competencia lingüística incorporan el contexto que ocurre en los actos del habla que no fueron considerados por Chomsky en su teoría gramatical.

**Dell Hymes**<sup>5</sup> afirma que la competencia comunicativa se construye sobre la base de un conjunto de conceptos relacionados con los diferentes aspectos del mundo que rodean al hombre y las que se actualizan en el estado de las cosas al cual se hace referencia en una situación comunicativa específica. El conjunto de actitudes, valores, motivaciones y sus diferentes situaciones de interacción, posibilitan aseverar, pedir, ordenar, cuestionar, advertir, etc., permitiendo la creación de estrategias hacia el uso positivo y productivo de la lengua.

Entre las competencias sociales que adquiere una persona están las competencias comunicativas y entre ellas

5 TORRADO PACHECO, María Cristina. Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: BEDOYA, Daniel y otros. Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 2000. Pág. 46-47.

están las competencias lingüísticas y las pragmáticas.

La competencia existe en tanto evidencie un componente práctico, con expresiones a la vida cotidiana, en la resolución de problemas teóricos y prácticos del contexto. Al decir de Moscoso y Castillo<sup>6</sup> “los seres humanos existimos como acto, como seres particulares, pero también tenemos la potencialidad de ser lo que deseamos, como expresión de las cualidades que disponemos”.

### ***LAS COMPETENCIAS DESDE LA CONCEPCIÓN DE VIGOTSKY***

“Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos; vale decir, están socialmente configuradas” L. S. VIGOTSKY.

La teoría pedagógica de Vygotsky es realmente una alternativa eficaz en el proceso educativo, toda vez que plantea una visión dialéctica del desarrollo humano en el que se interrelacionan estrechamente lo individual y lo social, lo biológico y lo cultural, el pensamiento y el lenguaje, la fusión cualitativa del pensamiento verbal y del lenguaje racional, el aprendizaje con el desarrollo, en un marco matizado de un futuro optimista.

En la actualidad, los planteamientos de Vigotsky son desarrollados por la denominada psicología cultural. Esta psicología se contrapone a aquella de orientación más cognitiva, en el mismo sentido en que Hymes lo hace con Chomsky.

“Para Vigotsky el desarrollo cognitivo no se explica a partir del despliegue de mecanismos internos de funcionamiento, sino por el impacto del mundo social y cultural del sujeto en su actividad psicológica. En este sentido Vigotsky afirma que todas las funciones psicológicas superiores surgen primero en el plano social intersubjetivo y luego se internalizan pasando a ser intrapsíquicas”<sup>7</sup>

La tradición teórica vigotskiana plantea el siguiente principio central dentro de La Ley General del Desarrollo Cultural: “Los procesos psicológicos superiores, son susceptibles de realizar desde la línea cultural del desarrollo, los cuales constituyen la verdadera naturaleza humana”. Dicha Ley se configura a partir de las siguientes tesis: a) la influencia predominante del medio cultural, entendido como el conjunto de redes de significado que dotan de sentido las experiencias, las

6 MOSCOSO, Oscar y CASTILLO, José R. Acerca de las competencias. Artículo inédito. Universidad Autónoma de Manizales, 1999. Pág. 1-6.

7 TORRADO P., María Cristina. Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: BEDOYA, Daniel y otros. Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 2000. Pág. 47.



relaciones y las producciones humanas; b) la internalización; c) la zona de desarrollo próximo y d) la mediación semiótica del lenguaje, el cual se concibe como una herramienta culturalmente construida y socialmente adquirida.

En Vigotsky se aprecia claramente la idea que los conocimientos más que desplegados, descogidos o “desarrollados”, como una estructura mental previamente dotada de ellos y dispuesta para una acción dada, emergen en un contexto esencialmente humano y social, hecho que permite un permanente proceso de modificación a través del contacto cultural, la interacción social y la mediación lingüístico-comunicativa.

Aunque en Vigotsky no se encuentran de manera explícita los conceptos de inteligencia y competencia, podría perfectamente interpretarse de sus escritos, las siguientes apreciaciones: la inteligencia es entendida como un proceso de construcción de pensamiento intelectual a partir del proceso de interiorización que le permite al sujeto tomar conciencia para simbolizarlo. Por su parte las competencias, según Torrado Pacheco<sup>8</sup>, son aquellas manifestaciones humanas inseparables de las situaciones particulares en las que

ellas se expresan...”somos competentes para cierto tipo de tareas y nuestra competencia puede cambiar si contamos con las herramientas simbólicas o instrumentos culturales adecuados. Ser competente, más que poseer un conocimiento formal, es la actividad desplegada en un contexto particular”.

Después de leer a los autores más reconocidos que han venido investigando en este campo, surge una serie de preguntas claves para mejorar la comprensión de este concepto, expresadas en los siguientes términos:

¿Son genéticas las competencias?; ¿son hereditarias?; ¿es posible enseñar las competencias?, en caso afirmativo, ¿cómo pueden los docentes y la institución contribuir a desarrollarlas?

Acudiendo a la experiencia cotidiana y a algunas posturas teóricas, es conveniente formular la siguiente hipótesis: todo individuo posee una base genética (disposición natural, filogenia) similar por pertenecer a la especie humana; en este sentido, todas las personas poseen un potencial de aptitudes que pueden desarrollar, en distintas proporciones, para llegar a ser competentes en cualquiera de las actividades humanas, dependiendo de distintas condicio-



<sup>8</sup> Cfr. TORRADO P, Cristina. Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: BEDOYA, Daniel y otros. Competencias y proyecto pedagógico. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá 2000.

nes tempo-espaciales, culturales, oportunidades sociales y motivaciones individuales (ontogenia).

En el caso de confirmarse o aceptarse tal hipótesis, o sea, que las habilidades y destrezas de los seres humanos son susceptibles de desarrollarse y potenciarse a lo largo del ciclo vital a través de las acciones intencionales, de las interacciones culturales, sociales y simbólicas, entonces, aquellas sí son educables. De este modo, la educabilidad debe concebirse como una cualidad intrínseca de la naturaleza humana.

En el proceso de desarrollo del ser humano en cuanto a habilidades y capacidades se refiere, juega un papel importante el **enfoque de intensidad** relacionado con los distintos niveles de potencialización alcanzados. Son, justamente estos niveles, los que se consideran competencias o niveles de competencias. Bajo esta perspectiva, las competencias podrían evaluarse y apreciarse a través de indicadores que señalen los pasos alcanzados por el individuo en un ambiente escolar o no, a lo largo de la vida.

Esta intensidad a la que se ha hecho mención en el párrafo de arriba, se refiere explícitamente a la potencialidad que tiene todo ser hu-

mano y que es susceptible de realizar por la acción, la actividad, la dinámica y el interés, sólo así es posible lograr la condición de competencia, vale decir, el ser humano no es competente *per se*, requiere para ello disponer de una mente activa y compleja, que transforme dialécticamente los conocimientos que posee a partir de los conocimientos y saberes que recibe social y culturalmente. C. Torrado se refiere al respecto, en los siguientes términos: “el sujeto de las competencias puede jugar con el conocimiento, lo transforma, lo abstrae, lo deduce, lo induce, lo particulariza, lo generaliza. Puede significarlo desde varios referentes, puede utilizarlo de múltiples maneras y para múltiples fines; describir, comparar, criticar, argumentar, proponer, crear, solucionar problemas”.

## TIPOS DE COMPETENCIAS

“Como sucede con muchos otros acontecimientos del mundo natural, gran parte de lo que es el ser humano, su conducta y sus formas de actuar individual y colectivo, es aún desconocido. En esta situación de incertidumbre también se hayan las competencias. Lo que se sabe hoy de ellas es discutible e incluso desconocido”



Las competencias del ser humano se construyen a partir de procesos. En este sentido, las competencias son algo más que un concepto. Desde este criterio, las competencias se clasifican en fundamentales, básicas superiores e integrativas<sup>9</sup>. Sin embargo, existe una copiosa taxonomía basadas en otros enfoques.

**Competencias fundamentales:** Son las que determinan el principio de toda expresión o desempeño en el ser humano. Se construyen de acuerdo a los diferentes procesos de desarrollo psicomotor, intelectual, moral, social y afectivo (sentir, percibir, calcular, escuchar, leer, escribir).

**Competencias Básicas:** Son las que determinan la base sobre la cual se construye la vida cotidiana, laboral, social y académica en el ser humano (emocionales, valorativas, mentales, conceptuales y psicomotoras).

Estos dos tipos de competencias se estimulan a través de la educación. Infortunadamente se hace una a una especialmente en lo cognoscitivo y psicomotor. Van juntas en el cerebro pero aprendimos a separarlas.

**Competencias Superiores:** Éstas se ubican en el ser humano en los más altos niveles de desempeño familiar,

social, laboral, académico o profesional (administrar, participar, innovar, prospectar).

**Competencias Integrativas:** Son aquellas que integran y relacionan algunas o todas las competencias fundamentales y básicas; las básicas con las superiores o las superiores con las fundamentales.

Ahora bien, dependiendo del contexto en que se estén tematizando, las competencias variarán tanto en número como en nominación y significado. Por ende, es lógico pensar que en cada disciplina y de acuerdo al perfil de formación, los currícula propenderán por convertir en actos las potencias humanas de manera diferenciada, diversificada y específica; en otras palabras, adicional al desarrollo de las competencias básicas y fundamentales de los estudiantes, están aquellas propias del saber específico: “quien es competente lo es para una actividad determinada”.

Otras nominaciones de las competencias que empiezan a circular con frecuencia en el campo educativo son las interpretativas, argumentativas, creativas, comunicativas, participativas, críticas, propositivas, axiológicas y universales:



<sup>9</sup> RAMÍREZ C., María Teresa. Periódico LA PATRIA (Papel Salmón), pàgs. 4-5., Febrero 9 de 2003. Docente Universidad de Caldas.

Competencia Interpretativa. Más que llegar a comprender objetivamente el contenido de un texto (perspectiva del conocimiento absoluto), o avanzar en un proceso de reconstrucción psicológica por parte del lector-estudiante de la intención original del autor en el sentido de revivir su acto creador (única interpretación correcta), la competencia interpretativa está relacionada con la capacidad de interrelacionar significativamente las partes y el todo, el todo y las partes y las partes entre sí: “para comprender el todo es necesario comprender las partes y viceversa” (círculo hermenéutico). Sólo así, es posible la reconstrucción intersubjetiva de sentido y resignificación del tenor textual.

El Icfes<sup>10</sup> formula la siguiente connotación de la competencia para interpretar situaciones: “engloba todas las acciones orientadas a la comprensión de situaciones-problema en ciencias. En particular se incluye la interpretación gráfica como fundamental, ya que permite poner en términos sencillos algunos asuntos que pueden ser muy complejos. Involucra acciones como identificar el esquema ilustrativo correspondiente a una situación; identificar y describir problemáticas en términos de las categorías de las ciencias; des-

cribir en términos gráficos o simbólicos el estado, las interacciones o la dinámica de una situación; deducir relaciones entre variables involucradas en una situación a partir de un enunciado, de un esquema gráfico o de una tabla”.

Competencia argumentativa. Está directamente referida a la capacidad de fundamentar; dar cuenta de; discurrir metódicamente acerca de un problema o fenómeno dado; razonar una determinada hipótesis, proposición o tesis con suficiencia y consistencia. Con el desarrollo de esta competencia, el estudiante está habilitado para extrapolar, en el sentido de “alargar” una argumentación incompleta hasta llevarla a un término.

El Icfes<sup>11</sup> la formula en los siguientes términos: “engloba todas las acciones que permiten plantear claramente un problema que hay que solucionar, ubicarlo en un referente teórico y seleccionar los elementos relevantes para su análisis y solución. Involucra acciones como plantear afirmaciones válidas y pertinentes para el análisis y la solución de una situación-problema y establecer relaciones cualitativas y cuantitativas entre las diferentes variables y magnitudes involucradas”.

10 EXAMEN DEL ESTADO. Para ingreso a la Educación Superior. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Subdirección de Aseguramiento de la Calidad. MEN. Pág. 7. 2003.

11 Idem.



Competencia creativa. Expresado hiperbólicamente, la competencia creativa es aquella que se logra potencializar a partir del profundo hábito de la lectura reflexiva y confrontada. La lectura ha de hacerse con sentido de provisión de pensamiento a partir de mayor conocimiento, pues, es de suponer que cuanto más conocimiento se tenga – y por lo tanto, más alimento para el pensamiento – muy seguramente la vida mental sea más rica y notorio el desempeño intelectual. A partir de estas condiciones, los estudiantes están en capacidad de buscar, explorar, seleccionar y procesar mejor la información – no concebida sólo como datos sino como datos en contacto con un contexto– para actuar idóneamente en el tejido social con sentido. Esta competencia creativa refleja además de la originalidad y la adecuación respecto del contexto, intuición, inventiva y perspectiva.

Competencia comunicativa. Al hacer relación y distinción entre la información y la comunicación, se devela cabalmente la competencia comunicativa. En efecto, la comunicación trasciende los datos en sí y les da sentido en el contexto de la relación humana dialogal, intersubjetiva y heterogénea. La comunicación contiene lo afectivo,

el deseo, la lúdica, ..., aspectos que no están en la información. Al potenciar esta competencia, el estudiante transforma la información de los datos y el conocimiento en un sistema de signos, señales y símbolos susceptibles de comunicación; en este caso, se cumple una condición del saber humano: ser comunicable (comunicabilidad).

Competencia participativa. En la construcción de sociedad humana con sentido democrático, la participación de todas las personas se convierte en un ideal; en tanto que en la práctica, y bajo una perspectiva incluyente, aquella deviene en la exigente necesidad social de ampliar la cobertura y las oportunidades para que llegue a ser una realidad. No obstante, la participación *per se* no propicia el alcance de los propósitos señalados, pues se requiere la potenciación de esta competencia.

Ahora bien, un estudiante en particular –y un ciudadano en general– logra desarrollar la competencia participativa en la medida que goce de las condiciones de dignidad, libertad, autonomía y saber específico sobre la cuestión. Además, la participación implica “tomar partido” lo cual exige la definición de una postura ético-política, con sentido de transindividualidad.



Competencia crítica. Mucho se ha debatido acerca de la imparcialidad del conocimiento. La pseudo-neutralidad del saber científico queda cuestionada al reconocer que quienes hacen ciencia, y en el caso de las instituciones de educación, los docentes, tienen algún tipo de interés, ya sea intrateórico o extrateórico, acumulan toda una experiencia de la cotidianidad o desde el mundo de la vida, razón por la cual se convierte en una imposibilidad humana la asepsia ideológica.

Por lo anterior, la potencialización de la competencia crítica implica desarrollar, en primera instancia, la capacidad de autocrítica, así como la habilidad de juzgar la realidad con opinión coherente. Tal es la condición de posibilidad de toda experiencia y toda investigación humanas.

Competencia propositiva. En cierta medida, esta competencia es el producto y el desarrollo de las anteriores; bien podría estar en relación de dependencia con ellas. La competencia propositiva le permite al estudiante superar el pensamiento o la actitud crítica y establecer alternativas u opciones de selección, señalar heurísticos para solucionar un problema dado y comprometer su ser en la definición de una direc-



ción. De este modo, la competencia propositiva establece una reinterpretación o disposición diferente de un problema – un cambio de perspectiva – para llegar a una nueva interpretación.

El Icfes<sup>12</sup> establece que la competencia propositiva “engloba las acciones que permiten proponer nuevas relaciones a partir de una situación dada, explicar dichas relaciones, encontrar un patrón que vincule diferentes situaciones y proponer nuevos problemas. Involucra acciones como plantear relaciones entre variables para que un evento físico, biológico o químico pueda ocurrir; predecir lo que puede ocurrir en una si-



12 EXAMEN DEL ESTADO. Para ingreso a la Educación Superior. INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Subdirección de Aseguramiento de la Calidad. MEN. Pág. 7. 2003.



tuación, dadas unas condiciones iniciales; encontrar relaciones comunes a diferentes situaciones aparentemente desconectadas”.

**Competencias axiológicas.** Evidentemente, el ser humano es complejo, integral, multidimensional, perfectible, impredecible, limitado, pero también trascendente; es no sólo cognitivo, sino artístico, estético, espiritual. Puede demostrar tanto acciones de grandeza, solidaridad y alteridad como indeseables prácticas egoístas y misantrópicas. Esta dualidad en la naturaleza humana, reconocida en las diferentes culturales y sectas religiosas (por ejemplo, el maniqueísmo) alienta permanentemente el deseo de potenciar cada vez más la competencia de los valores ético-morales (del bien).

Como toda competencia exige acciones prácticas del ser humano en un contexto cultural, se espera que el ambiente educativo le permita al estudiante desarrollar la capacidad de reaccionar por medio de sentimientos, emociones y pasiones.

Según Moscoso-Castillo<sup>13</sup> Esta competencia se relaciona concretamente con los valores, la conciencia, las actitudes, la autoestima, la toma de decisiones, la construcción

de un ambiente para el comportamiento recto y justo, etc.

**Competencia universal.** Esta competencia hace referencia a la figura de un ser humano con valor en lo personal, que reconoce su propio potencial de competencias y el de los demás, que se autoreconoce en el otro; en el caso de un estudiante, aquél que se construye mutuamente en los actos de comunicación en sociedad y que establece en la comunidad relaciones humanas con el sentimiento de “relaciones entre iguales”. En este caso, el estudiante logra potencializar la competencia universal cuando admite la diversidad, la complejidad, la incertidumbre y el compromiso de transformación social.

La teleología de las competencias se consolida a través de la formación de un ser integral, con la capacidad de establecer una red de interacciones dialécticas, sociales y humanas, en la construcción de un mundo más justo.

A continuación se denotan algunas competencias que bien podrían proponerse para ser potencializadas en el proceso de formación integral de un estudiante de economía de la UCPR:



<sup>13</sup> MOSCOSO, Oscar; CASTILLO, José R.: Acerca de las competencias. Artículo inédito. Universidad Autónoma de Manizales, 1999. Págs. 1-6.

### **A. Básicas:**

- \*Tener la capacidad de consultar las distintas fuentes.
- \*Saber leer e interpretar y escribir correctamente cuestiones de la disciplina.
- \*Desarrollar la capacidad argumentativa o consistencia dialéctica.
- \*Evidenciar actitud autocrítica, pensamiento crítico y propositivo.
- \*Comunicarse con naturalidad en forma oral o por escrito.

### **B. Mínimas en la Disciplina:**

- \*Desarrollar la capacidad reflexiva, discursiva y argumentativa en cuanto al objeto de estudio y desarrollo científico de la disciplina económica.
- \*Tener habilidad para disertar a profundidad en torno a las doctrinas económicas.
- \*Reconocer el papel y los alcances prácticos de la teoría o análisis económico.
- \*Debatir sólidamente los conceptos y procesos del desarrollo social y humano.
- \*Reconocer las interrelaciones que la disciplina económica tiene con la matemática, la psicología, la sociología, la ética, la política, la ecología, la lingüística, entre otras.
- \**Saber hacer y hacer sabiendo* el proceso de operacionalización del conocimiento práctico por medio del instrumental lógico, matemático y estadístico.
- \*Problematizar e investigar problemas económicos pertinentes.
- \*Plantear y proponer la solución de problemas disciplinares.

### **C. Formativas:**

- \*Aprender a autoreconocerse en sus potencialidades humanas.
- \*Aprender a reconocer al otro (a) en su dimensión humana.
- \*Conformar y saber actuar en equipos de trabajo académico e investigativo.
- \*Atender con responsabilidad los compromisos adquiridos.
- \*Demostrar positivamente actitud política, ética, ciudadana.
- \*Dar cuenta de los procesos históricos de su localidad y región.
- \*Evidenciar un alto sentido de solidaridad.

## **APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS**

“Son las concepciones que tiene el docente acerca de sí mismo, de la educación, de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación, las que determinan y condicionan su actividad frente a los alumnos; podría decirse, que son estas concepciones y formas de pensar de los profesores, las responsables del tipo de relaciones que tanto docentes como estudiantes establecen con el conocimiento y con sus formas de producción” R. Porlán, 1998.

La competencia no sólo se adquiere de la experiencia o el saber de generaciones pasadas, sino que también lleva consigo el aprendizaje in-



dividual. La competencia se materializa en la dialéctica sociedad-individuo en un contexto de experiencias, roles, intercambios; situaciones diversas y complejas, fruto de la sociedad que impone sus reglas al lenguaje. Por tanto, el dominio o alcance de una capacidad o competencia es el fruto de la experiencia social y del aporte que cada individuo le va impregnando en su creatividad y capacidad de adaptación. En otras palabras, las competencias se empiezan a potenciar a partir del individuo sólo desde el tejido social en el proceso de construcción de interacciones y reconocimiento del otro (a); además, lo que se quiere precisar y enfatizar es que el proceso – *o continuum* - de aprendizaje que se inicia a partir de un acto interno del sujeto, de carácter neuropsicológico y neurológico depende, esencialmente, de él, de su propia motivación, de su autogestión, de la solidez de sus conocimientos previos, lo cual lo lleva al autoaprendizaje (autotelia).

Cuando el estudiante busca otros caminos, otras soluciones, otras salidas por sí mismo, es porque ha comprendido su papel en el proceso de aprendizaje autónomo y reconoce que puede continuar aprendiendo en ausencia del docente, que puede avanzar en la conformación de un pensamiento divergente y



emprendedor, que se considera competente para detectar problemas, para proponer o solucionar problemas – el profesor no puede crear dependencia del estudiante –.

Con lo expresado anteriormente se pueden plantear las siguientes conjeturas: una competencia en potencia se desarrolla a través del proceso de aprendizaje y, desde un currículo integrador se puede estimular la creatividad y fomentar las destrezas del aprendizaje. El argumento es el siguiente: se parte de la convicción que todo aquél que aprende se transforma y cualifica (el que aprende, ya no es el mismo), por tanto, es por medio del aprendizaje que se alcanza el desarrollo del potencial humano, es decir, las competencias humanas son susceptibles de potencializar por medio de acciones inducidas y/o autónomas mediante la enseñanza (en un sentido profundo).

Cuando se afirma que el camino para lograr el desarrollo y potencialización de una determinada competencia es por medio del aprendizaje, entonces resulta pertinente preguntarse, ¿qué es lo que se aprende? A fin de cuentas, si no se tiene o maneja un saber, no es posible desarrollar una competencia.

Hay distintas clases de saberes: científicos, técnicos, tecnológicos, sociales, humanísticos, artísticos, filosófi-

cos... Las preguntas son, ¿cuál o cuáles son los que deben ser del dominio del estudiante? ¿Y su dominio, a qué se refiere? Si el propósito es contribuir con la formación integral del estudiante, entonces, surge otro interrogante, ¿con qué eticidad puede conjugar la teoría y la práctica de lo que hace y sabe?

Con relación al dominio del saber que sustenta el desarrollo de la competencia, necesariamente, aquel tiene que ver con su estatuto epistemológico. Análogamente, surge una pregunta, ¿el estudiante que sabe está en condiciones de dar cuenta del estatuto epistemológico que sustenta lo que sabe? Y el docente (institución), ¿hasta dónde conoce la estructura teórica-conceptual de lo que construye y sintetiza en el currículo pensando en potenciar las competencias del estudiante a través de los procesos de enseñanza y aprendizaje?

El propósito en este acápite es generar una reflexión ética que induzca a una profundización teórica como condición *sine qua non* de las acciones posteriores que permitan demostrar con suficiencia una competencia dada en el marco de un contexto específico. De esta manera, cuando surge la pregunta, ¿qué se espera que el estudiante haga en la práctica? La institución se enfrenta a un problema

ético: ética profesional, ética personal, ética ciudadana (conciencia de las implicaciones de una competencia), por ejemplo, operar el corazón es una competencia, empero ello implica articular la teoría y la práctica desde una reflexión de la filosofía de la ciencia, la epistemología, la historia, la lógico-semántica, lo metodológico, lo ético y lo estético.

El énfasis con que se acaban de tratar las competencias da pie para afirmar que, en última instancia, éstas imponen los contenidos del currículo, por tanto, conviene hacer una precisión adicional al respecto:

**Saber ser** más que el saber, saber hacer y hacer sabiendo: el educador trabaja sobre el ser, el técnico trabaja sobre el hacer. Si el propósito o finalidad es la formación del ser, entonces, “la mejor forma de hacer es ser”, para ello, el maestro debe acudir al recurso de la educabilidad para propiciar la modificación del estudiante; modificación de su vida, de su “unidad sellada”. Sin embargo, en este proceso de formación, se requiere de ambos, del que actúa sobre el ser y del que lo hace sobre el hacer. A la vez, se necesita que el estudiante reconozca que el docente también está en un “continuum” de cambio cualitativo, debido a que “primero se transforma uno mismo, para luego alcanzar los cambios en los otros”.



## ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS COMPETENCIAS EN EL CONTEXTO GLOBAL

“El mundo se moverá en una dirección ética, sólo si queremos ir en esa dirección. Es nuestra responsabilidad y nuestro destino el que está en juego...” Marcelo Pakman, 1994

Un resultado evidente del capitalismo industrial es, sin duda alguna, el acelerado proceso de división social del trabajo y de la consecuente y vertiginosa especialización laboral. Ahora bien, dicho proceso ha generado un doble efecto. El primero está referido al enorme crecimiento de la productividad económica a través del desarrollo de la competencia técnica del *saber hacer* en el proceso de la producción. En este punto se advierte que las economías de escala producidas por el progreso tecno-científico-material son el trofeo histórico que pueden exhibir ante la población mundial las pocas economías superdesarrolladas del planeta. El segundo efecto se evidenció en el detrimento de las competencias humanas, debido a que todo el potencial creativo del hombre-mujer se redujo a la iteración infinita de tareas fabriles sencillas y cada vez más, reduciendo al ser humano a la condición de un apéndice de la máquina, o dicho de manera elocuente, el ser hu-

mano es concebido como un recurso productivo que se puede reducir, en la práctica, a una simple pieza de recambio.

A lo largo de su existencia - aproximadamente tres siglos - el capitalismo ha pasado por distintas fases de desarrollo que se manifiestan claramente en el contenido y especialización de las fuerzas productivas. Considerando que el ser humano - la principal y más dinámica fuerza productiva - es histórico, la competencia también subyace en el tiempo y el espacio, y tiene sentido en la medida en que sea vista desde la historicidad de los sujetos que las tienen desarrolladas o que las tienen limitadamente, por ende, se ven en la necesidad de construir las y/o de desarrollarlas o no<sup>14</sup>. En su evolución y continuos cambios cuantitativo y cualitativo, el capitalismo ha desplegado con ímpetu su ley fundamental, así sea que en los tiempos presentes proliferen muchos eufemismos para calificar orgullosamente los niveles de crecimiento material en un reducido número de países, algunos de ellos son: capitalismo post-industrial, sociedades postmodernas, democracias avanzadas...

Después de este “chispazo” histórico, resulta relativamente fácil comprender que el actual contex-



14 Cfr. MOSCOSO, Oscar; CASTILLO, José R. Obra citada.

to es muy diferente al de los siglos XVIII y XIX, época en que nace y se desarrolla el sistema capitalista de producción como paradigma socioeconómico de la modernidad. En ese período histórico, los requisitos laborales de la manufactura y luego, de la gran fábrica capitalista, se reducían a la necesidad de una abundante mano de obra para realizar actividades productivas manuales y mecánicas. En cambio, en la “actualidad globalizada” resulta evidente que las condiciones laborales demandan una “nueva mano de obra” extremadamente calificada e idónea para atender los retos de la revolución tecno-científica; los exigentes mercados mundializados, su agilidad, movilidad y flexibilidad; la reducción de los tiempos y los espacios; la enorme diferenciación de los bienes y servicios; la refinación de los gustos y el hiperconsumo. El mundo del trabajo se enfrenta a una revolución que implica una nueva forma de contemplar la preparación para el mundo profesional: “...hemos pasado de un mundo regulado por la división del trabajo fraccionado y mecánico a un universo donde la máquina se encargará de todas las funciones automáticas”<sup>15</sup> En este momento cabe

la pregunta, ¿el discurso de las competencias que ahora se promulga en todos los ambientes y, específicamente, en el educativo se referirá al desarrollo de la compleja competencia laboral propia del capitalismo del tercer milenio, o se pensará en la potencialización de las competencias de las personas con sentido profundamente humano?

De cualquier modo, la sociedad postindustrial se organiza progresivamente en torno a una reapropiación del medio y del dominio del desarrollo de las nuevas tecnologías. Es a nivel de esta articulación que la función formación se cuestiona; en efecto, si en treinta años la formación pasó del “trabajo social a la educación por lo económico” (Laville, 1990), ¿su papel debe limitarse al de vector de especializaciones estrechamente profesionalizadas?<sup>16</sup> Según Pierre Veltz (citado por Mongin, 2000) “...pasamos de un régimen económico a otro y...este cambio afecta particularmente el funcionamiento de las empresas, las condiciones laborales pero también la fuerza del individualismo. Para resumir, estamos saliendo del taylorismo y del fordismo, es decir, de una cierta relación del individuo con el trabajo, con el tiempo y el espacio...la descripción contradictoria y cuestiona-

15 URSINOV, 1999. Citado por.... Investigación y desarrollo, vol. 10, N° 1 (2002), págs 54 – 75.

16 Investigación y desarrollo, vol. 10, N° 1 (2002), págs 54 – 75.



ble de la economía contemporánea calificada de nueva economía; los cambios antropológicos y culturales propios del nuevo mundo industrial marcado por la informática y las redes...; la ausencia de bases del valor económico”<sup>17</sup>.

A lo largo de los últimos decenios se han hecho manifiestos los impresionantes resultados de la revolución tecno-científica, primordialmente en el campo de las telecomunicaciones y la microelectrónica. Actualmente asistimos a una evolución mundial muy importante en materia de calificación, en que las exigencias de la productividad, la competitividad, la efectividad y la eficiencia económica determinan el horizonte de las competencias requeridas para toda persona, trátase de un estudiante, un profesional, un trabajador, un ama de casa o un consumidor. Este estado de cosas concita muchas preguntas acerca de los sucesos venideros, sobre las calificaciones recién definidas y acentúa la interdependencia de problemas de pobreza, empleo, exclusión, crecimiento, desarrollo y formación.

Es aquí, precisamente, donde adquiere gran importancia la definición del tipo de competencias a potenciar en los estudiantes (y, en las personas en ge-

neral). De la prioridad que se le endilgue a la cuestión se deducirá la filosofía de la institución educativa; la que privilegie el saber hacer, que en la actualidad apunta esencialmente a preparar para el mundo profesional, o la que establezca la prerrogativa sobre el saber ser.

¿**Saber ser** más que el saber, saber hacer y hacer sabiendo?

En definitiva, la calificación social de un individuo depende de su carácter y de su historia personal, de su educación y se refuerza por toda forma de participación en actividades colectivas, políticas y culturales. Una cita de la Propuesta Pedagógica de la UCPR permite rematar conceptualmente estas breves ideas acerca de las competencias: “¿lo esencial es la información o la formación? Esta pregunta de carácter inicialmente teórico está relacionada con las formulaciones acerca de los términos educación, formación y enseñanza. Desde las perspectivas modernas la educación no puede ir en el sentido de la mera información acerca de los conocimientos obtenidos por el hombre, sino de posibilitar el desarrollo de competencias, los procesos de inferencia y comprensión del mundo a partir de la información y de la formación ética y humana”<sup>18</sup>.



17 Idem.

18 PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LA UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA. 2003

## BIBLIOGRAFÍA

CÁRDENAS S., Fidel A. El análisis situacional como escenario de evaluación y desarrollo de competencias en el aula. Universidad Pedagógica Nacional. 2001.

Enciclopedia ENCARTA. Microsoft. 2003.

EXAMEN DEL ESTADO. Para ingreso a la Educación Superior. ICFES. Subdirección de Aseguramiento de la Calidad. MEN. Pág. 7. 2003.

Investigación y Desarrollo, Vol. 10 N° 1 (2002). Pags 54-75.

MONTT, Nahum. Un espejismo proteico llamado competencias. El abismo entre el concepto de competencias y su aplicación evaluativa. En: Reflexiones Pedagógicas. Santillana. Siglo XXI.

MOSCOSO, Oscar; CASTILLO, José R.: Acerca de las competencias. Artículo inédito. Universidad Autónoma de Manizales, 1999.

Propuesta Pedagógica Institucional. UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA. 2003.

RAMÍREZ C., María Teresa. Periódico LA PATRIA, Febrero 9 de 2003. Docente Universidad de Caldas.

TORRADO P., María Cristina. Educar para el desarrollo de las competencias: una propuesta para reflexionar. En: BEDOYA, Daniel y otros: Competencias y Proyecto Pedagógico. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. 2002.

VIGOSTKY, L. S. Pensamiento y Lenguaje. Barcelona, Paidós, 1995.





# EL PAPEL DEL LENGUAJE EN LA PROPUESTA HERMENÉUTICA DE GADAMER

Ana Lucía Arango Arias.

## SÍNTESIS

*El texto que presento a continuación busca esclarecer la propuesta de Gadamer con relación al lenguaje, el lugar de excepción de éste en la propuesta hermenéutica y la manera como el autor sienta las bases para una ontología de la misma, de modo que, sólo es posible pensar al ser y al mundo humano a partir del lenguaje. Se parte del concepto de logos para devolverle su sentido originario, es decir, rescatar su acepción primera, la de discurso y a partir de allí redimensionar el lugar del lenguaje; para tal efecto, el texto desarrolla lo que Gadamer concibe como núcleo indisoluble y que podríamos pensar como triada básica de su concepción en torno a la experiencia hermenéutica, a saber, la comprensión, la interpretación y la aplicación. De igual modo, el texto pretende introducir la difícil temática acerca de la objetividad de la interpretación, pero dicha 'objetividad' no puede ser confundida con lo que en la modernidad se da a entender con tal término; de esta manera, presento en paralelo, la concepción positivista en torno al lenguaje para facilitar la apreciación de las diferencias de ambas propuestas y, esclarecer, por qué en Gadamer el asunto del lenguaje nos remite a una ontología, mientras que, para la filosofía del lenguaje el asunto del lenguaje es tan sólo instrumental.*

**Descriptores:** *Hermenéutica, Lenguaje, Lingüística, Comprensión e Interpretación.*

## ABSTRACT

*The article that I am presenting is trying to clarify the proposal of Gadamer related to the language, the place of exception of this one in the hermeneutic proposal, and the way the author settles the bases for an ontology of the same one, so this way, it is only possible to think of the human being and its world from the language. Starting from the logos concept to get back to its original sense, it means, to rescue its first definition, the one of speech; and from there rebuild the place of the language. For such effect, the text' develops what Gadamer conceives as an indissoluble nucleus, and that we could think as a basic triad of its conception about the hermeneutic experience, the understanding, the interpretation and the application. In the same way, the text tries to introduce the difficult thematic about the objectivity of the interpretation, but this 'objectivity' cannot be confused with what is understood as objectivity nowadays. In this way, I present in parallel the positive conception about the language to ease the appreciation of the differences between both proposals, and to clarify why in Gadamer the subject of the language sends us to an ontology whereas for the philosophy of the language the matter of the language is only instrumental.*

**Descriptors:** *Key words: Hermeneutic, Language, Understanding and Interpretation.*



El hombre como poseedor de logos es la afirmación Aristotélica que comúnmente ha marcado la emergencia, en Occidente, del reconocimiento de la razón como característica eminentemente hu-

mana y que señala un privilegio en relación con otros seres vivos; pero esta afirmación, en la racionalidad moderna, va más allá de esta segregación ingenua para señalar otro tipo de segregación en la que se

establecen los límites de lo que es y no es cognoscible; a partir de ella, todo aquello que el paradigma de la modernidad no pueda asimilar, será tachado de quimérico, errado, despreciable, anormal y absurdo.

La razón se nos presenta como separadora, catalogadora y ordenadora del mundo, única posibilidad de guarda de la “razón pura”, que campea como orden establecido. La modernidad ha otorgado un valor desmedido a la razón, se la convierte en el telón de fondo, por medio del cual, se desestiman otras posibilidades de conocer y comprender nuestro mundo humano. La filosofía de Gadamer es una respuesta a este modelo y un llamado a la apertura hacia otras esferas de lo humano, además de la ciencia y la tecnología.

Gadamer nos muestra cómo el logos, lejos de estrecharse en la acepción de ‘razón’, puede reconducirse, en su origen -*La Política* de Aristóteles-, a su sentido más general en el ámbito del lenguaje: “...logos no significa palabra, sino discurso, lengua, dar cuenta de algo, y finalmente, todo lo que se expresa en el habla, pensamiento, razón. Por eso la definición del hombre como el *animale rationale*, el ser que posee la razón, ha atravesado los

siglos ratificando el tardío orgullo de la razón. Mas logos no es <Razón> sino <discurso>: justamente la palabra que se dice a otro.”<sup>1</sup>

Es precisamente esta palabra que se dice a otro, aquella en la que el autor hará énfasis a fin de comenzar la justificación de su propuesta rigurosa en torno a la hermenéutica, en la que subordina los aspectos históricos, estéticos, lingüísticos y estilísticos al texto mismo.

Como pretendo mostrar en este escrito, el lenguaje ocupa un lugar privilegiado en la experiencia hermenéutica. A lo largo del análisis que realiza en los textos de: ‘el lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica’ y ‘la acuñación del concepto de lenguaje’<sup>2</sup>, que serán trabajados a continuación, Gadamer irá sentando las bases para presentarnos una ontología hermenéutica: **El ser y el mundo humano sólo existen en el lenguaje, ambos se dotan de sentido en una relación dialéctica, en la cual, el ser humano dota de sentido al mundo y, al tiempo, él mismo se humaniza en ese mundo al que ha dotado de sentido.**

Uno de nuestros más graves errores consiste en desconocer ese movimiento dialéctico, en dar por sen-



1 Gadamer, H-G. Elogio de la Teoría. Barcelona: Península, 1993. Pág. 10.

2 Gadamer, H-G. Verdad y Método. Salamanca: Sigueme, 1991. Capítulos 12 y 13.

tado que el lenguaje es una de las tantas herramientas de las cuales nos hemos acostumbrado a disponer. Esta pérdida de perspectiva puede corregirse en la medida en que una mirada atenta nos lleve a ver, que en realidad, no podemos conocer, tener una experiencia del mundo, al margen del lenguaje.

El conocimiento y la experiencia del mundo girarán en torno a la idea de comprensión, en este aspecto, la influencia de la hermenéutica romántica en Gadamer se deja sentir de varias maneras, una de ellas, es la idea acerca de que la comprensión de lo que el otro dice tiene que ver, no con un ponerse en el lugar del otro –en su interior–, sino, básicamente, con un acuerdo: “ponerse de acuerdo en la cosa”<sup>3</sup>; para el autor, la experiencia hermenéutica debe ser entendida como un proceso conformado por un núcleo indisoluble que contiene la comprensión, la interpretación y la aplicación, proceso que denominará *Lingüístico*.

Otra forma como el romanticismo alemán hace sentir su influencia sobre Gadamer, la podemos apreciar en el lugar central que el lenguaje ocupa en su propuesta filosófica, dado que es “el medio en el que se realiza el acuerdo de

los interlocutores y el consenso sobre la cosa”<sup>4</sup>, de allí que el énfasis de la comprensión se pondrá en el acuerdo. Los avatares que se erigen en torno a este acuerdo nos permitirán hacer conciencia de nuestra propia lingüisticidad, por ello el autor los examina colocando siempre cuidado en mostrarnos casos donde se presenta la máxima dificultad en el camino de la comprensión: la interpretación de los diálogos que ocurren en lenguas extranjeras y la traducción de textos escritos en lenguas extranjeras.

La esencia de lo que se juega en el primer caso, reside, como dificultad para el traductor, en la fijación y mantenimiento del sentido de lo dicho y en la contextualización a la lengua a la cual se traduce. Aquí se opera ya una interpretación y dependiendo del éxito en la transmisión del sentido de lo dicho en esta interpretación, aparecerá la lingüisticidad como medio del posible acuerdo entre los dialogantes.

La posibilidad de conducir la traducción a una interpretación que se movilice en la lingüisticidad, nos lleva a la conciencia de que en el uso cotidiano que hacemos de la lengua, su comprensión, implica en realidad una realización vital. A partir del caso



3 Gadamer, H-G. Verdad y Método I. Salamanca: Sígueme, 1991. Pág. 461.

4 Ibid. Pág. 462.

propuesto por Gadamer, podemos discernir que el problema hermenéutico tiene que ver, no con el dominio de la lengua, sino con el acuerdo sobre un asunto y dicho acuerdo tiene lugar en medio del lenguaje. **Independientemente de la lengua que utilicen los hablantes, toda conversación implica como presupuesto, que sus miembros hablan la misma lengua, esto es, que pueden llegar a un acuerdo lingüístico en virtud del hablar y sólo de este modo pueden convertirse en problema, la comprensión y el posible acuerdo:** “La conversación es un proceso en el que se busca llegar a un acuerdo”<sup>5</sup>.

En esta búsqueda de acuerdo que se da en la conversación, el atender realmente al otro, implica validarlo como interlocutor y de ese modo atender e intentar entender lo que dice; sólo así, se puede colocar como meta el llegar al acuerdo en la cosa.

En el segundo caso, la comprensión de textos escritos en lenguas extranjeras, la experiencia hermenéutica se encuentra ante la dificultad que se plantea en relación con el sentido, por la distancia que se presenta entre el texto escrito y la traducción, por ello, la comprensión del texto es una ne-

cesidad y una luz que guía las decisiones que deben tomarse y que conlleven a destacar en él, algún aspecto en detrimento de otro... “Como toda interpretación, la traducción implica un cierto cegamiento; el que traduce tiene que asumir la responsabilidad de este cegamiento parcial”<sup>6</sup>.

Gadamer plantea una similitud entre la estructura de la conversación y la de la comprensión de textos con el fin de conducirnos a comprender en qué consiste la conversación hermenéutica, ésta, implica en primer lugar, un atender y ponerse en el lugar del otro, entendiendo esto como un “hacer valer en sí mismos lo extraño y adverso”<sup>7</sup>, cuando esto ocurre, se puede llegar poco a poco al *intercambio de pareceres* que consiste en “una transferencia recíproca, imperceptible y no arbitraria de los puntos de vista hacia una lengua común y una sentencia compartida”<sup>8</sup>.

La conversación hermenéutica plantea una relación recíproca en virtud de la participación de las partes, en la cual se elabora un lenguaje común, lenguaje que no debe ser entendido como instrumento sino como medio para la comprensión y el acuerdo: “El texto hace hablar a un tema, pero quien lo logra es en último tér-

5 Ibid. Pág. 463.

6 Ibid. Pág. 464.

7 Ibid. Pág. 465.

8 Ibid. Pág. 465.



mino el rendimiento del intérprete. En esto tienen parte los dos”<sup>9</sup>. Por ello, en la vida que toma el texto, en su resurgimiento, van implícitas las ideas del intérprete, que en su participación, ha tenido como finalidad la apropiación de la verdad del texto; ésta es la manera como se realiza la conversación: como un producto común a ambos. De lo anterior se puede deducir que **la lingüisticidad será ese ámbito en el cual es posible la puesta en común y, por lo tanto, la conversación y en últimas la comprensión.**

De nuevo nos vemos ante una posición emanada de la enseñanza del romanticismo alemán, que, en este caso, nos hará posible depurar y valorar la real situación del lenguaje en el ámbito humano y muy especialmente en la filosofía: “... *el lenguaje es el medio universal en el que se realiza la comprensión misma. La forma de realización de la comprensión es la interpretación*”<sup>10</sup>. Hablar y pensar tienen una relación intrínseca que toma su dimensión cuando llegamos a formular que la comprensión se realiza por medio de la interpretación y que toda interpretación se desarrolla en medio del lenguaje, a partir del cual, se construye un acuerdo tejido en el marco de una conversación.



9 Ibid. Pág. 466.

10 Ibid. Pág. 467.

11 Ibid. Pág. 468.

12 Ibid. Pág. 468.

Los acuerdos a los que se refiere Gadamer trascienden los espacios meramente individuales, cuando hace referencia al acuerdo y subordina su posibilidad al lenguaje es imprescindible pensar la tradición. **Lingüisticidad y comprensión tienen una relación esencial que se muestra especialmente en la relación entre tradición y lenguaje, y que consiste principalmente en que la tradición existe en el medio que es el lenguaje; por lo tanto, si la comprensión se realiza por la interpretación y ésta a su vez en el lenguaje y, si la tradición se realiza también en el lenguaje, “el objeto preferente de la interpretación es de naturaleza lingüística”<sup>11</sup> y ello conlleva consecuencias hermenéuticas.**

Para Gadamer, la tradición lingüística prima por sobre toda otra forma de tradición pues ella expresa “de manera peculiar la pertenencia previa de todo lo que es lingüístico al ámbito de la comprensión”<sup>12</sup>. La tradición lingüística es aquello que se transmite como relato oral, que puede ser de mitos, de leyendas, de usos o costumbres; o como relato escrito. En todo caso, ninguno de ellos por pertenecer a la tradición puede considerarse como reliquia del pasado.

La tradición caracterizada por su lingüisticidad se manifiesta en mayor medida cuando se trata de la tradición escrita, ella conserva en sí una conjunción de pasado y presente que amplía los horizontes de la conciencia y enriquece el mundo particular con una nueva mirada del sentido del presente, su posibilidad de re-dimensionar estriba en que se plantea como continuidad de la memoria de los tiempos y en que la comprensión se realiza en el conjunto como un todo: “Allí donde nos alcanza una tradición escrita no sólo se nos da a conocer algo individual sino que se nos hace presente toda una humanidad pasada, en su relación general con el mundo...”<sup>13</sup>. **Sólo en relación con el todo tiene valor el cometido hermenéutico**, el texto escrito presenta un carácter de autoextrañamiento que es superado únicamente a partir de la lectura del texto que implica necesariamente haber sido comprendido, esto es, descifrado y comprendido en su literalidad, lo que estaba plasmado allí de manera muda vuelve a ser lenguaje.

En el asunto de la comprensión lo importante en realidad es el develamiento del verdadero sentido del texto y bajo esta delimitación, la interpretación se haya sometida a una norma objetiva. Esto implica que no es una interpretación al libre albedrío del intérprete. La dialéctica de la con-

versación con el texto, al modo de la dialéctica platónica en los diálogos, conduce a que se despoje en el texto toda contingencia que le sea inherente y que se pueda entender en el contexto lo que el texto dice. Es el lector, en este diálogo con el texto el que experimenta la validez de lo que el texto le comunica. Aquello comunicado por el texto ya no será más un decir extraño sino que se considerará como una verdad posible.

La lingüisticidad y la comprensión se relacionan entonces, también de otra manera, como determinantes de la realización hermenéutica. Si se retoma el nexo íntimo entre comprensión e interpretación se verá que la comprensión “constituye el horizonte hermenéutico en el que se hace valer la referencia al texto”<sup>14</sup>, al traducir y comprender un texto necesariamente se tienen que poner en juego un conjunto de relaciones que se encuentran inmersas en la propia lengua y que constituyen la propia lingüisticidad.

El intérprete no es una tabula rasa, sino que tiene sus prejuicios, su precomprensión y sus expectativas frente al texto y estos no pueden ser evitados sino aportados en su primera interpretación y ello permitirá que el texto se haga lenguaje para nosotros. Dichos prejuicios, en



13 Ibid. Pág. 469.

14 Ibid. Pág. 475.

el marco de su relación con el texto, se pondrán a prueba en su legitimidad; no hay que olvidar que esta labor de interpretación tiene un referente, el texto, y que la interpretación debe dar con el lenguaje correcto que haga hablar al texto, más aún, cuando se piensa que en últimas el texto debe hablar para el otro. Lo anterior no debe conducir a la idea de la validez en sentido positivista, lo que se dice aquí, es que al fusionarse dos horizontes, el del texto y el del intérprete, se construye un sentido, no 'el sentido' correcto 'en sí', pues esto iría en contra de la misma vida histórica de la tradición que se apropia constantemente de nuevas interpretaciones.

La pretensión de corrección es inherente a la interpretación del texto en la hermenéutica, ella no se disuelve en lo subjetivo o en lo ocasional, se realiza en la comprensión misma "que no sólo se cumple para aquellos en cuyo beneficio se interpreta, sino también para el intérprete mismo y sólo en el carácter expreso de la interpretación lingüística. Gracias a su carácter lingüístico, toda interpretación contiene también una posible referencia a otros. No hay hablar que no involucre simultáneamente al que habla y a su interlocutor. Y esto vale también para el proceso hermenéutico".<sup>15</sup>



15 Ibid. Pág 477.

**Cuando un texto es comprendido no genera un segundo sentido además del que ya se produjo en la interpretación.** Hay algo de paradójico en la corrección de un texto cuya interpretación ha sido efectuada correctamente, los conceptos interpretativos desaparecen tras el texto que ellos hicieron hablar en la interpretación; de este modo cuando una interpretación ha sido correcta tienen lugar esta desaparición y esta representación.

Si equiparamos esto a la conversación (de la que ya se dijo tiene como presuposición el que se tenga una misma lengua) veremos que en ella tiene lugar el mismo proceso, la interpretación no es un medio para la comprensión sino que se efectúa en la comprensión, ambas están intrínsecamente ligadas. La comprensión será siempre una apropiación de lo dicho ya sea por otro o por un texto, un volver lo dicho algo propio, es en ese momento cuando se produce el borramiento y se da la representación.

Para Gadamer la forma de interpretación es esencialmente lingüística, pero ello no implica que sólo se dé allí donde la naturaleza de lo que se vaya a interpretar sea de carácter lingüístico, también un cuadro o una obra musical pueden ser interpreta-

das y comprendidas puesto que presuponen la lingüisticidad.

La primacía básica de la lingüisticidad no puede ser cambiada en nada porque en el ánimo de querer y poder comprender se empuje siempre más allá del sentido que el texto o la obra de arte expresan, hay que entender aquí que no es esta relación entre interpretación, comprensión y lingüisticidad la que se pone en juicio ni la que se afecta a la luz de estos parámetros, lo que se afecta son “las convenciones de la opinión que se han plasmado en lo lingüístico. En consecuencia, no dice nada contra la relación esencial entre comprensión y lingüisticidad...En este sentido el lenguaje rebasa cualquier argu-



16 Ibid. Pág. 482.

17 Ibid. Pág. 483.

mentación contra su competencia. Su universalidad se mantiene a la altura de la razón. La conciencia hermenéutica se limita aquí a participar en lo que hace la relación general de lenguaje y razón.”<sup>16</sup>

La participación de la hermenéutica en la relación del lenguaje y la razón se plantea en términos de correctivo que permite reconducir al sentido fuera de toda subjetividad o de la ocasionalidad, como ya se había mencionado. Su tarea en este sentido dista mucho de la de la filosofía del lenguaje, la pregunta de la hermenéutica se dirige al “cómo actúa en todas partes la misma unidad de pensar y hablar dentro de la multiplicidad de estas maneras de hablar (lenguas), y cómo logra que en principio cualquier tradición escrita pueda ser entendida”<sup>17</sup> y nos sitúa de nuevo en la unidad interna y fundamental de comprensión e interpretación.

**Una teoría que toma a las palabras como signos, como meros instrumentos que se toman y se dejan, que se manejan a disposición, no es una teoría adecuada al fenómeno hermenéutico, desde la hermenéutica el lenguaje no es herramienta, el ser humano se despliega en el lenguaje sin ser cons-**





**ciente de estar inmerso en él, es decir, el lenguaje es su esencia.**

Para una teoría del lenguaje como signo, los prejuicios del intérprete serán aquello que puede desvirtuar ‘al objeto’; al no atenerse al devenir de la conversación llevada por las ciencias del espíritu con la tradición, tachará a los nuevos conceptos que allí se producen como poco claros, ambiguos o en última los despachará con el epíteto de ‘metafísicos’ que se ha convertido en el sinónimo de charlatanería: “Esto no quiere decir que el intérprete haga uso de palabras nuevas o insólitas. Pero el uso de las palabras habituales no tiene su origen en un acto de subsunción lógica por el que algo individual es sometido a la generalidad del concepto”<sup>18</sup>.

Toda comprensión necesariamente está imbricada con lo conceptual y en ello se observa la unión de la palabra y la cosa, esto plantea ya profundos interrogantes para la concepción acerca de ‘concepto’ de la que parten la filosofía del lenguaje y la ciencia moderna, ellas trabajan bajo el presupuesto de que su único tema es la forma del lenguaje. Para éstas, el lenguaje nos informa acerca del mundo y existe como un grupo de hechos que pueden ser representa-

dos por proposiciones; las proposiciones se refieren al mundo en cuanto describen a los hechos, es decir, que mediante ellas se afirma o se niega que una cosa posea determinada cualidad o que una cosa tenga determinada relación con otra.

La correspondencia entre el concepto y la cosa, o mejor, entre la proposición y el hecho, genera que el lenguaje se convierta en instrumento, a partir del cual, dicha correspondencia puede plantearse en términos de verdad o falsedad dependiendo de la adecuación esperada, de este modo, la significación sólo puede darse sobre la base de esta correspondencia.

En la modernidad, es a partir Russell y especialmente del primer Wittgenstein, cuando se plantea entender el lenguaje como imagen, como representación de la realidad y es allí donde se piensa al lenguaje como herramienta que nos informa acerca de la realidad y se abre el problema de la correspondencia entre la palabra y la cosa.

Esta forma de pensar el lenguaje lleva a estos autores y a los continuadores de su pensamiento, a plantear un tipo de lenguaje simbólico que pueda asemejarse al ideal de la ciencia: un lenguaje lógicamente



18 Ibid. Pág. 484.

perfecto que debe hacer precisas y claras las proposiciones y debe eliminar la ambigüedad y la vaguedad del uso del lenguaje cotidiano, delimitando a su vez, qué puede y qué no puede ser conocido. Para ello, la lógica será el instrumento que permita delimitar las condiciones “para que se dé el sentido mejor que el sinsentido en las combinaciones de los símbolos” y “para que exista unicidad de significado o referencia en los símbolos o en las combinaciones de símbolos”.<sup>19</sup>

**Para Gadamer, por el contrario, el lenguaje cotidiano ‘es el lenguaje’ y en el uso cotidiano que hacemos de la lengua hay una realización vital, aquella que se pone de manifiesto en el hecho de que a partir de él se llega a la comprensión y al acuerdo y que en este intercambio progresivo se hace evidente que se forman los conceptos:** “El intérprete no se sirve de las palabras y de los conceptos como el artesano que toma y deja sus herramientas. Es forzoso reconocer que toda comprensión está íntimamente penetrada por lo conceptual y rechazar cualquier teoría que se niegue a aceptar la unidad interna de palabra y cosa”<sup>20</sup>.

El camino del análisis del fenómeno

no hermenéutico, por su parte, ha mostrado la función universal de la lingüística y por lo tanto, el carácter universal de lo hermenéutico que se revela en su carácter lingüístico; desde allí se tiene, que **todo lo que se puede comprender, tiene que acceder a la comprensión y a la interpretación, ni la comprensión ni el lenguaje resisten el abordaje empírico:** “Ninguno de los dos puede ser nunca simple objeto, sino que ambos abarcan todo lo que de un modo u otro puede llegar a ser objeto”<sup>21</sup>, entonces, si se desliga el lenguaje del contenido que nos transmiten las lenguas y se desprende el hablar de su unidad discursiva con el pensamiento ¿dónde quedan la comprensión y la interpretación?

Precisamente esta discusión es el tema central del artículo: ‘Acuñaación del concepto de <lenguaje> a lo largo de la historia del pensamiento occidental’, donde Gadamer inicia un recorrido que parte del pensamiento de los griegos tomando al Cratilo de Platón como texto principal en donde se resume todo lo que la época presenta en torno al lenguaje, su finalidad es mostrarnos que los planteamientos que conocemos en la actualidad acerca del lenguaje ya estaban presentes y

19 Russell, B. Introducción. En: Wittgenstein, L. Tractatus Logico-Philosophicus. Madrid: Alianza Universidad, 1975.

20 Op, cit. Pág. 484.

21 Ibid. Pág. 485.



continúan latentes en el pensamiento occidental. La interpretación que se hizo de estas posturas griegas llevó los desarrollos más por el lado del lenguaje como representación, donde claramente existe una separación entre palabra y cosa -como en el lenguaje de la ciencia-, que hacia los desarrollos de la unidad interna entre palabra y cosa designada por la palabra griega, ονομα, nombre.

Para la primera postura, como ya vimos, pensamiento y lenguaje son diferentes, palabra y cosa están separados; en este sentido, el mundo, que es donde se encuentran las cosas -hechos-, está dado y el lenguaje es utilizado por el ser humano para establecer la relación entre los hechos -similitudes y diferencias- y para la comunicación: “El que la palabra sea un instrumento que se organice para el trato docente y diferenciador con las cosas, por lo tanto que sea un ente que pueda adecuarse y corresponder más o menos a su propio ser, fija la cuestión de la esencia de las palabras de una manera que no carece de problemas. El trato con las cosas que se habla aquí es el desvelamiento de la cosa a la que se hace referencia. La palabra es correcta cuando representa a la cosa, esto es, cuando

es una representación”<sup>22</sup>. Al representar, la palabra no hace parte de la esencia de la cosa, es mero signo: “La esencia del *signo* es que tiene su ser en la función de su empleo, y que su aptitud consiste únicamente en ser un indicador”<sup>23</sup>.

Otro asunto interesante está referido al tema de la verdad, en esta teoría la verdad tiene relación con la adecuación del conocimiento con su objeto, o dicho de otro modo, la adecuación entre una proposición y un objeto. La formulación de la palabra como signo conlleva según Gadamer “... que en el ser propio de las palabras como tales no existe acceso alguno a la verdad... Con esto queda dicho también que el pensamiento llega a eximirse a sí mismo del ser de las palabras..., que la palabra queda en una relación enteramente secundaria con la cosa... Y está en la consecuencia de todo ello el que un sistema ideal de signos, cuyo sentido fuese la asignación unívoca de todos los signos, desenmascararía la fuerza de las palabras, el marco de variación de lo contingente inscrito en las lenguas históricas concretas, como mera distorsión de su utilidad. Lo que aquí se anuncia es el ideal de una *característica universalis*”<sup>24</sup>.



22 Ibid. Pág. 492.

23 Ibid. Pág. 496.

24 Ibid. Pág. 498.

**La teoría defendida por Gadamer defiende el nexo natural entre la palabra y la cosa; el lenguaje no es una herramienta por cuanto ésta implica un dominio sobre su uso y, es claro, que cuando entramos en una conversación, nuestro dominio sobre ésta es tan sólo aparente; pensamiento, lenguaje y mundo son una unidad. Sujeto y mundo sólo son posibles en su aparición en las palabras, es decir, se hacen en tanto se dicen.**

Gadamer apela al misterio de la encarnación para explicarnos en relación con la palabra interior como pensamiento y palabra son uno, y que a diferencia de la concepción anterior, la palabra no designa algo cuando ya ha tenido lugar el conocimiento, la palabra es el conocimiento, hay allí una simultaneidad. La palabra nos da el acceso a la verdad y al conocimiento pues es a partir de ella como creamos el mundo: “En todo pensar y conocer, estamos ya desde siempre sostenidos por la interpretación lingüística del mundo, cuya asimilación se llama crecimiento, crianza. En este senti-

do el lenguaje es la verdadera huella de nuestra finitud. Siempre nos sobrepasa”<sup>25</sup>. **El lenguaje todo lo envuelve. Todo pensamiento sobre el lenguaje, toda realización, conocimiento y acto humano sólo pueden ser pensados a través del lenguaje mismo, en este estar en todo, es donde radica su carácter universal.**

No es posible, en el ámbito de las palabras, en relación con el conocimiento, hablar de una verdad objetiva al modo de una adecuación de la palabra a la cosa. El ser se devela en el hablar, aparece en tanto es nombrado, hay allí una intimidad. Las palabras no son falsas, todas son correctas en cuanto existen y nombran algo, sino fuese de ese modo no serían lenguaje sino solamente ruidos, por lo tanto, resulta absurdo hablar de palabras o ‘proposiciones sin sentido’, lo que resulta ser incorrecto no es la palabra sino su uso, es por ello que la experiencia hermenéutica tiene como fundamento el acuerdo que se da a partir de la comprensión cuya realización se opera a partir de la interpretación.

25 Gadamer, H-G. Verdad y Método II. Salamanca: Sígueme, 1991. Pág. 149.



## BIBLIOGRAFÍA

GADAMER, H-G. Elogio de la Teoría. Barcelona: Península, 1993.

GADAMER, H-G. Verdad y Método I. Salamanca: Sígueme, 1991.

GADAMER, H-G. Verdad y Método II. Salamanca: Sígueme, 1991.

RUSSELL, B. Introducción. En: Wittgenstein, L. Tractatus Logico-philosophicus. Madrid: Alianza Universidad, 1975.



# ESCRIBIR... ¿PARA QUÉ?

Abelardo Gómez Molina

*“Esta noche hacéis muy bien arrojando al fuego estas obscenidades del pasado. Se trata de una enorme manifestación de poder, llena de simbolismo, por la que el mundo entero sabrá que el viejo espíritu ha muerto. De estas cenizas se alzará el fénix del nuevo espíritu”<sup>1</sup>*

Joseph Goebbels

## SÍNTESIS

*Escribir se convierte, antes los ojos de muchos, en un acto innecesario. Una acción reflejo de antiguas costumbres, vistas como algo prosaico ante la posibilidad de acceder a novísimas tecnologías que pregonan lo audiovisual como principio fundamental para la comunicación interpersonal. Se plantean aquí los contratiempos de su enseñanza en jóvenes universitarios y se proponen algunas opciones que faciliten su aprendizaje.*

**Descriptor:** Escritura; Enseñanza; Habilidad escritural.

## ABSTRACT

*To write is converted, before the eyes of many people, into an unnecessary act. An action reflect of former customs, seen like something prosaically before the possibility of acceding to the newest technologies that proclaim the audio-visual thing as fundamental principle for the interpersonal communication. There appear here the misadventures of its education in university young men and there propose some options that facilitate its learning.*

**Descriptor:** Notarizes; Education; Skill escritural.

Con esta proposición desacralizante, retadora, llena de ímpetu, nos interrogan muchos y nos interrogamos, algunos, a cada instante. **¿Para qué escribir si hoy las tecnologías audiovisuales pueden suplir este ejercicio tan difícil de dominar?** Esa es la pregunta que muchos exponen.

El iniciático culto de los aficionados a escribir se siente agredido cuando voces, cada vez más numerosas, plantean dubitaciones como ésta. Las mismas que hace unos años nos incitaban a la hilaridad, el

desprecio o, en el mejor de los casos, a la indiferencia.

Autores famosos, tantos miles como la memoria prodigiosa puede contener, saldrían, muy posiblemente, a denostar tan afrentosas afirmaciones.

Otros, a diferencia de ellos, zozobramos ante tan trepidante reto. Y no es por falta de apego al oficio de garrapear líneas, como las de este escrito. Sobra querencia por algo tan amoroso y amado. El cariz surge de las inquietantes actitudes de las nuevas ge-

<sup>1</sup> Frase empleada por Goebbels, ministro de Propaganda de Adolfo Hitler, el 10 de mayo de 1933, mientras se quemaban más de veinte mil libros ante una multitud estimada en 100 mil personas. Citado por **Alberto Manguel** en “Una historia de la lectura”. Grupo Editorial Norma. 1999. Pág. 366.



neraciones, cada día más vociferantes y reacias frente a las primitivas técnicas, tan antiguas como el hombre (véanse sino las cuevas prehistóricas).

Algunos, como Roland Barthes, se inclinan por la oralidad, afirmando que “la narrativa tiene un carácter dominante, casi tautológico”<sup>2</sup>. Aunque ello ha sido puesto en tela de juicio por

otros autores, no deja de ser un llamado de atención para los defensores de lo escritural.

Existen otros pensadores que critican la escritura por diversos elementos consustanciales a ella. Entre estos se encuentra el antropólogo Henri Lévi-Strauss quien, de manera resumida, argumenta lo siguiente:

*“Durante miles de años y aún hoy, la escritura ha sido el privilegio de una élite poderosa. Las considerables transformaciones provocadas en la existencia humana por el uso de la escritura, con su capacidad para la infinita extensión y ampliación de la memoria humana, no debe cegarnos ante el hecho de que uno de los periodos crucialmente productivos de la prehistoria humana, sobre el cual descansan todos los logros subsecuentes de la civilización -el neolítico-, se dio en ausencia de cualquier sistema conocido de escritura. El periodo transcurrido entre la invención de la escritura y la expansión de la ciencia moderna durante el siglo XIX, fue un periodo de relativo estancamiento en el que la cantidad de conocimiento fluctuó en vez de incrementarse. El único correlato histórico constante de la aparición de la escritura es la formación de las ciudades e imperios con un alto grado de diferenciación de castas y clases. La función primordial de la comunicación escrita es, por lo tanto, la de esclavizar y subordinar. La propagación del aprendizaje de la lectura y la escritura en los países occidentales estuvo acompañada por la extensión del control estatal”<sup>3</sup>.*

Lo expuesto por Lévi-Strauss pretende desnudar la aparente ecuación entre poder/escritura, una fórmula que, ante sus ojos, en cada siglo de la historia gana mayor afianzamiento. Sus apreciaciones nacieron de su experiencia con la tribu nambiquara, en las selvas del Brasil, en los años

30 del siglo XX. Comenta que el jefe de la tribu, sólo él, copió las técnicas formales de la escritura (rayado, linealidad y posterior lectura en voz alta) mientras las veía aplicar por parte del antropólogo francés. El jefe nambiquara imitó la práctica escritural y a través de ella quiso



2 BARTHES, Roland. “Introducción al análisis estructural de los relatos”. Citado por **María Eugenia Contursi y Fabiola Ferro** en “La narración: usos y teorías”. Ed. Norma. 2000. Pág. 14.  
3 LEVI-STRAUSS, Henri. “Tristes tropiques”. Citado por **Christopher Johnson** en “Derrida”. Ed. Norma. 1998. Pág. 14

reforzar su posición de dominio frente a sus congéneres, hecho que a la larga devino en su abandono por parte del restante grupo indígena.

Lo ideológico sumado a la escritura es otro de los matices que revela el autor, pero quedan flotando diversas dudas, porque las sociedades son frutos de un proceso complejo de transformaciones e interacciones, no supeditadas de manera exclusiva al uso o abandono de la práctica escrita.

Esta complejidad incluye avances tecnológicos, fortalecimiento de roles institucionales, avances en lo eco-

nómico, nuevas ópticas en la relación ciudadano/Estado (o súbdito/Rey) y otros tantos que se nos escapan.

Atribuir por tanto un papel tan preminente a la función de control nacido a raíz del escrito resulta un tanto aventurado y susceptible de ser controvertido. Ese disentimiento se hizo evidente en “*De la gramatología*”, de Jacques Derrida. Allí el filósofo francés demuele una a una las proposiciones de Lévi-Strauss. Dice por ejemplo:

*“...Pero la escena no fue la escena del origen, sino sólo de la imitación de la escritura. Aunque se tratara de la escritura, lo que posee aquí el carácter de lo repentino no es el paso a la escritura, la invención de la escritura, sino la importación de una escritura ya construida. Es un préstamo y un préstamo artificial...”*<sup>4</sup>

Al tenor de Derrida aquí no hubo un ejercicio de escritura, como la entendemos en el mundo actual, más bien fue una tarea de copiado de posturas superficiales, no de su estructura intrínseca. Esta interpretación nos revela dos planos diferenciales: el escritor que cumple una función y aquél que cumple con una actividad, opciones que pueden identificarse claramente en el ensa-

yo “*Ecrivains et écrivants*” del ya citado Barthes. Es el paso entre el verbo intransitivo y el verbo cargado de objetivos: ideológicos, pedagógicos o de cualquiera otra funcionalidad. Esta, en últimas, es la palabra clave: escribir de manera afuncional o escribir con una funcionalidad preterintencional. En relación con la sugerida revolución ‘neolítica’ afirma Derrida:

*“Esta propuesta no tiene sentido sino bajo dos condiciones: que no se tenga en cuenta alguna de la idea del proyecto de la ciencia, es decir, la idea de la verdad como transmisibilidad por derecho infinita; ésta no es en efecto una posibilidad histórica sino en la escritura...”*<sup>5</sup>

4 DERRIDA, Jacques. “De la gramatología”. Citado por Christopher Johnson en “Derrida”. Ed. Norma. 1998. Págs. 21-27.  
5 Ibid. Pág. 23





No descarta de plano la importancia de los descubrimientos y aportes del neolítico, pero subraya que sólo la escritura nos permite conocer esos avances que, de otra manera, quedarían en el limbo de la memoria de los pueblos, estableciéndose así una pérdida irreparable de saber y conocimiento que, *per se*, no tienen ninguna objeción, pero que son susceptibles de ser desdeñados por el manejo inescrupuloso que un individuo o

un colectivo puedan asignarle.

Así continúa Derrida con cada una de las proposiciones en las que, de manera gráfica, deja en ‘cueros’ el logocentrismo -así etiquetado por el filósofo- intrínseco en cada una de las aseveraciones de Lévi-Strauss. Cada afirmación es firmemente demolida en una especie de desintegración total de la argumentación -más parecida a la atomización-

### *La obsolescencia de escribir*

*“Las expresiones ‘es pura literatura’ o ‘lo demás es literatura’, muestran hasta qué punto de complacencia ha caído con frecuencia el arte de escribir”<sup>6</sup>*

Ante los ojos de las jóvenes generaciones toma fuerza la idea, cada día más aceptada, de que escribir bien es difícil, arcaico y, de cierta manera, inoficioso. Esta postura -por fortuna no generalizada- se hace evidente en los cursos de redacción, en los que, a pesar de la libertad para tratar temas diversos, con estilos propios, y la sola limitante del géne-

ro, sale a flote la inconformidad en forma de actitudes renuentes o de absoluto desgano.

La anterior posición está apoyada en lo experiencial y, de cierto modo, en lo recomendado por autores como Ciro Páez, quien en su texto *“Leer y escribir”* sugiere lo siguiente:

*“Un maestro de escritura debe desempeñar para sus estudiantes el rol de la necesidad. Enfrentándolos a limitaciones arbitrarias, reduciendo para ellos el campo de lo posible, no los anula, antes bien, crea las posibilidades para que sus fuerzas se concentren y obren en las mejores condiciones posibles.”<sup>7</sup>*



6 MAURIAC, Claude. “La aliteratura contemporánea”. Ediciones Guadarrama. 1972. Pág. 15.

7 PAEZ A., Ciro Alonso. “Leer y escribir: entre el método y el arte”. Universidad Autónoma de Colombia. 2001. Pág. 131.

Cabe aquí aclarar que la aparente contradicción que surge en la dinámica limitación-ilimitación se explica en la amplitud de opciones que se dan al momento de ejercitar la escritura. No es la enseñanza de un libreto, mejor se podría definir como la construcción conjunta de una bitácora de aprendizaje, a partir de unos mínimos acordados, pero que deja un buen porcentaje al azar, definido éste por las necesidades del momento.

La tarea de ‘enganchar’ a los alumnos se convierte así en una de las prioridades del docente, quien recurre a todo su potencial imaginativo para llamar la atención hacia tan temida área.

Escribir es una tarea que se busca sea gratificante, como de hecho lo puede ser luego de dominar algunos principios básicos. En ese orden de ideas, entra a consideración un aspecto muy importante: lo lúdico, lo ameno. Satisfacer este nivel requiere de un trabajo extra, intenso y de mucho tacto.

*“El sentido de la evaluación es potenciar al estudiante y mejorar su autoestima. El de la calificación suele ser potenciar al profesor y destruir la autoestima del estudiante. Se trata, pues, de evaluar.”<sup>8</sup>*

Esto, que sobre el papel es de anuencia total, en la práctica se convierte en otro dolor de cabeza. Uno más que se suma al ya arduo de ‘sedu-

Llegado a este plano, el conjunto alumnos/profesor se plantea nuevos retos, prioridades. Significa, en principio, la ruptura de esquemas verticales. Es vital la horizontalidad dirigida al aprender juntos. Algunas veces las cosas se dan, otras la insatisfacción es notoria. Capear estas situaciones y no naufragar en el proceso se convierte, en forma adicional, en otra tarea.

Escribir, leer, corregir, escribir, leer, corregir... así hasta el infinito, son dinámicas que propugnan un trabajo mancomunado donde prime la evaluación sobre la calificación.

Después de todo este proceso llegamos a un punto álgido: la calificación de lo escrito/corregido/reescrito. Si en la evaluación las cosas iban más o menos bien, en este punto empieza un tira y afloje conceptual entre educando y profesor.

A esta altura viene a la mente el siguiente concepto:

cir’, más que convencer al estudiante sobre la necesidad de escribir como hábito fundamental de un futuro ejercicio profesional.



8 Ibid. Pág. 133.

Algunos aprendices, por procesos individuales que podrían ser objeto de un estudio más cuidadoso, escriben con cierta soltura y con agrado. Pero la mayoría, que ve en la escritura una suerte de fantasma que se intenta dejar abandonado en el armario, mira con respeto a aquellos que hacen gala de habilidades a la hora de enfrentarse a una hoja en blanco.

De lo observado queda claro, según la experiencia hasta ahora obtenida, que quienes son más habilidosos para plasmar sus ideas en un texto escrito adquieren un rango superior, casi se podría decir de liderazgo.

En la práctica lo escritural se concreta en visiones dicotómicas de *anacronismo / admiración*, incitadoras de reflexión por parte del docente y que llaman poderosamente la atención.

### ¿Placer o dolor?

Escribir, como proceso o como producto final, adquiere nuevos

carices. La polémica, dada por muchos autores, se ha planteado en la dubitación entre el placer o el dolor que implica escribir.

Sin ir más lejos, el dramaturgo Eugène Ionesco afirmaba que en sus tiempos iniciales escribía con felicidad y en la felicidad, luego esa sensación inicial se tradujo en algo que le *“llena sencillamente de horror”*.

Para otros, ejercer el oficio de *m a r c a r* impolutas páginas con trazos se convierte en la quintaesencia de su existir, razón de ser de su mundo y del mundo según sus convicciones individuales.

Anónimos que, como aquel personaje de Ernest Hemingway en **“Las nieves del Kilimanjaro”**, ante la realidad de estar muriéndose se lamenta pues *“Sabía por lo menos veinte buenas historias del mundo exterior y nunca había escrito ninguna. ¿Por qué?”*, nos llevan a reflexionar sobre todas esas historias *-nuestras* historias- que están allí, en el fondo de nuestro cerebro y de nuestro corazón, las cuales nosotros jamás nos hemos permitido traducir en un texto *-símbolo* de lo im-



perecedero plasmado en un vehículo efímero-.

Felicidad, tortura, catarsis, goce, parto, re-creación, a modo de adjetivaciones, son palabras que se han empleado con inusual frecuencia a la hora de precisar lo que significa el acto de escribir para muchos promotores de tan antiguo oficio.

Cada una de esas expresiones, en su momento, tuvieron una prevalencia, un sentido de la veracidad, lo que nos puede hacer pensar sobre lo indefinible de la acción de escribir. Esta especie de relativismo, chocante para algunos, en mi parecer hace más llamativo el acto iniciático. A partir de esta acción consciente se materializa la apropiación del mundo intangible, es discurrir entre lo real-fantástico con sólo plasmar unos símbolos en un objeto material e, incluso, inmaterial, como lo permiten las actuales tecnologías virtuales.

Dolor o exaltación, sentimientos ambivalentes, nos aproximan al amplio espectro de lo indefinible, en el nebuloso mundo no territorial de escribir.

### *La internet y el redescubierto fervor por la escritura*

En un curso de redacción parte del tiempo se dedica a la discusión so-

bre la necesidad de dominar esta técnica, primitiva para los alumnos, pero a la vez tentadora de aprender.

Con el avance de la internet nace una renovada esperanza para el arte/oficio de escribir. Como otras tantas veces, la paradoja hace presencia y la tecnología se convierte en una herramienta aliada de técnicas primitivas. Tecnología y técnica se aunan para promover algo considerado desueto. Haga Usted, porfiado lector que ha llegado hasta aquí, el ejercicio de entrar a una página de conversación - 'salones de *chat*', en la jerga globalizante empleada por este medio-. Allí, más que conversar, en el sentido literal que se le suele atribuir, el visitante apela a lo escritural para vincularse al grupo.

En ese momento, la manera de escribir y los usos que se le dan a este acto se convierten en la 'prueba reina' de la calidad de la contraparte que se tiene. Fluidez, cohesión, habilidad e, incluso, manejo gramatical, son valiosos elementos de análisis para un lector avisado.

Aunque es innegable que el video y la voz hacen parte consustancial de esta herramienta y medio que es la internet, escribir es de las opciones más usadas por su simplicidad, pues no requiere de elementos tecnológicos adicionales al simple teclado y



al monitor. ‘Garrapatear’ palabras en la pantalla, cuando usamos internet, es de las acciones más comunes e intrascendentes -en apariencia- que podemos realizar, pero a la larga es la definitoria de multitud de valoraciones en nuestro receptor(a).

La urgencia de escribir con un mínimo de claridad y atractivo se convierte en una naciente necesidad para el cada día más numeroso público ‘cibernauta’, a su vez integrado por una buena proporción de adolescentes y jóvenes ‘gomosos’ de las nuevas tecnologías.

Surge la disyuntiva de aprender a manejar con cierta soltura la técnica de la escritura -algo, como ya dijimos, considerado anacrónico- o exponerse a la crítica cruda de otros pares que sí manejan tal conocimiento. Lo escrito, así visto, se convierte, hoy más que nunca, en elemento vital para evaluar los conceptos planteados por los corresponsales virtuales, sin importar el círculo al que perte-

nezcan: íntimo, profesional, lúdico o de simple complemento de soledades. De manera literal, la escritura atrapa en la ‘red’ a aquellos que no la dominan. Además de lo antes expuesto surgen productos como el libro electrónico, de futuro incierto, pero que se plantea como una propuesta más para el mercado de lectores de siglos venideros.

### *Enseñar no basta*

El proceso de escribir, planteado como un taller vivencial, requiere, como ya se dijo, de técnicas cuasi-ambivalentes, elásticas y poco apegadas a la tradición.

Ese eclecticismo, para algunos exento del tradicional rigor académico, se hace necesario si se desean inculcar nuevos hábitos de lecto-escritura. Éstos procesos, denominados por Jorge Osvaldo Sánchez como desaprendizajes necesarios para superar los principales factores problemáticos de la educación, abordan varios niveles, dos de los cuales menciono a renglón seguido:

*“Relación docente-estudiante en la que se asume al estudiante como objeto y no como sujeto”; “La no referencia en el abordaje de las disciplinas a los contextos y a las necesidades humanas”<sup>9</sup>.*

Desde la óptica de Sánchez, plasmada en el mismo texto, quiero también hacer difusión de lo que

él llama uno de los principios conceptuales para resignificar la educación:



<sup>9</sup> SANCHEZ BUITRAGO, Jorge Osvaldo. “La educación como vía para el desarrollo personal y social: un camino para potenciar la investigación y el pensamiento científico”. Documento fotocopiado.

*“La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar, sino también en aprender sobre lo que se piensa”.*

Tanto los desaprendizajes como el principio antes transcrito hacen referencia a la necesidad de asumir la enseñanza con nuevas visiones, las mismas que son imperiosas y factibles de ser utilizadas al momento de plantear una didáctica del escribir.

Los rígidos formatos antiguos, apropiados en su momento, están llamados a ser repensados si se quiere seducir a los nuevos públicos de lecto-escribientes en potencia. El entorno inmediato, incluido el docente, se debe convertir en ejemplo a seguir si se quiere entrar en una lógica de ‘enseñabilidad’. Los éxitos y fracasos del personal que orienta los procesos de aprendizaje son el mejor aliciente para inmiscuir en esas dinámicas a jóvenes que cada día disminuyen su rango de edad al ingresar al centro universitario.

La lúdica, por tanto, juega un papel preponderante en el goce de este nuevo placer de aprender a escribir. Los espacios, los temas, las dinámicas y, en

*“Hay que terminar con esa superstición de los textos y de la poesía escrita. La poesía escrita vale una vez, y después, que la destruyan”, decía el irreverente Artaud<sup>10</sup>.*

El afán de destruir lo escrito, clarificado desde la frase introductoria a este texto, se convierte en el símil del cani-

general, todo lo atinente a lo pedagógico, deben centrarse en lo motivacional.

### *A modo de conclusiones*

Ubicar en un aparte final el material conclusivo obedece a una costumbre impuesta desde la academia, mas en realidad muchas de ellas están ubicadas de manera transversal en el desarrollo de este mismo texto.

Escribir es un acto supremo de libertad que puede llevar al creador a la tortuosa prisión del objeto creado. La necesidad de perfeccionar, de pulir, complementar, depurar, se convierten en un todo obsesivo que termina por último en la insatisfacción.

Pero en ese proceso, en el que como se dice “dejamos parte de nuestro pellejo”, se ascienden escalones en un proceso personal de logro de metas, incluidas en ellas el fracaso o la desilusión, al fin de cuentas metas también.

balismo humano con su propia memoria. Es el hombre mismo quien, por fines ideológicos -como Goebbels- o



10 ARTAUD, Antonin. “Theatre et son double”. Obras completas. Tomo IV. Citado por Claude Mauriac, op. cit.

estéticos -en el caso de Artaud-, quiere borrar *lo pasado*, aquel objeto de repudio u oprobio, pero a la larga convertido en esencia de su ser.

Ese huir de lo eterno -si asumimos que lo escrito es imperecedero en la memoria- juega de manera antagónica con mitos milenarios como el elixir de la eterna juventud.

Cuando escriben, los humanos buscan trascender, ganar la atemporalidad, doblar las relaciones de tiempo y espacio; acercarse a la infinitud, la misma que aparece de manera constante en muchos de los escritos del inolvidable Jorge Luis Borges (como en 'Funes el memorioso', 'El sur' y 'La muralla y los libros').

\*\*\*

¿Se aprende a escribir? o, como tantas otras cosas de lo humano, ¿es algo consustancial con el ser mismo?

Aunque este interrogante no es el principio fundamental de este escrito, sí tiene una relación estrecha en el sentido de la enseñanza y las posibilidades de tener un resultado efectivo al momento de propalar conocimiento enfocado a una formación adecuada en lo lecto-escritural.

Las preguntas no están resueltas, pero sí una especie de acuerdo acerca de las posibilidades de divulgar e interiorizar un conocimiento funda-

mental en varias áreas del saber, por no decir que en todas.

Las habilidades iniciales de un aprendiz de escritor o, de forma simple, de un escritor, son capital invaluable para afianzar nuevas y más profundas apropiaciones en el área. Esta afirmación no es aliciente para sugerir que sean nulas las posibilidades de alguien con escasa experticia en el campo de lo escritural. La redacción es susceptible de ser enseñada y aprendida, pero a partir de unos supuestos mínimos que involucran al alumno, al profesor y a los métodos empleados.

Es necesaria una enseñanza reflejo de la realidad, rica en propuestas que motiven de manera directa al educando. Hay necesidad, en una primera instancia, de propiciar que el alumno escriba sobre los temas conocidos o, de otra forma, sobre tópicos que se den a conocer en el desarrollo de la clase.

En la práctica se ha visto que lo propio experiencial se traduce, por regla general, en textos exploratorios de cierto valor. Las salidas para trabajo de campo, reconocedoras del entorno en que se encuentra ubicado el ámbito académico, no sólo sirven para que el alumno se apropie de sus realidades, también facilitan que quiera expresarlas a través de unos escri-



tos. La rutina constante de producir textos es indispensable para poder realizar un proceso de seguimiento de las fortalezas y debilidades individuales. Es axiomático, por el momento, aquello de que “solo se aprende a escribir escribiendo”. En el más optimista de los escenarios la lectura juega un rol complementario, pero no es susceptible de ser utilizada como único elemento formador.

La combinación de escribir/leer propicia el conocimiento y dominio de técnicas que, tras ser confrontadas con las realidades inmediatas, pueden incentivar al alumno para producir textos más elaborados. Cuando hablo de realidad no eximo la posibilidad de la creación desde lo ficcional, pues mal que bien, hasta lo más increíble tiene afincadas raíces en el mundo que se vive, en lo sensorial, traducido en nuevas experiencias interpretativas.

\* \* \*

Se nota la necesidad de desmitificar a la lectura y a la escritura de todo el misterio, con matices de “círculo secreto”, que se le ha otorgado a estos ejercicios básicos del hombre.

Leer y escribir son aprendizajes mínimos y, sus posibilidades, infinitas en manos de cualquiera que sepa aprovecharlos. Este halo de actos solo posibles para unos cuantos superdotados debe ser revaluado. En

este punto es dicente el hecho de que muchos de los más grandes escritores de la humanidad, desde tiempos remotos hasta la postmodernidad especializada de hoy, nunca fueron profesionales en algún campo del saber, salvo el esencial mismo de reconocer en el alma humana el espejo de profundos y complejos secretos para luego plasmarlos en un escrito.

Escribir no es una diletancia, en el sentido estricto de la palabra, es una ocupación tan profesional como otra cualquiera, a la que se llega desde polifacéticos senderos del conocimiento. Se puede enseñar como el fin único de una vida - la de aquellos que sientan el llamado interior por usar esta primaria expresión humana-, o como un esencial saber cada día más valorado en una sociedad urgida de la comunicación y que hace de este ejercicio un campo de acción protagónico en el panorama informático del futuro.

\* \* \*

Las nuevas tecnologías son el campo propicio para el ejercicio de escribir. Ellas, de manera paradójica, son las llamadas a facilitar que este saber arcano sea reinterpretado y revaluado.

La internet y, en general los nuevos conocimientos, echan mano de esa posibilidad comunicacional para hacer posible el uso de tan poco conocidas tecnologías. Escribir es cada





día una opción más rica. El acto de plasmar en un texto inquietudes personales se convierte en eje modélico. De la tradicional hoja de papel, con tantos detractores en lo ecológico, se pasa ahora al espacio virtual, a la divulgación electrónica del conocimiento, del acto comunicativo mínimo del hombre.

Mucho ha pasado desde que aquel hombre prehistórico tejía sencillos relatos en las paredes de una cueva hasta la posibilidad actual de transmitir desde cualquier remoto lugar del mundo, a través del satélite, información escrita en cualquiera de sus

presentaciones: correo electrónico, fax, o audiotexto.

Escribir se ha convertido, más que nunca, en un acto fundacional, un acto de reafirmación frente al hábitat y sus congéneres y, como tal, es iluso por ahora pensar que dejará de serlo. Antes bien, la humanidad entera, en su búsqueda de nuevos puentes que permitan, desde la individualidad, pensar en un todo, se ha apropiado de antiguos saberes para conocer y reconocerse, de nuevo, a expensas de tecnologías sofisticadas que vuelven al principio con el objetivo de poder ser.

## BIBLIOGRAFÍA

CONTURSI, María Eugenia; FERRO, Fabiola. La narración: usos y teorías. Bogotá: Grupo Editorial Norma. 2000.

JOHNSON, Christopher. Derrida. Bogotá: Grupo Editorial Norma. 2000.

MANGUEL, Alberto. Una historia de la lectura. Bogotá: Grupo Editorial Norma. 1999.

MAURIAC, Claude. "La aliteratura contemporánea". Madrid: Ediciones Guadarrama. 1972.

PAEZ, Ciro Alonso. Leer y escribir: entre el método y el arte. Bogotá: Universidad Autónoma de Colombia. 2001

SÁNCHEZ BUITRAGO, Jorge Oswaldo. La educación como vía para el desarrollo personal y social: un camino para potenciar la investigación y el pensamiento científico. Documento fotocopiado. 2002.



# EL APOYO DE INTERNET EN LA CONSTRUCCIÓN DE PROTOCOLOS Y EN LA GENERACIÓN DE DEBATES SOBRE TEMÁTICAS PARTICULARES:

**“Un intento de unión del paradigma universal de cultura universitaria y la pluralidad de los paradigmas de racionalidad”**

Jorge Luis Muñoz Montaña

*“Esta concepción (una educación para la formación) plantea un reto enorme a los docentes: la transformación de sus concepciones pedagógicas y por ende de sus prácticas, es decir, pasar de ser transmisores de conocimientos a ser mediadores en la construcción y reconstrucción de los saberes de los estudiantes; acercarlos no sólo a los conocimientos elaborados por la humanidad, sino al conocimiento de sus propias habilidades de aprendizaje (metacognición), para que ellos a su vez transformen los roles de receptores de conocimientos ya elaborados a ser actores en permanente búsqueda, indagación y proposición de alternativas, siempre desde la reflexión de sentido para sí mismos y su entorno. Todo lo cual podría resumirse en enseñarle a los estudiantes a <<aprender a aprender>>”*

Propuesta Pedagógica - Universidad Católica Popular del Risaralda

## SÍNTESIS

El presente documento es producto del intento por compartir en el plano universitario una experiencia pedagógica. Más que su innovación o relevancia universalizable en el plano educativo, pretende contribuir al desafío formativo que trae consigo la implantación del decreto 808 de 2002. Responde a la idea, ya planteada por algunos autores, que existen en el ámbito universitario dos paradigmas en educación: el modelo moderno y universalizable y, el nuevo paradigma de la pluralidad de sentidos construidos por contextos situacionales. En este sentido, el escrito reconoce las bondades de ambos modelos y, apuesta por un juego dialéctico a través del cual el estudiante y el educador se mueven en ambos paradigmas - se separan en algunas ocasiones y en otras juegan el mismo rol- dentro de un proceso activo de construcción de conocimiento. El recurso relevante y facilitador de todo este proceso es la utilización de la Red y, lo que está implícito en toda esta actividad virtual, es la necesidad que el estudiante se exprese y desarrolle sus competencias potenciales, que entre en un proceso dialógico que no implique obligatoriamente el espacio físico del aula.

**Descriptor:** Educación-Métodos experimentales, Innovaciones educativas, Pedagogía-Prácticas de la enseñanza.

## ABSTRACT

The present document is product on the attempt to share in the university plane a pedagogical experience. More than his innovation or universalist relevance in the educative plane, it tries to contribute to the formation challenge that brings with himself the implantation decree 808 of 2002. It responds to the idea, already raised by some authors, who exist in the university scope two paradigms in education: the modern and universalist model and, the new paradigm of the plurality of senses constructed by location contexts. In this sense, the writing recognizes kindness of both models and, bet by a dialectic game through as the student and the educator moves in both paradigms - they separate in some occasions and in others they play the same roll- within an active process of construction of knowledge. The excellent and facilitador resource of all this process is the use of the Network and, which is implicit in all this virtual activity, it is the necessity that the student expresses and develops his potential competitions, that between in a dialogistic process that obligatorily does not imply the physical space of the classroom.

**Descriptors:** Education-Experimental methods, Educatives innovations, Practices of education.

1 En cuanto a estas temáticas pueden consultarse, entre otros, los textos de Edgar Garavito: “De la cultura universal a la cultura diferencial” y, de Luis E. Ruiz L: “Aproximación a nuestra situación ética. Perspectiva educativa”



### *A modo de introducción*

A raíz de las nuevas propuestas y determinaciones planteadas por el gobierno nacional en lo concerniente a la educación superior y, en especial por el decreto 808 de 2002 mediante el cual se condiciona implícitamente a las universidades colombianas a re-pensar sus currículos, se hace obligatorio el desarrollo de una reflexión en torno a los diseños y prácticas que acompañarán el proceso educativo disciplinar en las Universidades. “El asunto de los créditos” exige que toda la comunidad universitaria piense con sumo cuidado los horizontes y directrices sobre los cuales estructurará su currículo.

Este documento es el resultado de la reflexión sobre una práctica educativa realizada desde ciertas pautas trabajadas al interior de la U.C.P.R. antes de la aparición del decreto 808 en algunos cursos particulares, empero, considero que puede ser reflexionada y discutida sobre las cavilaciones de enseñabilidad de cada educador universitario en su campo disciplinar. La utilización de la Red como instrumento comunicacional permite afianzar –y en algunos casos, generar– en los actores del proceso educativo, el desarrollo de sus competencias comunicativas y de interacción social –fundamentales en



los procesos actuales de conocimiento-. La apuesta del texto es, en este orden de ideas, el resultado de la educabilidad y enseñabilidad de un trabajo particular, pero que bien puede servir de base a prácticas pedagógicas más estructuradas.

### **PRINCIPIOS Y DESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

#### *Fundamentos que sustentan el intento de unión de los paradigmas*

Desde la modernidad, y en particular desde Hegel, es imposible pretender establecer un sistema de pensamiento que intente totalizar la realidad. En especial desde la filosofía, pero también desde la política, la ética y la economía, se han intentado realizar “constructos teóricos” con pretensiones de universalidad, empero, las múltiples rupturas y contradicciones nos han llevado a aceptar y comprender que vivimos inmersos en una pluralidad de paradigmas racionales y en “un sistema” conformado, más que de leyes, de posibles; “un sistema” que se estructura de pensamientos singulares.

Bajo esta perspectiva mundial, algunas disciplinas se han visto entrecruzadas en una lucha impetuosa; por un lado su optimismo por el reencuentro de una racionalidad uni-

taria (a la manera clásica) que supere la “crisis del proyecto de la modernidad” y permita volver a encontrar propuestas para un hombre universal, no atrapado sólo en contextos y situaciones espacio-temporales<sup>2</sup>. La otra posición, es aquella que ve la cultura, la filosofía y, la propia vida humana desde lo plural, necesariamente distante de la racionalidad clásica, una filosofía y cultura de lo incierto, de lo múltiple<sup>3</sup>.

En esta perspectiva de choque paradigmático, la Universidad se ve envuelta -como espacio privilegiado- entre las dos tendencias. Por un lado, para servir a la educación intencionada hacia una disciplina, utilizando para ello la producción universal y cultural significativa. Por otro, la cobijan los pensamientos fragmentados, la importancia de traer lo universal al contexto, a la región, al juego aquí-ahora.

La experiencia “pedagógica” que presento intenta de una manera sencilla involucrar ambos paradigmas: en primera instancia, lo que el educador desea que el estudiante conozca: *que se apropie del producto de esa “cultura universal del cono-*

*cimiento”*, y, en segunda instancia, lo que ese docente desea que el estudiante haga con ese saber: *que lo aprehenda, que lo interroge desde su situación, desde su lenguaje, desde su ser en el mundo con interpretación propia de lo real* (que me disculpen los existencialistas y hermeneutas rigurosos).

En este orden de ideas, el trasfondo de esta experiencia pedagógica se debe entender en dos sentidos: el primero busca vincular los paradigmas educativos frente a una misma ciencia o disciplina, “lo clásico” y lo “aleatorio”, los modelos de la modernidad y la postmodernidad frente a un saber disciplinar; el segundo, que los estudiantes y el docente escriban, pero tal como nos lo enseña Edgar Garavito, escribir ya no es aquí poner una grafía dentro de una lengua, sino que es construir lo que digo y esperar que críticamente los otros puedan argumentar frente a lo que digo porque entienden el contexto de lo expresado: el modo de ser de lo dicho. Los otros pueden contestar y debatir porque se ha creado un discurso en el que cada participante intenta aproximarse, intenta realizar una interpretación ex-

2 Tomemos por ejemplo, el intento de algunos pensadores como J. Habermas que apuestan a la edificación de una razón dialógica que permita la construcción de algunos consensos y planteamientos universales desde lo práctico-moral, o, la teoría de la justicia de J. Rawls.

3 En el documento Propuesta Pedagógica de la Universidad Católica Popular del Risaralda se escribe: “...Ante la pregunta por quién es en este nuevo siglo XXI el ser humano, nos encontramos con la emergencia de múltiples formas de comprender y vivenciar nuestra naturaleza humana, fenómeno inscrito dentro de lo que ha venido a denominarse la “condición postmoderna”, en la cual los grandes metarrelatos históricos de Occidente no son la única oferta que la persona encuentra como referente para la configuración de su identidad, subjetividad y sensibilidad...”. Pág. 6.



haustiva que le permita develar lo expresado, pero también tomar posición frente a ello.

En esta experiencia pedagógica se parte, precisamente, de una narración, pero se espera que cada lector logre interpretarla, acomodarla, desde su propia experiencia educativa. Cada discurso se convierte en la posibilidad para interpretar, pero también para contradecir. La generación de un pensamiento crítico se logra primordialmente con un escepticismo moderado, con una mentalidad cuestionadora que, como plantea Luis Enrique García, no sólo busca encontrar las fallas de un discurso ajeno, sino que maquina interpretaciones y elabora proposiciones argumentadas. La relevancia de la lógica es incuestionable.

### *El apoyo de Internet en la construcción de protocolos y la posibilidad de establecer debates sobre temas particulares*

*“La informática, sabemos, ha transformado la manera como circula, almacena y procesa la información. Ella ha permitido transformar también la posibilidad de aprender, de enseñar y de seguir aprendiendo constantemente”*

*(CNA – Pedagogía y Educación – p.257)*

Las asignaturas Pensamiento Crítico, Epistemología de la Comunicación y, Lógica, que oriento en las facultades de Comunicación Social y Psicología desde hace más de dos años, me han permitido reflexionar en torno a la falta de apropiación que los estudiantes de estas

Puntualizando: La experiencia pedagógica a la que venimos robusteciendo epistemológicamente, parte de la reflexión en torno a cómo vincular el saber universal de la cultura disciplinar -que se mueve en el paradigma clásico de la educación-, con las diferentes interpretaciones mediadas por contextos y vidas de los actores que intervienen en el proceso educativo -paradigma aleatorio-. Tiene como meta desarrollar los factores individuales y sociales, lógicos, cognoscitivos, argumentativos entre otros, asociados a la Educabilidad, que constituyen los indicadores del pensamiento crítico. Utiliza como herramientas fundamentales de trabajo el ordenador y la Red de comunicación virtual, pero sin descuidar la importancia de la clase en el aula.

asignaturas tienen de las temáticas filosóficas que en estos cursos se orientan. Empero, más preocupante aún, es la carencia que la gran mayoría de ellos muestran al momento de argumentar una idea o proponer una reflexión en torno a un tema definido. Por un lado, es



palpable que en la Universidad (por las temáticas y ritmos de trabajo desarrollados) estamos acogiendo estudiantes poco preparados durante sus estudios secundarios en la argumentación y en la proposición, pero más aún, con grandes debilidades en la comprensión; ¿qué hacer frente a este panorama desalentador por demás? Creo, que si bien la problemática es evidente, un árbol nos está tapando el bosque. Sí los estudiantes son débiles en estas acciones que dan cuenta de sus competencias (especialmente comunicativas), es consecuente pensar que un curso no es suficiente para que las adquieran completamente (de hecho las competencias no se evalúan, solo se miden y, por lo tanto, ningún curso será entonces suficiente para alcanzarlas de una manera completa, siempre hay un desarrollo progresivo de la competencia a través de la acción), pero en la medida que se brindan oportunidades reales de desarrollo de las mismas, puedo garantizar que los avances en los educandos y en los docentes son reales y palpables en sus acciones y actuaciones.

Los educadores debemos leer lenguajes de los estudiantes, saber que entre las tendencias educativas de hoy, el ordenador se ha convertido en herramienta de trabajo vital, pues bien, como se ha planteado líneas

atrás, esta experiencia pedagógica parte de la utilización del ordenador y de la Red como espacio de encuentro de discursos y de lenguajes, parte de la integración del paradigma clásico del saber, con la nueva cultura de la interpretación.

### *Descripción*

La experiencia se plantea así: desde la primera sesión de trabajo a los estudiantes de Pensamiento Crítico y Epistemología (en la Facultad de Comunicación Social y Periodismo) y de Lógica (en Psicología) se les hace partícipes de la forma de trabajo dentro y fuera del aula. La explicación (aunque más detallada para ellos) es más o menos como sigue:

El curso consta de dos espacios básicos, el trabajo de aula y el ejercicio en la Red. Siendo los temas epistemológicos y/o lógicos un tanto complejos, en el espacio de aula se brindan los elementos necesarios para la consideración conjunta (educador-estudiante) del tema, se plantean los insumos conceptuales, se realizan las aproximaciones a teorías y contextos en los cuales esa temática se manifiesta y, las razones que implica histórica, gnoseológica, cultural y antropológicamente la teoría.

En cada sesión de aula se nombran dos relatores que están encargados



de realizar un protocolo que recoge las ideas más significativas de la reunión. Los estudiantes deben colocar el producto de su trabajo en la Red bajo dos criterios: inicialmente las ideas se colocan de manera fiel a lo planteado en la sesión<sup>4</sup>; seguidamente estos relatores deben colocar sus consideraciones frente a los planteamientos desarrollados en la “clase” y, argumentar muy bien el porqué asumen una posición a favor o en contra del tema o los planteamientos del autor citado en la sesión de trabajo.

El protocolo se deja en la red durante tres días en los cuales los demás participantes tienen la oportunidad de consultarlo y realizar las críticas que consideren pertinentes sobre el documento “fiel” o sobre los comentarios realizados por los autores de dicho protocolo.

El documento inicial y el comentario que sus autores realizan deben estar así, en posibilidad de ser leídos por los demás asistentes al curso para generar, de esta forma, una discusión (debate virtual) sobre los elementos del texto. Esta discusión se ve entonces enriquecida porque los distintos participantes han tenido la oportunidad de consultar y profundizar en varios textos o en la misma

Red sobre las temáticas abordadas en la sesión de aula.

*Por ello, para lograr la comprensión del conocimiento y no su acumulación, es necesario un proceso de permanente indagación, que no es otra cosa que una actitud investigativa del docente, que problematiza los saberes que conforman su disciplina y del estudiante que inicia una búsqueda continua de alternativas para resolver los problemas que se plantean en el aula (...), consultando en diversas fuentes, argumentando sus hallazgos, trabajando en equipo con sus compañeros, para llegar no sólo a la comprensión del problema, sino también de las maneras como se construye el saber<sup>5</sup>*

La Red nos brinda así la posibilidad de comenzar a desarrollar una pedagogía cibernauta, que permite la interacción saber-educandos-educador, educandos-educador, saber-educando, educando-educando (posibilita el desarrollo de las competencias comunicativas y de interacción).

Finalmente el protocolo y los comentarios realizados por los participantes se imprimen por parte del grupo que realiza el protocolo y se entregan al educador en la sesión siguiente, quien revisa las acciones



4 Este fiel no debe ser entendido como un recoger en el escrito las mismas palabras utilizadas por los participantes de la sesión de trabajo de aula, sino, debe considerarse como fiel a las ideas, fiel a los trasfondos conceptuales.

5 Propuesta Pedagógica. Universidad Católica Popular del Risaralda. Pág. 20.

interpretativas de los estudiantes para aproximarse al tema, las acciones argumentativas que cada participante despliega para refutar o apoyar las ideas presentadas, y, las acciones propositivas de cada asistente que se ven reflejadas en sus aportes y opiniones respecto al trabajo elaborado (como se ve la competencia, comunicativa en este caso, manifiesta a través de las acciones de los sujetos).

### ¿Cómo se logra este trabajo?

Se necesitan sólo tres acciones y elementos básicos: que cada participante cree su propio mail (correo), crear un mail conjunto, y, que el servicio de Red funcione sin dificultades. Cuando hablamos de crear un correo conjunto, entendemos que es un mail para todos los asistentes al curso, por ejemplo: [episteme@ucpr.edu.co](mailto:episteme@ucpr.edu.co)

La dinámica del trabajo es la siguiente: Al finalizar cada sesión los estudiantes que deben realizar el protocolo se reúnen para discutir sobre las ideas que, a su juicio, consideran fundamentales. Redactan de una forma interpretativa, pero en la medida de lo posible, fiel, dichas ideas<sup>6</sup>, y, posteriormente, escriben su reflexión respecto a las consideraciones trabajadas, este segundo escrito es produc-

to del consenso y/o el disenso (si existiese disenso este debe quedar registrado en la reflexión, expresando las consideraciones de cada uno de los integrantes)<sup>7</sup>.

Seguidamente deben ir a uno de sus correos personales y desde allí enviar un correo con los dos textos (el documento “fiel” y el comentario producto de la discusión) al mail de todos los participantes y, con copia al correo personal del profesor. De esta forma, se garantiza que cada asistente pueda ver el contenido del protocolo, “bajarlo a su propio computador” y empezar a reflexionar sobre los documentos escritos por sus compañeros. Luego los otros participantes, desde sus propios correos, escriben (cada uno) un documento a los realizadores del protocolo con copia al correo conjunto y al del educador, estos documentos son los que hemos denominado anteriormente “comentarios” y son los que garantizan, en primera instancia, que todos los participantes “trabajen” en torno a los textos escritos por sus compañeros, y, que comiencen una tarea de consulta<sup>8</sup>, la cual les permita generar y/o contribuir a la discusión a través de su comentario virtual y, les posibilite llegar con insumos suficientes para la socialización en el aula de “clase”.

6 De esta forma responden al paradigma clásico sobre el cual nos referimos anteriormente.

7 A partir de este momento comienza a jugar el paradigma aleatorio.

8 En algunos casos esta consulta puede generar la construcción de hipótesis como respuesta a los textos iniciales, y, se espera que en la mayoría de los casos, rompa las barreras del conocimiento de cada participante.





De esta forma, los primeros minutos de la sesión siguiente son destinados para que los estudiantes y el educador establezcan un debate en torno a los puntos relevantes que se encuentran planteados en los múltiples textos desarrollados no sólo por los realizadores del protocolo, sino por los asistentes.

Al principio del curso los protocolos de los estudiantes se presentan muy ceñidos a los discursos del educador y de los asistentes, pero en la medida que se van realizando más protocolos, se encuentra un mejor desarrollo de las acciones interpretativas y de la habilidad de síntesis. Además, en la gran mayoría de ocasiones los primeros comentarios buscan encontrar ante todo fallas de redacción, ortografía y, errores en la estructura misma del texto. Con el apoyo del educador los comentarios cada vez se van realizando con más fuerza desde la interpretación conceptual, la argumentación y la proposición. Al final del curso las opiniones de los estudiantes respecto a los escritos de sus compañeros son más rigurosas y de mejor calidad formal y teórica.

Como se ha venido mostrando, la experiencia pedagógica que se presenta -de manera muy corta-, avanza en la vinculación de la tradición universitaria clásica que gira en torno al conocimiento direccionado,

“universalizable”, y, la interpretación racionalizada desde los contextos, las situaciones espacio-temporales y las realidades de cada participante. Su fin es el entreveramiento de acciones comunicativas discursivas y la reorganización racional de los textos producidos.

Ahora bien, el desarrollo continuo de un pensar crítico nos posibilita superar las posiciones dogmáticas –entendidas en el sentido filosófico de la carencia de problematización- y escépticas radicales. Se busca vincular la comunicación universalizable del discurso, la cual nos permite confluir en torno a un estudio argumentado que se une a la tradición de la cultura universitaria clásica y, la reorganización de ese discurso desde las distintas racionalidades. Todo confluye en el desarrollo de competencias comunicativas que aúnan la tradición escrita y la reelaboración de lo aprendido en intentos constantes por reconstruir discursos que re-organizan acciones semejantes. Es decir, es una elaboración que busca llevar lo comprendido producto del discurso y la discusión de aula a la consideración de nuevos discursos que fundamentan la nueva producción escrita... Cada sesión de trabajo se convierte en una realidad discursiva que construye a su vez una metarrealidad descifrable solamente desde el ser mismo de la realidad inicial.



## EXPOSICIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CUANTO OBJETIVOS, LOGROS Y ROLES DE LOS PARTICIPANTES

OBJETIVOS	LOGROS	ROLES
<p>Vincular la pedagogía cibernauta a las asignaturas de contenido filosófico riguroso que han exigido extendidos momentos de modelo pedagógico tradicional</p> <p>Relacionar los dos grandes paradigmas de la educación universitaria a las asignaturas de Pensamiento Crítico, Lógica y, Epistemología de la Comunicación.</p> <p>Permitir a los estudiantes desarrollar un mejor pensamiento crítico a través de la interpretación de discursos y la construcción de textos argumentativos y propositivos.</p>	<p>Los logros alcanzados se definen fundamentalmente en el crecimiento de las competencias de interacción y comunicativas escritas de los estudiantes</p> <p>Como se ha explicado el desarrollo de tales competencias está determinado básicamente en las actuaciones éticas y de socialización (competencias de interacción) y, en las acciones cognitivas de interpretación, argumentación y proposición (competencias comunicativas).</p>	<p>Los papeles de educador y estudiante son completamente activos. El educador acompaña el proceso y brinda una aproximación conceptual, histórica y –en algunos casos- epistemológica a los temas. El estudiante debe interpretar esos contenidos, construir sobre ese discurso una interpretación del mismo y argumentar su posición. Como de lo que se trata es sobre todo mejorar en la elaboración de textos, cada vez el compromiso y la rigurosidad son mayores.</p> <p>Se espera que no sólo el estudiante sea quien logre romper las barreras de su conocimiento, sino que el proceso mismo le permita cuestionar al educador, obligándolo también a mejorar conceptualmente. La “ampliación teórica” que realiza el estudiante le permite confrontar el conocimiento filosófico, rastrear a los autores, intentar comprenderlos y, problematizar sus teorías. La enseñabilidad de la disciplina se vincula a la problematización misma del saber filosófico, a su interpretación y a la construcción de conocimiento de cada participante.</p>



### *A modo de conclusión*

Los profundos cambios que se plantean en materia educativa en este momento en Colombia, obligan repensar a la Universidad su concepto de educación, pasando de concepciones tradicionales a cambios significativos de su estructura curricular y pedagógica. La experiencia que se ha intentado contar descansa sobre la idea que solamente en la dialogicidad de los actores del proceso educativo y en dialecticidad del saber que hace

posible esa dialogicidad, se logra construir un conocimiento disciplinar que re-significa el saber para los educandos y el educador. Se parte del conocimiento direccionado, de la universalidad, del paradigma clásico, pero este contenido es problematizado, interpretado y, con base en ello, se argumenta y propone... se construye colectivamente y se amplían las barreras del conocimiento en la relación dialéctica: *saber disciplinar universalizable-educando-educador-contexto*.



La vinculación de los recursos virtuales a la educación es una oportunidad que se debe explorar y explotar continuamente en el proceso educativo actual. La Red es un instrumento que posibilita no solamente compartir pensamientos en torno al saber; permi-

te a los actores establecer reconocimiento de diferencias a través de la argumentación y la proposición de planteamientos diferentes, posibilitando una formación ética y humana en el respeto por la diversidad sin caer en el relativismo o la indiferencia.



*En este marco conceptual se podría preguntar: ¿lo esencial es la información o la formación? Esta pregunta de carácter inicialmente teórico está relacionada con las formulaciones acerca de los términos educación, formación y enseñanza. Desde las perspectivas modernas (léase actuales en el contex-*

*to del párrafo) la educación no puede ir en el sentido de la mera información acerca de los acontecimientos obtenidos por el hombre, sino de posibilitar el desarrollo de competencias, los procesos de inferencia y comprensión del mundo a partir de la información y de la formación ética y humana.<sup>9</sup>*

## BIBLIOGRAFÍA

GARCÍA, Luis Enrique. *Lógica y Pensamiento Crítico*. Universidad de Caldas. Manizales. 2000.

GARAVITO, Edgar. *De la cultura universal a la cultura diferencial*. En: Educación y Cultura. No. 21. Centro de Estudios e investigaciones docentes de la Federación Colombiana de Educadores, Fecode. Bogotá. 1990. p. 50 a 58.

Ministerio de Educación Nacional. *Decreto 808 del 25 de abril de 2002*.

Ministerio de Educación Nacional; Consejo Nacional de Acreditación (CNA); *Pedagogía y Educación: Reflexiones sobre el decreto 272 de 1998, para la Acreditación Previa de Programas en Educación. Compilación de documentos preparados por distintos autores*. Secretaria General del ICFES, División de Procesos Editoriales. Santafé de Bogotá. 2000

RUIZ, Luis E. *Aproximación a nuestra situación ética. Perspectiva Educativa*. En: Actualidad Educativa. Año 4 - No. 15-16. Centro de apoyo al docente CAD. Libros & libros S.A. Santafé de Bogotá. p. 45 a 52.

Universidad Católica Popular del Risaralda. *Propuesta Pedagógica*. Pereira, 2003.

<sup>9</sup> Propuesta Pedagógica. Universidad Católica Popular del Risaralda. Pág. 14 (el paréntesis es mío)



# IDENTIFICACIÓN Y DETERMINACIÓN PROBABILÍSTICA DE LOS GRUPOS POBRES EN LA ZONA RURAL DE RISARALDA

Mario Alberto Gaviria Ríos  
Hedmann Alberto Sierra Sierra

## SÍNTESIS

En este trabajo se desarrolla un instrumento de identificación probabilística de los grupos vulnerables (pobres) de la población rural de Risaralda y se aporta evidencia empírica que ayuda a esclarecer sus perfiles socioeconómicos; para lo cual se hace uso de un modelo de discriminación logística y se define el fenómeno de la pobreza a partir del enfoque de capacidades y derechos. Entre las variables con mayor capacidad para discriminar pobreza sobresalen: el nivel de estudios de jefe del hogar y de sus demás integrantes, el número de ocupados en el hogar, el porcentaje de menores en el hogar, la edad del jefe y la variable género en la jefatura del hogar. Esto último, que equivale a una constatación de la hipótesis de “feminización de la pobreza” en la zona de estudio, marca la diferencia frente a los resultados de otros estudios similares en Colombia.

**Descriptor:** pobreza, política pública, teoría del bienestar, capital humano.

## ABSTRACT

In this paper is developed an instrument of likelihood identification of the vulnerable groups (poor groups) of “Risaralda’s countryside population” and it gives empiric evidence that helps to clarify its socioeconomic profiles; that’s why it is used a model of logistical discrimination and is defined the phenomenon of the poverty, starting from the focus of capacities and rights. Among the variables with more capacity to discriminate the poverty stand out: the level of studies of the home’s head, and the rest of its participants, the number of working people inside the home, the percentage of younger people at home, the home’s head age and the variable gender in the head of the home. This last, topic it’s equal to a verification of the hypothesis of “femalehood of the poverty” in the study area, it marks the difference whit other results of similar studies in Colombia.

**Descriptors:** poverty, public policy, and theory of the well fare, human sources.

## 1. Introducción.

Los indicadores tradicionales de pobreza muestran que este fenómeno estuvo creciendo durante la década de los noventa en el departamento de Risaralda. Según el criterio de Línea de Pobreza –LP–, en

esta entidad territorial el porcentaje de personas pobres cambió del 48.7% en 1997 al 58.2% en el 2000 y el de aquellas en condición de indigencia del 16.2% al 23.2% (CIR, 2001).



Frente a esta realidad local, que poco se diferencia de la situación nacional y latinoamericana, una de las discusiones actuales de mayor relevancia se centra en la identificación y formulación de políticas orientadas a aminorar las condiciones desfavorables de los grupos vulnerables de la población.

Es ampliamente difundida la inherente dificultad de la noción de pobreza y, más aún, su aproximación a través de indicadores o modelos analíticos, en los que necesariamente se involucran aspectos valorativos. La polémica se suscita por la diversidad de enfoques, que van desde la denominada concepción biológica, apoyada en criterios de subsistencia o necesidades básicas, hasta los enfoques de privación relativa que enfatizan las condiciones y sentimientos de las personas sobre ciertos atributos deseables y que trascienden el campo de lo económico hacia lo sociológico.

Sin embargo, a pesar de esas diferencias de enfoques en la comprensión del fenómeno de la pobreza, los diversos autores tienden a coincidir en la necesidad de obtener referentes empíricos de los grupos vulnerables, para así poder definir con mayor acierto políticas orientadas a aminorarla o superarla. Como lo señala Boltvinik (1992) la eficacia

de la política pública de lucha contra la pobreza está relacionada en forma directa con los avances logrados en la identificación de los grupos objetivo.

La preferencia por los más débiles es un principio básico de una sociedad justa y la práctica del mismo exige una acción consciente que busque favorecer a la población más pobre y vulnerable, dentro de un programa más amplio de lucha contra la pobreza; es decir, demanda una focalización de la política pública.

Esa focalización responde a las necesidades planteadas por las mediciones más avanzadas del fenómeno de pobreza, como el índice de Sen o los Foster - Greer - Torbecke, según las cuales no basta con disminuir la incidencia de la pobreza (el porcentaje de pobres entre la población) sino que es fundamental reducir su intensidad (la brecha promedio entre el ingreso de los pobres y la línea de pobreza), para lo cual es necesario dar preferencia a los más pobres.

Pero ella también se justifica porque los gastos sociales no están llegando a los pobres. Las políticas tradicionales han fracasado en su intención de llegar a los más pobres porque, especialmente cuando los recursos son limitados, se termina



atendiendo las demandas de quienes tienen menos necesidades pero gozan de un acceso relativamente mayor; entre otras cosas, porque poseen un mayor nivel de educación, que les permite un mayor nivel de información, o porque viven en áreas más accesibles o porque poseen una mayor capacidad de presión. Al contrario, los más pobres evidencian mayores dificultades de acceso a los servicios diseñados para ellos al estar "excluidos" de los circuitos de información.

Todo lo anterior justifica los esfuerzos de identificación de los grupos objetivo. Para ello es necesario establecer cuales son los principales determinantes de su condición; pero además resulta fundamental el avance en la comprensión de las peculiaridades de la población pobre en la zona objeto de estudio. Es en esa dirección que está orientado este ejercicio, el mismo que se plantea como pregunta central ¿Cuáles son las características socioeconómicas que aumentan la probabilidad de pobreza en los hogares del área rural del departamento de Risaralda?

El propósito último es desarrollar un instrumento de identificación de los grupos vulnerables (pobres) de la población risaraldense y analizar sus perfiles socioeconómicos, como condición previa para la definición



de opciones de política pública que contribuyan a modificar las restricciones que enfrentan los hogares pobres. Para ello se estudiarán los factores de desequilibrio social de acuerdo con un conjunto de carencias y privaciones relativas.

Este documento se estructura en seis partes la primera de las cuales es esta introducción. Por su lado, las secciones dos y tres hacen una presentación de los referentes empíricos y teóricos base para el estudio que se desarrolla; en ellas se da cuenta de los ejercicios que se han realizado en Colombia con características similares a las del que acá se expone y se define la pobreza a partir del enfoque de capacidades y derechos, perspectiva teórica utilizada en la identificación y análisis de los perfiles socioeconómicos de los grupos vulnerables (pobres) y no vulnerables de la población risaraldense. En la parte cuatro se sintetizan los aspectos metodológicos; en la quinta se presentan los resultados empíricos que arrojó el análisis econométrico de la información y en la sexta las conclusiones y recomendaciones que se desprenden de los anteriores hallazgos.

## 2. Algunos referentes empíricos.

El propósito central del estudio es definir un modelo para la identificación de los grupos vulnerables de

la población. Ello exige recurrir a algunos métodos de carencia de atributos que se evalúan a través de técnicas discriminantes, de acuerdo con unos vectores y matrices de características antes definidos.

Aunque este tipo de técnicas ha sido utilizado en forma predominante en las ciencias naturales (en particular en la biología, para efectos de clasificación de especies o taxonomía de ellas), en la medicina y en la psiquiatría (en la clasificación de pacientes de acuerdo con sintomatologías), en los últimos años se aprecia una utilización creciente de ellas en el campo de las ciencias sociales (Maddala, 1996).

En Colombia se cuenta con algunos trabajos que han utilizado esta técnica para identificar y analizar grupos vulnerables en ciudades como Medellín (Castaño, et. al., 1992; Restrepo, et. al., 2000), Bogotá (Sierra, et. al., 1994) y Cali (Vivas Pacheco, 1996). En ellos se han utilizado fundamentalmente métodos de discriminación logística y se han hecho estudios de corte transversal, a partir de la información contenida en las encuestas de hogares del DANE.

De manera específica, y apoyándose en un modelo de discriminación logística, en el trabajo de Castaño et. al. (1992) se identifica en la pobla-

ción de la ciudad de Medellín el grupo hogares pobres y no pobres, partiendo de la información suministrada por la Encuesta Nacional de Hogares del DANE de junio de 1990.

Para el grupo de trabajo era claro que la identificación de los grupos objetivo dependía de la definición que se adoptará de pobreza. En ese sentido asumió que los pobres eran aquellos que no estaban en capacidad de satisfacer un conjunto de necesidades básicas y utilizó como criterio de clasificación el método indirecto de línea de pobreza, por lo que entre las variables discriminantes sólo se tomaron aquellas características que determinan la generación de ingresos en el hogar.

El modelo resultante, que estuvo basado en 11 variables, permitió clasificar en forma correcta el 75% del total de los hogares pobres, y según el mismo las variables socioeconómicas que incidieron en la probabilidad de pobreza de los hogares de la ciudad de Medellín se resumen en: educación del jefe de hogar, nivel educativo medio de la población en edad de trabajar, grado de informalidad del empleo, tasa de dependencia económica, tamaño medio del hogar, número de menores en el hogar y edad del jefe combinada con su tipo de actividad económica.





Cabe destacar que el estudio no confirmó algunas de las hipótesis que se esperaban determinantes de la pobreza, como es el caso de la supuesta mayor probabilidad de pobreza en hogares con jefatura femenina, la menor participación laboral femenina de los hogares más pobres y los mayores índices de inasistencia escolar de los menores de edad que pertenecen a dichos hogares.

El trabajo de Sierra et. al. (1994) es una prolongación del estudio iniciado en Castaño et. al.(1992) y en él se replican el modelo logístico y la propuesta metodológica de este último para estimar la probabilidad de que un hogar en Santafé de Bogotá sea pobre. La fuente de información utilizada en este caso fue la encuesta de calidad de vida y pobreza, realizada por el DANE para el Distrito capital a fines de 1991.

Igual que en el estudio realizado para Medellín, se consideró elevada la línea de pobreza "oficial" establecida por el DANE, por lo que se optó por definir una banda de pobreza que establecía los valores máximos de ingreso per - cápita que mejor clasificaban el grupo de hogares pobres, esto en términos del comportamiento de las características o variables seleccionadas por el modelo.

Los resultados de este estudio fueron ampliamente coincidentes, en términos de las variables de mayor incidencia en la probabilidad de que un hogar fuese clasificado como pobre, con los obtenidos para la ciudad de Medellín. De igual manera, hipótesis similares no fueron confirmadas por el modelo; como en el caso de la supuesta "feminización de la pobreza", dado que ni la jefatura femenina sin cónyuge - "mujeres solas" - ni la inestabilidad de las relaciones conyugales - unión libre y separadas - fueron confirmadas como características significativas en la clasificación de los hogares pobres.

Sin embargo, a diferencia de los resultados obtenidos para Medellín, en Santafé de Bogotá no pudo establecerse una relación directa entre pobreza y grado de informalidad del empleo y entre ésta y los indicadores de necesidades básicas referidos a condiciones de la vivienda y el acceso a los servicios públicos.

En esa misma línea, el trabajo de Restrepo et. al. (2000) tuvo como propósito central el medir el efecto discriminador de las variables de capital humano relativas a educación en el fenómeno de pobreza de la ciudad de Medellín, aunque se incluyeron como variables discriminantes complementarias algunas características demográficas, como el número



de personas por hogar, la edad y el género del jefe de hogar.

Igual que en los casos anteriores, el instrumento de análisis fue un modelo econométrico de discriminación logística. Los datos fueron obtenidos de la información contenida en la Encuesta Nacional de Hogares del DANE de diciembre de 1990.

Los resultados del estudio confirmaron la hipótesis de que las características con mayor capacidad discriminadora de los hogares pobres en la ciudad de Medellín, fueron las relacionadas con el capital humano. Según estos, a medida que aumenta el nivel de educación de los jefes de hogar disminuye la probabilidad de que un hogar sea pobre, validando con ello la teoría del capital humano sobre la incidencia de este factor en la disminución de la pobreza.

De manera coincidente con los trabajos de Castaño et. al. (1992) y Sierra et. al.(1994), se concluyó que el factor género no es determinante en la discriminación de la pobreza. Es decir, resultó igualmente discutible el fenómeno de "feminización de la pobreza".

Similar al caso de los estudios anteriores, el trabajo de Vivas Pacheco (1996) se orienta hacia la identifica-

ción de los grupos vulnerables de la población de Santiago de Cali, partiendo de una clasificación apriorística de los hogares con base en criterios carenciales y utilizando la información de la encuesta nacional de hogares del DANE, Etapa 77.

En este estudio se utilizaron dos medidas alternativas de clasificación: los discriminadores lineal y logístico. Los resultados obtenidos mostraron que las variables de capital humano en el hogar explican el mayor porcentaje de inercia de los grupos vulnerables de la población. En este sentido, el número promedio de años de estudio en los jefes de hogar, el máximo nivel de formación alcanzado por alguno de los miembros del hogar y el nivel promedio de educación de la población en edad de trabajar del hogar, fueron los atributos con mayor incidencia en la diferenciación de los grupos de hogares pobres y no pobres.

De otro lado, la edad no resultó ser una variable con poder discriminatorio significativo. Tampoco se confirmó la asociación entre pobreza y jefatura femenina, aunque se detectó que el porcentaje de mujeres jefes de hogar era mayor en los hogares pobres.

A nivel nacional, el estudio del Banco Mundial sobre la pobreza en Colombia (May, 1996) estimó los



factores determinantes del riesgo para una familia colombiana de quedar pobre, a través de un modelo Probit. Encontró que ese riesgo disminuía con el aumento del nivel educativo del jefe de hogar y el cónyuge y, en menor medida, con el aumento de la edad del jefe. En cambio, éste aumentaba con el número de niños y con la jefatura femenina.

Finalmente, en el ámbito regional se realizó un ejercicio similar de identificación de los factores de mayor incidencia en la probabilidad de ser pobre (Gaviria, Ruiz, Sierra, 1998). En este estudio se utilizó la información de la encuesta Sisben para el año 1996 y, a partir de un modelo de discriminación logística, se concluyó en forma preliminar que la pobreza en el departamento estaba relacionada con los niveles de educación del jefe de hogar, el tamaño promedio de los hogares y la jefatura femenina<sup>1</sup>.

La mayor limitación del estudio referido fue la información disponible, pues sólo se contó con los cuadros de salida construidos a partir de las encuestas realizadas a los hogares de los estratos socioeconómicos 1 y 2. Es decir, no fue posible acceder a la información suministrada por los hogares, que para el caso constituían

la unidad fundamental de análisis.

La principal consecuencia de ello fue que resultó improbable identificar los perfiles socioeconómicos de los distintos grupos sociales. Pero también, dado lo reducido de la muestra que resulta después de agregar los datos en los cuadros de salida, se pierde confiabilidad en la estimación de los factores de mayor incidencia en la probabilidad de ser pobre.

Este estudio de identificación y determinación probabilística de los grupos pobres en la zona rural de Risaralda supera estas limitaciones, al recurrir a la información que aportan las encuestas de hogares del DANE. Con ello, además de actualizar el ejercicio anterior y alcanzar resultados más confiables, se logra identificar y analizar los perfiles socioeconómicos de los distintos grupos sociales de la zona rural del departamento.

### 3. Una discusión conceptual.

En la discusión conceptual sobre pobreza se observan dos nociones básicas. De un lado, ella es entendida como una falta de recursos personales, individuales o del conjunto de los miembros del hogar. De otro lado, la pobreza es entendida y estudiada en su dimensión relacional,



<sup>1</sup> Al igual que en el estudio citado del Banco Mundial, en este trabajo se encontró evidencia que respalda la hipótesis de «feminización de la pobreza».

en cuanto implica unos modos de vida caracterizados por ciertas carencias o privaciones básicas que suelen ir acompañadas de una inadecuada participación e integración social de las personas que sufren dichas carencias.

En relación con esta primera noción, los conceptos de pobreza de aceptación corriente se han referido a las necesidades básicas, relacionándolas con el ingreso. El criterio mínimo de necesidades (por ejemplo, el mínimo de requerimientos nutricionales) equipara el consumo de ese mínimo a una línea de pobreza.

A partir de estos enfoques tradicionales ha tomado fuerza, especialmente en la corriente neoclásica, la visión dualista que identifica a los pobres como aquellos que no han logrado insertarse en el proceso económico (Corredor, 1999). Esta es una concepción dualista del problema, en tanto se concibe que la realidad social está constituida por un “adentro” (población no pobre, que ha logrado integrarse a la dinámica capitalista) y un “afuera” (ver esquema 1).

Según este enfoque dualista, derivado del principio de la dicotomía moderno - tradicional introducida

por A. Lewis y del concepto de desarticulación desarrollado por F. Perroux, la economía de los países en desarrollo (y en especial la urbana) puede descomponerse en dos partes. Por un lado está el sector “moderno” donde las firmas capitalistas dan a sus empleados ingresos relativamente altos y regulares, gracias a una organización eficiente y a una tecnología avanzada. Por otro lado, existe un sector residual donde las personas apenas sobreviven, al estar vinculadas a actividades tradicionales y de baja productividad<sup>2</sup>.

Esquema1: Visión Dualista



*Nota: con base en Corredor (1999).*

A partir de esta comprensión del fenómeno de pobreza, es claro que la estrategia para enfrentar el mismo se reduce a una aceleración del crecimiento económico, pues de esa forma el “afuera” (la población pobre) podría integrarse al proceso económico. Así mismo, los pobres estarían totalmente identificados y

<sup>2</sup> En la literatura económica se ha nombrado de diferentes formas este sector residual: marginal, informal. La marginalidad se asocia más con las condiciones de inserción urbano-habitacionales y la informalidad con la inserción ocupacional (Corredor, 1999).



corresponderían a aquellas personas y hogares vinculados laboralmente al sector informal de la economía.

Sin embargo, ésta teoría dualista parece no estar totalmente justificada. En primer lugar, no es claro que el sector informal (marginal) sea independiente del resto de la economía; al contrario, en economías como la colombiana existe evidencia de un alto grado de complementariedad entre los sectores formal e informal<sup>3</sup>. En segundo lugar, al menos en parte del sector informal existen barreras de entrada determinadas por factores como la habilidad para el trabajo, los requerimientos de capital y la experiencia, por lo que dicho sector no juega plenamente un papel de residual y, en algunos casos, puede ser una opción laboral frente a su similar moderno. Finalmente, no existe evidencia que pruebe que la segmentación del mercado de trabajo esté configurada de tal manera como para que los salarios del sector moderno sean totalmente independientes de los ingresos de trabajo en el sector informal<sup>4</sup>.

A partir del enfoque de capacidades y derechos (Corredor, 1999), y en correspondencia con lo sugerido en

la segunda noción de pobreza, es claro que las personas pobres si están integradas al sistema capitalista, pero de manera precaria dada su carencia de dotaciones iniciales. Es decir, no existe un “adentro” y un “afuera”. En esta perspectiva teórica, la pobreza es la carencia de capacidades y derechos. Tiene su origen en la incapacidad de la sociedad y del Estado en permitirle a todas las personas un igual acceso a las oportunidades y en ofrecer condiciones adecuadas para aprovecharlas. La carencia de dotaciones iniciales y la ausencia de condiciones para poder garantizar el ejercicio efectivo de los derechos, inhiben el desarrollo de las capacidades y conducen a una inserción precaria de importantes sectores de la población<sup>5</sup>.

El concepto de capacidad humana se relaciona ampliamente con el de capital humano, pero entre uno y otro existen claras diferencias (Sen, 1998). Mientras el concepto de capital humano enfatiza en el carácter de agentes de producción de los seres humanos, el de capacidad se centra en la habilidad de las personas para llevar el tipo de vida que consideran valiosa e incrementar sus posibilidades reales de elección. Aún



3 Ya en los estudios elaborados para la misión Chenery de empleo (Misión de Empleo, 1986, p 64) se descubrieron fuertes interconexiones productivas y reproductivas (compraventa de insumos y productos, subcontratación de procesos) entre los sectores formal e informal de la economía colombiana.

4 Así mismo, bajo esta perspectiva se estaría dejando de lado la población desempleada del sector moderno.

5 En forma similar Bustelo (1999 p. 87) señala que la pobreza es, ante todo, pobreza de ciudadanía, entendida como «aquella situación social en la que las personas no pueden obtener las condiciones de vida - material e inmaterial - que les posibilite desempeñar roles, participar plenamente en la vida económica, política y social y entender los códigos culturales para integrarse como miembros de una sociedad».

más, la concepción de capital humano cabe dentro de la perspectiva más amplia de capacidad humana: si una persona alcanza mayores niveles de productividad en el proceso productivo, mediante una mayor educación y un mejor acceso a los servicios de salud (factores fundamentales de acumulación de capital humano), se puede esperar que igual pueda dirigir mejor su propia vida y disfrutar de mayor libertad para hacerlo.

En concreto, a partir de Amartya Sen, es claro que las capacidades de las personas no están sólo referidas a un problema de habilidad o de productividad. Ellas hacen referencia a la potenciación de las personas para decidir sobre sus desempeños y optar por las oportunidades.

Las dotaciones iniciales hacen referencia al patrimonio económico y social y el capital humano con que cuentan las personas en un momento determinado del tiempo. Las dotaciones iniciales incluyen los bienes y servicios mercantiles y no mercantiles, tangibles e intangibles. Los bienes mercantiles son: alimentación, vestuario, vivienda, seguridad ambiental, salud, educación, servicios básicos, transporte y recreación. Están referidos al ámbito de lo privado y pueden ser objeto de intercambio. Las personas pueden acceder a es-

tos bienes y servicios si cuentan con el ingreso necesario.

Los bienes no mercantiles están referidos al ámbito de lo público, al espacio social. No pueden adquirirse mediante el ingreso y son, entre otros: el sentido de pertenencia, la seguridad, la justicia, la libertad, la identidad, la autonomía, el reconocimiento social y el medio ambiente.

Esa carencia de dotaciones iniciales se traduce en una situación en la cual la persona pobre se muestra incapaz de satisfacer sus necesidades vitales, no sólo en términos de sobrevivencia física (alimentación, salud, vivienda) sino también en términos de su desarrollo como persona: participación en los procesos culturales, sociales y políticos; identidad; autoestima; sentido de pertenencia; acceso a la formación y a la información.

La pobreza se presenta entonces como un círculo vicioso en el que se es pobre dado que se carece de unas dotaciones iniciales mínimas, con lo cual el desarrollo de capacidades humanas es muy bajo y las personas encuentran dificultades para ejercer sus derechos<sup>6</sup>. A su vez, la ausencia de un verdadero ejercicio de los derechos dificulta la potenciación de capacidades en las personas, con lo



6 Como diría A. Sen, el poseer una bicicleta no garantiza el poder hacer uso de ella.

cual se perpetua la situación de pobreza (Corredor, 1999).

De manera especial, la situación de precariedad de activos físicos y humanos que enfrentan los pobres, los hace vulnerables. La vulnerabilidad es una exposición permanente al riesgo que genera las condiciones del entorno y a partir de ella es posible pensar la pobreza en términos dinámicos, en el sentido que las dificultades que enfrentan los pobres se acrecientan por la incertidumbre a la que están sujetos. Entre las principales carencias que propician la vulnerabilidad se destacan: la dependencia económica, la inexistencia de derechos de propiedad sobre la vivienda, el riesgo ambiental, la malnutrición, la falta de educación y las deficientes condiciones de salud.

Esos cambios en el entorno tienen que ver fundamentalmente, pero no en forma exclusiva, con condiciones económicas, entre las que sobresalen la situación del mercado laboral, la política económica, la inflación y la dinámica del crecimiento económico. Dada la indexación imperfecta, la aceleración en el alza de los precios tiende a aumentar la pobreza, dado que la capacidad para protegerse de la inflación ha estado relacionada en forma positiva con el nivel de ingresos. A su vez, la reducción del crecimiento económico dis-

minuye las oportunidades de empleo y generación de ingresos en los diferentes sectores de la economía, con lo cual la pobreza tiende a aumentar (Salama y Valier, 1997, cap. 3).

Entonces es a partir de este enfoque de capacidades y derechos que se aborda la identificación y análisis de los perfiles socioeconómicos de los grupos vulnerables (pobres) y no vulnerables de la población risaraldense. Se considera que las carencias en dotaciones iniciales constituyen los factores socioeconómicos de mayor incidencia sobre la pobreza en los hogares del departamento.

#### 4. Aspectos metodológicos.

El análisis que se plantea en este estudio es de corte transversal y utiliza la información de encuesta nacional de hogares del DANE de septiembre de 1998. La población objeto de estudio está constituida por los pobladores de las zonas rurales del departamento de Risaralda y la muestra es equivalente a la que utiliza el DANE para la elaboración de su encuesta. La unidad fundamental de análisis de es el hogar.

Como se señaló antes, el propósito central del estudio es definir un modelo para la identificación de los grupos vulnerables de la población. Ello exige recurrir a algunos méto-



dos de carencia de atributos, que se evalúan a través de técnicas discriminantes de acuerdo con unos vectores y matrices de características. Las opciones en este sentido se resumen en:

- ✓ Los análisis de "cluster": que consisten en un proceso iterativo y automático que agrupa de acuerdo con los atributos que encuentre como comunes entre las observaciones. Esta técnica sólo agrupa; es decir, no establece ponderaciones.
- ✓ El análisis discriminante multinomial: con ésta técnica se obtiene la estimación de los pesos relativos de cada característica o atributo en el grupo, con lo que si logra establecer ponderaciones.
- ✓ Los análisis "Logit" y "Probit": los modelos "logit" y "Probit" determinan la probabilidad de que ocurra un evento "j", dado el vector de características  $X_i$ . Cuando la decisión es entre 1 (que el evento ocurra) y 0 (que el evento no ocurra) el modelo es binomial, cuando se realiza entre más de dos eventos el modelo es multinomial.

Lo que se quiere establecer es cuales son los factores que inciden en la probabilidad de que un hogar rural risaraldense sea pobre o no pobre. Por lo anterior, las técnicas "Logit" y "Probit" se evidencian como apro-

piadas para apoyar el análisis propuesto. Además, ellas han sido probadas en otros trabajos similares y con muy buenos resultados. El estudio hará uso de la técnica logit para el tratamiento de la información obtenida a partir de la encuesta nacional de hogares del DANE.

### *El modelo de discriminación logística.*

En general, en un modelo de determinación de las variables de mayor capacidad predictiva de la pobreza, la característica central es que la variable dependiente (pobreza) asume las veces de una variable cualitativa o dicótoma, en donde las posibilidades son: ser pobre y no ser pobre. En la teoría econométrica se presentan distintas alternativas para enfrentar esta situación. La más inmediata es la estimación de un Modelo Lineal de Probabilidad (MLP), en el cual a la variable dependiente se asigna el valor de UNO en la situación de pobre y de CERO en la de no ser pobre. Este modelo tiene la forma siguiente:

$$Y_i = \beta_1 + \beta_2 X_i + \mu_i$$

Donde:

$Y = 1$ , si es pobre

$Y = 0$ , si no es pobre

$X_i$  = Variables explicativas de la pobreza.





A este modelo se le llama lineal de probabilidad por que  $E(Y_i/X_i)$ , la esperanza condicional de  $Y_i$  dado  $X_i$ , puede ser interpretada como la probabilidad condicional de que el evento suceda dado  $X_i$ , es decir,  $Pr(Y_i=1/X_i)$ . Suponiendo que  $E(U_i)=0$ , condición necesaria para obtener estimadores insesgados, el modelo estimado puede expresarse como:

$$\rho_i = E(Y_i / X_i) = \beta_1 + \beta_2 X_i$$

Dicha estimación se puede obtener a través del método de los Mínimos Cuadrados Ordinarios (MCO). Sin embargo, los resultados a que conduce presentan diferentes problemas: no se cumple el supuesto de normalidad en las perturbaciones  $U_i$ , se denota presencia de heterocedasticidad y no hay garantía de que los  $\rho_i$  estimados cumplan la restricción de estar entre cero y uno (Gujarati, 1997).

Esto último es el verdadero problema de la estimación con MCO del Modelo MLP, pues a medida que crece el tamaño de la muestra se garantiza que los estimadores de MCO tiendan a estar normalmente distribuidos y la heterocedasticidad puede superarse mediante la transformación de las variables. La teoría econométrica señala dos formas de establecer si el  $\rho_i$  estimado está entre cero y uno. Una es estimar el



MLP con el método usual de MCO y si algunos valores son negativos se asumen iguales a cero (0), al tiempo que si son mayores que uno se suponen iguales a uno (1). La otra forma es diseñar una técnica de estimación que garantice que las probabilidades condicionales estimadas  $\rho_i$  se encuentren entre cero y uno: los modelos logit y probit.

El modelo logit utiliza una función de distribución acumulativa de una variable aleatoria (FDA) de tipo logístico, para representar modelos de respuesta 0 - 1, y el modelo probit acude para ello a una FDA normal. Como se señaló, en la determinación de las variables de mayor capacidad predictiva de la pobreza se estima un modelo logit, que tiene la siguiente forma:

$$\rho_i = E(Y_i / X_i) = \frac{1}{1 + e^{-(\beta_1 + \beta_2 X_i)}}$$

En la estimación de este Modelo se presenta como dificultad la inexistencia de una relación lineal entre la probabilidad estimada y los parámetros  $\beta_1$  y  $\beta_2$ . Sin embargo, dado que  $1 - \rho_i = 1 / (1 + e^{b_1 + b_2 X_i})$ , se puede hacer la transformación siguiente:

$$\frac{\rho_i}{1 - \rho_i} = e^{-(\beta_1 + \beta_2 X_i)}$$

Donde  $\rho_i / 1 - \rho_i$  es la razón de probabilidades. Y si se toma logaritmo

natural a dicha razón se obtiene el siguiente modelo linealizado en los parámetros:

$$L_i = \text{Ln} \left( \frac{\rho_i}{1 - \rho_i} \right) = \beta_1 + \beta_2 X_i$$

Para el cálculo de  $\rho_i$  se puede considerar la frecuencia relativa como una estimación de la verdadera probabilidad, entendida en este caso como la proporción de familias pobres respecto al total de un grupo específico<sup>7</sup>. Pero si la información se tiene por hogares o personas aparece una dificultad dado que, como los valores posibles son uno (1) o cero (0), al obtener el logaritmo natural se encuentran las siguientes inconsistencias:

$L_i = \text{Ln}(1/0)$ , si la persona es pobre.

$L_i = \text{Ln}(0/1)$ , si la persona no es pobre.

En este sentido, si la información disponible está a nivel de hogares o personas, no se puede hacer la estimación mediante los MCO estándar y es preciso recurrir al método de máxima verosimilitud para estimar los parámetros.

### ***El problema de la identificación de los pobres:***

Los logros y avances en la definición de pobreza no han modificado en forma sustancial la contabili-

zación de los pobres y no pobres, en parte porque las distintas dimensiones de la pobreza como ingreso, salud, educación, nutrición y derechos, entre otras, a menudo están correlacionadas. Estos desarrollos conceptuales lo que han permitido es una mejor caracterización y comprensión del fenómeno, favoreciendo de esa forma el diseño y la implementación de programas orientados hacia su mitigación.

Para determinar si una persona es pobre, es posible adoptar un enfoque “directo” o uno “indirecto”. En el enfoque “directo”, una persona pobre es aquella que no satisface una o varias necesidades básicas, como por ejemplo una nutrición adecuada, un lugar decente para vivir, educación básica, etc. El enfoque “indirecto”, en cambio, clasificará como pobres a aquellas personas que no cuenten con los recursos suficientes para satisfacer sus necesidades básicas.

Podría decirse entonces que, mientras el primer método relaciona la pobreza con el consumo efectivamente realizado, el método “indirecto” evalúa dicha pobreza a través de la capacidad para realizar consumo. Por ende, al fijarse en distintos indicadores del fenómeno, ambos métodos pueden generar clasificaciones de pobreza que no son necesi-



<sup>7</sup> Por ejemplo, en Gaviria, Ruiz y Sierra (1998) se tomó la proporción de personas pobres por municipio.

riamente compatibles. Bajo el método “directo”, una persona que cuenta con recursos suficientes para satisfacer sus necesidades podría ser pobre; bajo el método “indirecto”, una persona que no haya satisfecho varias necesidades básicas podría no ser considerada pobre.

Independientemente del enfoque adoptado, se requiere definir el “mínimo razonable” a partir del cual una persona u hogar es considerado como pobre. Además, la medición que se haga de la pobreza estará influida por el indicador elegido. En síntesis, una vez escogido el indicador, es necesario responder a la pregunta: “¿desde qué nivel se considera que una persona no es pobre?”. A continuación se referencian algunos indicadores comúnmente utilizados.

En primer lugar, Los indicadores más utilizados en el análisis de la pobreza son el ingreso y el gasto en consumo. Esto se debe a que, en general, el análisis económico estándar define pobreza como “nivel de vida”, y estrecha aún más este concepto restringiéndolo al ámbito material.

Pero, a su vez, el ingreso (consumo) puede ser expresado en términos del hogar (ingreso, consumo totales) o en términos individuales (ingreso, consumo per cápita). De acuerdo a la primera opción, dos hogares con

igual ingreso total tienen el mismo nivel de bienestar aunque uno de ellos esté conformado por seis personas y el otro por dos. Sin embargo, es razonable pensar que las necesidades de un hogar aumentan conforme crece el número de sus miembros, por lo que un indicador que considere el tamaño del hogar será preferible al ingreso total.

El ingreso per cápita da cuenta del tamaño del hogar, dividiendo su ingreso total por el número de miembros. Así, dado que la medición de la pobreza apunta a una cuantificación de las personas, el objeto de estudio pasan a ser los individuos en sí mismos, más que los hogares en que viven. En este sentido, el ingreso per capita sería un mejor indicador de la pobreza que el ingreso por hogar.

Sin embargo, es claro que las necesidades individuales no son aprehendidas adecuadamente por el tamaño del hogar, puesto que éstas también dependen de ciertas características, tales como edad, género, etc., de cada persona. Por ejemplo, un niño necesita gastar menos que un adulto para satisfacer las mismas necesidades de vestido, así como un anciano necesita un gasto menor para cubrir su requerimiento calórico mínimo respecto a un adulto joven. Por ende, frente al ingreso per cápita sería preferible



utilizar un indicador que considere las características determinantes de las necesidades individuales. La variable que surge para ello es el ingreso (o el consumo) ajustado por una “escala de equivalencia”.

Como se indicó, para estudiar la pobreza a través del ingreso o el consumo, lo ideal es corregir la variable utilizada por medio de una “escala de equivalencia” que refleje de manera adecuada las necesidades de cada uno de los miembros del hogar. Una “escala de equivalencia” es un índice que muestra el costo relativo en el que debe incurrir un hogar para alcanzar los estándares de un hogar de referencia, dado su tamaño y composición.

El concepto de escalas de equivalencia agrupa dos elementos simultáneamente. Por un lado, la escala considera las diferentes necesidades de los miembros del hogar, según su edad, género u otras características demográficas o de tipo de actividad. Por otro, este índice permite tomar en cuenta la existencia de “economías de escala”, caracterizadas por costos marginales decrecientes ante la adición de un nuevo miembro al hogar. Este último punto está relacionado con la existencia de bienes públicos en el hogar, que pueden ser “compartidos” sin que haya una reducción del bienestar de las personas.

Así, una escala de equivalencia reconoce que un hogar conformado, por ejemplo, por una pareja y dos hijos necesita gastar más que una pareja sola para mantener un nivel de bienestar similar —a diferencia del ingreso total—, pero no necesita gastar el doble —a diferencia del ingreso per capita—. Duplicar el número de miembros de la familia no implica una duplicación del costo de manutención, por dos razones: en primer lugar, los niños consumen menos que los adultos, y en segundo lugar, existen bienes —como iluminación, vivienda y otros— que pueden ser utilizados por varias personas a la vez sin que alguna tenga que renunciar a parte de él.

Ahora bien, aunque el ingreso ajustado es el indicador teórico más apropiado, el cálculo de las escalas de equivalencia es controversial. La forma más utilizada para construir estas escalas es la estimación de funciones de demanda a partir de la información contenida en las encuestas de gasto. Sin embargo, este método adolece de un problema teórico fundamental, que radica en que la demanda observada no provee información suficiente para identificar adecuadamente niveles de bienestar ni realizar comparaciones entre estos.

El uso de la demanda observada para construir escalas de equivalencia presenta, además, otros proble-



mas. Uno de ellos es que la demanda no sólo depende de las “necesidades” de cada miembro del hogar, sino también de la forma en que se asignan los recursos intra-familiarmente. Por lo tanto, una escala de equivalencia podría estar replicando inequidades en la asignación de recursos dentro del hogar.

Asimismo, se crea una dificultad cuando las familias recurren a sus ahorros para financiar los gastos derivados de la incorporación de un nuevo miembro al hogar. Las escalas de equivalencia se construyen a partir de cambios en el patrón de consumo –por ejemplo, un aumento en la proporción de gasto en alimentos–, producto del gasto adicional que representa ese nuevo miembro, bajo el supuesto de que el gasto total se mantiene constante. Si las familias financian dicho gasto a través del ahorro, el patrón de consumo no debiera variar, en cuyo caso la escala de equivalencia subestima la compensación requerida para que no varíen las condiciones de pobreza previas.

Entonces, muchas veces resulta improbable obtener este indicador debido a sus mayores requerimientos de información, por lo que debe elegirse entre el ingreso total y el ingreso per capita como mejor aproximación. En este caso, si bien

se destacó anteriormente la superioridad del ingreso per capita, hay ocasiones en las que el ingreso total se aproxima mejor al indicador óptimo. Esto puede llegar a darse cuando existen importantes economías de escala en el consumo, o cuando el número de hijos de los hogares es alto.

En este trabajo la identificación de los pobres se hizo con base en el ingreso per cápita de los hogares y, como “mínimo razonable” a partir del cual una persona u hogar es considerado como pobre, se utilizó la línea de pobreza calculada para las zonas rurales (May, 1996, p. 221) ajustada de acuerdo con el índice nacional de precios de los alimentos para grupos de ingresos bajos. De este modo, se estableció como línea de pobreza un ingreso per cápita de 45.145 pesos de 1998.

### ***5. Resultados del modelo de discriminación para la zona rural del departamento de Risaralda.***

A continuación se destaca el conjunto de variables utilizadas para modelar la probabilidad de pobreza en la zona rural de Risaralda y su respectiva incidencia sobre ella. Como se podrá notar, no fue posible incluir todas las variables de pobreza definidas en el marco teórico; esto dado que muchas de ellas



no están contenidas en las encuestas de hogares. Además, otras variables como el acceso a seguridad social de los hogares y la propiedad de la vivienda, no mostraron capacidad para discriminar la pobreza en el área bajo estudio.

#### *Definición de variables:*

- De 6 a 12 sin estudio = Población de los hogares entre los 6 y 12 años que no estudia; variable cuantitativa contabilizada como número de personas.
- Edad jefe = Edad jefe del hogar; variable cuantitativa especificada en años.
- Máximo nivel educ = Máximo nivel educativo alcanzado por cualquiera de los miembros del hogar; variable cuantitativa expresada en años de estudio.
- Menores trabajadores = Población de los hogares menor de 12 años que trabaja; variable cuantitativa especificada en número de personas.
- Ocupados = Número de personas del hogar ocupadas; variable cuantitativa especificada en número de personas.
- Personas por cuarto = Promedio de personas del hogar por cuartos de la vivienda; variable cuantitativa.
- Porc menores = Porcentaje de menores de 12 años por hogar;

variable cuantitativa expresada como porcentaje.

- Nivel est jefe = Máximo nivel de estudios alcanzado por el jefe del hogar; variable categórica donde: 1= sin estudio, 2= hasta tercero de primaria, 3= hasta quinto de primaria, 4= hasta grado noveno, 5= hasta grado 11.
- Género jefe = Género del jefe del hogar. Variable categórica donde: 0=femenino, 1=masculino.

En cuanto a la incidencia sobre la probabilidad de que un hogar sea pobre, teóricamente se espera que variables como la población menor sin estudio, la población menor que trabaja, la edad y el género del jefe del hogar, el porcentaje de menores y el número de personas por cuarto, aumenten el riesgo para un hogar de pertenecer a la población pobre. Por tanto, el signo de los coeficientes asociados a cada una de estas variables debe ser positivo. Para las variables restantes se espera un efecto negativo sobre el “logit”, indicando ello una incidencia inversa sobre la probabilidad de pobreza de un hogar y un signo negativo en sus coeficientes.

En el cuadro No1 se presentan los principales resultados de la estimación del modelo de discriminación logística de la pobreza en la zona rural de Risaralda, utilizando el método de máxima verosimilitud.



Cuadro No1. Modelo de regresión estimado (máxima verosimilitud)

VARIABLE
De 6 a 12 sin estudio
Edad jefe
Máximo nivel educ
Menores trabajadores ocupados
Personas por cuarto porc menores
nivel est jefe=1
nivel est jefe=2
nivel est jefe=3
nivel est jefe=4
nivel est jefe=5
Género jefe =0

(Continuación cuadro No1)

VARIABLE
De 6 a 12 sin estudio
Edad jefe
Máximo nivel educ
Menores trabajadores ocupados
Personas por cuarto porc menores
nivel est jefe
Género jefe

Los datos contenidos en el cuadro No1 confirman el poder discriminador de cada una de las variables seleccionadas. Para cada una de ellas, el estadístico chi-cuadrado de Wald permite contrastar su significancia individual. De manera complementaria, en cada caso el valor P asociado a la variable es cero lo cual se puede interpretar como un buen soporte muestral a la significancia de cada factor en la discriminación. Además, dados unos errores estándar del estimador pe-

queños, es reducida la incertidumbre de estar estimando el verdadero valor del parámetro poblacional desconocido.

En relación con esto último, en el anexo No1 se incluyen los intervalos de confianza del 95% para los parámetros del modelo, cuya amplitud es proporcional al error estándar del estimador. Según dicho anexo, dado el coeficiente de confianza del 95%, en el largo plazo en 95 de cada 100



casos esos intervalos contendrán el verdadero parámetro poblacional; y según los mismos todos los coeficientes son diferentes de cero, lo cual reafirma su poder discriminador en el modelo estimado.

En cuanto a la significancia conjunta de las variables explicativas, el análisis de varianza incluido en el anexo 2 proporciona un buen contraste. Dado el P-valor para el modelo menor que 0.01, se puede concluir que los efectos de las variables discriminadoras son significativos con un nivel de confianza del 99%. Sin embargo, el p-valor para los residuales menor que 0.01 hace presumir que no se logró el mejor ajuste en el modelo. Esto último debido en gran parte a la imposibilidad de incluir otras variables discriminadoras de la pobreza.

Para explorar problemas de colinealidad entre las variables discriminadoras, se obtuvo la matriz de correlación para los coeficientes estimados (Anexo No3). Como se sabe, la colinealidad es un problema de grado y no de clase, por lo que la distinción importante no es entre la presencia y la ausencia de la misma, sino entre sus diferentes grados. En este caso se observa una asociación importante entre las distintas categorías de la variable

dicotomizada nivel de estudios del jefe de hogar. Sin embargo, existen indicios de que la colinealidad presente no es severa: los pequeños errores estándar de los coeficientes estimados y la significancia individual de dichos coeficientes. Por esto se consideró inconveniente eliminar las categorías en las que se resume el nivel de estudios del jefe de hogar; más si se tiene en cuenta que la colinealidad no es un problema central cuando el propósito último del análisis no es la predicción.

De otro lado, en el cuadro No2 aparece la clasificación de eventos observados y estimados, a través de la cual se puede evaluar el comportamiento del modelo para predecir cada una de las observaciones. Al respecto, existen varios métodos para calcular la tasa de error en la discriminación del modelo; el procedimiento utilizado consiste en predecir el resultado usando la información por filas de la base de datos. Si el valor estimado es mayor que una línea de probabilidad de pobreza preestablecida, la predicción es correcta. Si el valor estimado es menor o igual que dicha línea, la predicción es incorrecta. El anexo No4 contiene los porcentajes de los datos que fueron correctamente estimados, esto para varias líneas de probabilidad de pobreza.





Cuadro No2: clasificación de los eventos observados y estimados

		E
		I
Observado	Evento	
	No evento	
	Total	

Sensitividad = 60.47% Especificidad = 83.8% Correcto = 71.83%  
 Tasa positiva falsa = 23.17% Tasa negativa falsa = 28.98%

*Nota: un evento equivale a una clasificación de pobre.*

En general, el modelo se muestra capaz de clasificar en forma correcta el 71.83% de todas las observaciones. A su vez, la tasa de clasificación correcta para hogares pobres (sensitividad) es del 60.47% y la de los hogares no pobres (especificidad) es del 83.8%. La tasa de error del modelo es del 28.2%.

Volviendo al cuadro No1, el único coeficiente estimado cuyo signo resultó contrario a lo esperado es el asociado a la variable “niños de 6 a 12 años sin estudio”. En general, entre las variables con capacidad para discriminar pobreza, aquellas referidas a oportunidades de educación (desarrollo de las capacidades humanas) y trabajo (uso de las capacidades humanas) mostraron una clara contribución en la disminución de la probabilidad de pobreza para los hogares rurales del departamento de Risaralda.



Por su parte, algunas variables que en principio se pueden interpretar más como síntomas o efectos de la pobreza (como aquellas relacionadas con la dependencia económica y el trabajo infantil), pero que con el tiempo tienden a operar como factores causales de su reproducción, evidenciaron una influencia positiva en el aumento de la probabilidad de que un hogar sea pobre.

Al clasificar las variables que tienen una influencia positiva sobre la probabilidad de que un hogar sea pobre, se encuentra que la de mayor impacto es el porcentaje de menores de 12 años respecto al total de personas en el hogar; seguida por el porcentaje de estos menores que trabajan, el número de personas por cuarto, los jefes de hogar con 3 o menos años de estudio, la mujer cabeza de hogar y la edad del jefe del hogar.

Una clasificación similar para las variables que contribuyen a disminuir la probabilidad de pobreza en los hogares rurales de Risaralda, arroja el siguiente orden según su peso relativo: nivel de estudios hasta grado once en el jefe del hogar, nivel de estudios secundarios y primarios en el jefe de hogar, número de ocupados en el hogar y máximo nivel de educación alcanzado por los integrantes del hogar.

Los resultados anteriores coinciden en gran medida con los de otros estudios (castaño, et. al, 1992; Sierra et. al; 1994; Vivas, 1996). Sin embargo, una gran diferencia tiene que ver con la contrastación de la hipótesis, bastante discutida, referida al fenómeno de feminización de la pobreza. Contrario a los estudios citados, en éste trabajo la jefatura femenina del hogar si mostró una capacidad para discriminar la pobreza en el caso de las zonas rurales del departamento.

En el ámbito internacional, los estudios (Bovinic, 1998; Gammage, 2002) advierten sobre una tendencia a la “feminización” de la pobreza, aunque reconocen que la evidencia empírica no es contundente. Sarah Gammage afirma que esa debilidad empírica puede obedecer a que el indicador utilizado tradicional-

mente, mujer cabeza de familia, no es la medida correcta para identificar los factores de género que puedan predisponer a los hogares a la pobreza. Por ello propone extender la definición de cabeza de familia a una de “mantenimiento femenino”, entendido éste como aquella circunstancia en la que más del 50% de los ingresos familiares sean generados por la mujer.

En todo caso, tanto Bovinic como Gammage consideran que existen razones prácticas para esperar que la jefatura femenina, o el mantenimiento femenino si se quiere, contribuya a aumentar la probabilidad de pobreza de un hogar: en todos los lugares y culturas es menor el acceso de la mujer a activos y recursos productivos como la Tierra, el crédito, las divisas y el capital financiero, físico y humano.



El hallazgo de una capacidad para discriminar la pobreza en la jefatura femenina del hogar, es coincidente con los resultados de estudios anteriores para el departamento de Risaralda (Gaviria, Ruiz y Sierra, 1998); donde partiendo de la información suministrada por la encuesta SISBEN de 1995/1996 aplicada a estratos socioeconómicos 1 y 2 de las zonas urbanas y rurales, se encontró evidencia de que la probabilidad de la pobreza aumentaba con el número de mujeres cabeza de hogar. De igual modo, se presentan similitudes con los resultados del estudio sobre la pobreza en Colombia de la Misión Social del departamento nacional de planeación y el Banco mundial (May, 1996), donde se encuentran evidencias adicionales de feminización de la pobreza en Colombia.

### 6. Conclusiones y recomendaciones

De acuerdo con el modelo estimado, entre las variables con capacidad para discriminar pobreza, algunas de ellas corresponden a factores demográficos y socio-económicos; que además de ser verificables, tienen una alta significación económica como determinantes del ingreso del hogar. Estas son: el nivel de estudios de jefe de hogar y de sus demás integrantes, el número de

ocupados en el hogar, el porcentaje de menores en el hogar, la edad del jefe y la variable género en la jefatura del hogar. Otras variables, que en principio se consideran síntomas o efectos del fenómeno de pobreza, con el tiempo pueden estar operando como factores de reproducción del mismo; este es el caso de los menores de 12 años que trabajan.

De otro lado, el estudio constata la importancia de ampliar las oportunidades de educación para la población, en una estrategia clara y coherente de lucha contra el fenómeno de la pobreza. La incidencia de la educación en la reducción de la probabilidad de pobreza de los hogares parece ser mucho más fuerte que lo que inicialmente se planteó en estudios anteriores (Gaviria, Ruiz, Sierra, 1998), lo cual justifica todo esfuerzo que la región haga en este sentido; no sólo en lo que tiene que ver con la ampliación de coberturas, sino también en lo referido a la oferta de una educación pertinente y de calidad. De esa forma se estará contribuyendo al desarrollo de capacidades en las personas.

Para el departamento es clara ésta urgencia y los consensos logrados por los distintos agentes del desarrollo local la han definido como una tarea fundamental, dentro de una estrategia global de desarrollo.



En las reflexiones que se tuvieron como parte del ejercicio prospectivo "Visión Risaralda 2017", se plantearon entre otros los siguientes propósitos partiendo de las potencialidades y restricciones identificadas:

- Lograr una cobertura total de la educación, con énfasis en pre-escolar y secundaria donde se concentran los mayores problemas.
- Ampliar las oportunidades de educación técnica, tecnológica y profesional.
- Consolidar un plan de desarrollo educativo regional (urbano y rural), que considere la participación de las comunidades educativas en su planeación, dirección, ejecución y evaluación. Un plan acorde al contexto social, político, ambiental y cultural de la región, así como a los distintos contextos de enseñanza y aprendizaje (formales, no formales e informales), que garantice una educación para la vida y para el trabajo.
- Consolidar una educación centrada en lo local y que mire lo global desde la propia identidad.
- Trabajar hacia un sistema de ciencia y tecnología integral.

De otro lado, la nueva constatación de la capacidad discriminadora de pobreza que posee la variable "jefatura femenina del hogar" hace necesario insistir en la importancia que tiene para la sociedad risaraldense el trabajar por un estado y una cultura de equidad de género, a través del cual se amplíen las oportunidades de acceso a la propiedad y al trabajo para la mujer, especialmente para la mujer campesina.

La inequidad de género, con sus connotaciones históricas, está en la raíz de los problemas de equidad social que afectan principalmente a la mujer, pero también de graves problemas de asignación de los recursos con que cuenta la sociedad para el cumplimiento de sus tareas básicas en lo económico (la producción), en lo social (la reproducción) y en lo político (la creación). Una discusión más amplia sobre estos asuntos supera los propósitos de éste estudio; sin embargo, cabe insistir en la necesidad de profundizar en políticas públicas orientadas a ofrecer crédito a la mujer campesina cabeza de hogar y facilitar su acceso a los servicios de extensión agrícola y a la propiedad de la tierra.



## ANEXOS

### Anexo No 1: Intervalos de confianza del 95% para los parámetros del modelo

Parámetro	estimado	Errc estánc
De 6 a 12 sin estudio	-0,342017	0,03
Edad jefe	0,0109768	0,0011
Máximo nivel educ	-0,139036	0,005
Menores trabajadores	1,53126	0,1
Ocupados	-0,296093	0,01
Personas por cuarto	0,393102	0,01
Porc menores	2,22369	0,09
Nivel est jefe=1	-0,382565	0,07
Nivel est jefe=2	0,217328	0,06
Nivel est jefe=3	-0,680978	0,06
Nivel est jefe=4	-1,64737	0,09
Nivel est jefe=5	-2,13271	0,1
Género jefe =0	0,198991	0,04

### Anexo No 2: Análisis de varianza

	Desviación	Grados de l
Modelo	7023.75	13
Residuales	26427.2	204
Total	33451.0	217

Porcentaje de desviación explicada por el modelo = 20,9972%

Porcentaje ajustado = 20,9194 %

### Anexo No 3: matriz de correlación de los coeficientes estimados

	de 6 a 12 sin e	Edad jefe	maximo nivel ed	menor trabaj
De 6 a 12 sin estudio	1,0000	-0,0738	0,0057	-0,007
Edad jefe	-0,0738	1,0000	-0,2238	0,0061
Máximo nivel educ	0,0057	-0,2238	1,0000	-0,022
Menores trabajadores	-0,0077	0,0060	-0,0227	1,0001
trabajadores ocupados	0,1923	-0,0002	-0,1185	-0,127
Personas por cuarto	-0,1999	0,0094	-0,1541	0,0591
porc menores	-0,3311	0,2226	-0,0956	-0,020
nivel est jefe=1	0,0214	-0,7493	0,0102	-0,003
nivel est jefe=2	0,0169	-0,7354	-0,1398	0,014
nivel est jefe=3	0,0352	-0,5420	-0,3451	0,0031
nivel est jefe=4	0,1449	-0,4001	-0,3585	0,0261
nivel est jefe=5	0,0603	-0,3251	-0,4161	0,0261
Género jefe =0	0,1386	-0,2001	-0,0669	0,0201

### Anexo No 4: capacidad de predicción del modelo logístico estimado.

Corte	verdadero	falso	Total
0,0	100,00	0,00	51,33
0,05	98,82	6,25	53,76
0,1	98,06	12,30	56,32
0,15	98,06	18,93	59,55
0,2	96,47	27,84	63,06
0,25	96,47	39,28	68,64
0,3	93,25	43,68	69,12
0,35	91,07	47,14	69,69
0,4	87,85	52,80	70,79
0,45	80,41	57,95	69,48
0,5	77,23	64,56	71,06
0,55	70,93	69,62	70,29
0,6	60,47	83,80	71,83
0,65	50,75	87,64	68,71
0,7	45,32	90,15	67,14
0,75	36,06	92,15	63,36
0,8	26,96	97,48	61,28
0,85	14,57	99,95	56,13
0,9	9,21	100,00	53,40
0,95	1,30	100,00	49,34
1,0	0,00	100,00	48,67



## BIBLIOGRAFÍA

ARCOS, Oscar; et. al. (2000). Inserción precaria, desigualdad y elección social. Ediciones CINEP. Bogotá.

BOLTVINIK, Julio (1992). El método de medición integrada de la pobreza. Una propuesta para su desarrollo. Revista Comercio Exterior, Volumen 42, No 4. México, abril.

BOURGUIGNON, Francois (1979). Pobreza y dualismo en el sector urbano de las economías en desarrollo: el caso de Colombia. Desarrollo y Sociedad, No 1. Bogotá, enero.

BUSTELO GRAFFIGNA, Eduardo (1999). Pobreza moral, reflexiones sobre la política social amoral y la utopía posible. En: Corredor, Consuelo –editora. Pobreza y desigualdad, reflexiones conceptuales y de medición. Ediciones Universidad Nacional, Colciencias, CINEP y GTZ. Bogotá.

BUVINIC, Mayra (1998). Mujeres en la pobreza: un problema global. Foreign Policy, edición venezolana.

CAMARERO SANTAMARÍA, Jesús (1998). El déficit social neoliberal, del Estado del bienestar a la sociedad de la exclusión. Editorial Sal Terrae. Colección "Presencia Social". Santander, España.

CASTAÑO, Elkin; et. al. (1992). Identificación y determinación probabilística de los grupos pobres: un modelo aplicado para Medellín. Revista de Planeación y Desarrollo, Volumen XXIII, No 2. Bogotá, septiembre.

CIR (2001). Coyuntura socioeconómica de Risaralda. Año 3, Volumen 2. Pereira.

CORREDOR, Consuelo –editora- (1999). Pobreza y desigualdad, reflexiones conceptuales y de medición. Ediciones Universidad Nacional, Colciencias, CINEP y GTZ. Bogotá.

GAMMAGE, Sarah (2002). La dimensión de género en la pobreza, la desigualdad y la reforma macroeconómica en América Latina. En: Política macroeconómica y pobreza: América Latina y El Caribe. Enrique Ganuza, Lance Taylor y Samuel Morley (editores). Publicaciones de la Cepal y el PNUD.



GAVIRIA, Mario Alberto; RUIZ, Lucía y SIERRA, Hedmann (1998). Evolución y determinantes de la pobreza en Risaralda. Pereira, inédito.

GUJARATI, Damodar (1997). Econometría Básica. Editorial McGraw - Hill. Tercera edición. Bogotá.

MADDALA, G.S. (1996). Introducción a la econometría. Editorial Prentice Hall, segunda edición. México.

MAY, Ernesto (1996). La pobreza en Colombia. Ediciones tercer Mundo. Bogotá.

Misión de Empleo (1986). El problema laboral colombiano: diagnóstico, perspectivas y políticas. Revista Economía Colombiana, serie documentos No 10. Bogotá, agosto – septiembre.

MUÑOZ C., Manuel (1988). La pobreza en 13 ciudades colombianas - medida a través de líneas de indigencia y de pobreza. Proyecto DANE - PNUD - UNICEF - DNP. Boletín de estadísticas DANE, No 429. Bogotá, diciembre.

RESTREPO, Sergio et. al. (2000). Pobreza en Medellín a partir del capital humano: estratos I y II. Lecturas de Economía, No 53. Medellín, julio – diciembre.

SALAMA, Pierre y Valier, Jacques (1997). Pobreza y desigualdad en el Tercer Mundo. Textos Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

SEN, Amartya (1998). Capital humano y capacidad humana. Cuadernos de Economía, No 29. Bogotá.

SIERRA, Oliva; et. al. (1994). Identificación y determinación probabilística de los grupos pobres en Santafé de Bogotá. Lecturas de Economía, No 41. Medellín, julio – diciembre.

VIVAS, Harvy (1996). Perfiles de bienestar de los grupos vulnerables en el Área Metropolitana de Santiago de Cali. Lecturas de Economía, No 44. Medellín, enero – junio.



## VIVIENDA. . . VIVIENDA MÍNIMA

Miguel Angel Vela Rosero

### SÍNTESIS

*El presente artículo expone algunas ideas alrededor de la influencia del espacio y el alojamiento en el comportamiento humano. Este artículo busca crear conciencia de la forma como estamos asumiendo la problemática de la vivienda mínima, mal llamada vivienda de interés social. Asumo la vivienda como elemento primordial en el desarrollo de la dignidad humana. La academia desde las escuelas de arquitectura tiene la responsabilidad de hacer nuevos planteamientos acerca de esta problemática para contribuir en la búsqueda, a través de la vivienda, de una forma de vivir dignamente.*

**Descriptor:** *Vivienda, Dignidad, Espacio.*

### ABSTRACT

*The present article exposes some ideas around the influence of the space and the housing in the human's performance. This article looks for to produce consciousness of the manner like we are taking the problem of the minimum housing, we are taking the housing like a principal subject in the growth of the human rank. The academic since the schools of architecture has the responsibility to do new proposals about these problems for to help in the looking for, through the housing, of one manner of to live with dignity.*

**Descriptors:** *House, Dignity, Space.*

Desde el comienzo de la humanidad una de las principales necesidades del hombre ha sido su cobijo, entendido este como el lugar de morada, sea cual fuere su cultura. Para hablar de vivienda se debe tener claro su concepto, pues ésta no sólo es la casa que se construye ni un conjunto de elementos habitacionales que comprende inseparablemente el suelo, el techo y que forman lo que llamamos refugio, casa o hábitat, dando origen a la vivienda. Construir vivienda es un proceso. Esto significa que se deben estudiar sus fases, los componentes de dicho sistema y los factores que lo condicionan para ser reconocida como

artículo de primera necesidad para el ámbito humano.

No es fácil entender su definición ni su significado. **La vivienda es simplemente el hecho físico que proyecta un arquitecto, un maestro, un ser humano;** es algo que tiene elementos como paredes, puertas, ventanas, techo. Finalizada su ejecución da para comentar si es acogedora, amplia, estrecha, bonita o fea, si cumple con las leyes estatales y unas determinantes referentes al lugar, clima, región, ciudad y urbanísticamente con relación a su entorno, y más aún de acuerdo al sentido social del cliente.





La vivienda no sólo es la casa, ésta es un hecho tangible, material y físico que posee espacios con una función dentro del hogar. La casa es el albergue, posee alma, es aquí donde se consolida la familia; si pensamos bien, la casa es el pedacito de mundo, el rincón que todo ser humano desea para consolidar sus sueños. Es aquí donde brota la alegría, la tristeza, la soledad. Se puede describir tomando de un anónimo: **“la casa respira cuando la brisa pasa por las puertas y ventanas; su sangre es el agua y su corazón es el tanque que silba por la noche, sus paredes sienten y sus ventanas miran a la calle”**. *Gaston Bachelard comenta: “Todo espacio realmente habitado lleva como esencia la noción de casa”*. Podemos continuar describiendo la casa y, diríamos que es el resultado de la imaginación y creación del hombre, como elemento es un producto de la arquitectura que siendo fundamental históricamente y genérico en cuanto a su uso, es materia de discusión en el desarrollo de la función que se le asigna como elemento primordial en el progreso de la familia. Es el espacio donde se nos permite refugiarnos del mundo y el bullicio.

En nuestro país muy difícilmente podemos encontrar una casa o hábitat que llene estas cualidades que alegremente podemos describir. Aquí se posee una gran desventaja: no encontramos un lugar en ella donde los niños



puedan desarrollar su fantasía y que nosotros como padres podamos avivar nuestros sueños, ser partícipes de los momentos que la familia necesita y, se pueda interactuar y socializar las experiencias cotidianas, donde se busque integridad y mayor socialización que permita comprender esta humanidad cada día más violenta, que requiere urgentemente del apoyo social de la familia para poder construir el mundo que nuestros hijos anhelan y la Colombia que todos soñamos para poder vivir en paz.

La problemática de la vivienda popular, tanto a nivel mundial como nacional, es crítica y se agudiza día a día más. Si recordamos algún momento del desarrollo acelerado que ha tenido la vivienda y por ende la ciudad, hablaríamos y diríamos que su proceso se da por el continuo traslado de la población del campo a la ciudad en busca de trabajo para mejorar sus condiciones de vida. Esto ha permitido que la vivienda pierda su sentido, su característica primordial en la función y desarrollo del hombre como se dio en otros momentos en nuestro país. Valga mencionar la política del I.C.T, donde sus características eran ajustadas en función del crecimiento de la familia para un preeminente desarrollo personal, las viviendas se diseñaban concertando con la comunidad, buscando siempre mejorar las

condiciones humanas y ofreciendo una mejor forma de vida. En la ciudad su localización, área, forma, lenguaje tenían características arquitectónicas definidas a pesar de que en muchos casos su diseño no era creación de profesionales de la arquitectura debido a las políticas gubernamentales donde primaba la técnica sobre el rol profesional. No podemos olvidarnos que sus tipologías eran únicas y adaptadas en un solo diseño para las diferentes zonas del país, pero aún así se puede recordar este momento de la vivienda popular que hoy es difícil de igualar, donde por pensar sólo en factores económicos las empresas constructoras se han olvidado del ser humano y lo único que buscan hoy es la satisfacción lucrativa, sin importar la familia y su dignidad, esta actividad solo se realiza pensando en función del concepto comercial, a menor área mayor rentabilidad, mayor número de viviendas.

En este escrito lo importante no es hacer referencia al factor económico a pesar de que es un elemento fundamental en el proceso, sino centrarnos en el problema que nos determina la vivienda popular hoy en relación con la carencia de espacios adecuados para que la familia pueda vivir dignamente, elemento olvidado hoy en la construcción de la vivienda; su área

es reducida, su localización es marginal, su forma sin composición alguna y su función no permite la integración de la familia por carecer de espacios de integración tanto interiores como exteriores, es aquí donde se construye la razón de ser de la arquitectura partiendo de una base humana y digna.

**El espacio** es un significante, sólo está para ser aceptado y significar otra cosa diferente al espacio como ocupación de algo, es decir, espacio para el hombre que es el significado de todos los lenguajes, el espacio interior es el fin último por el que se construye el edificio (casa) para el hombre y la familia.

La vivienda hoy es marginal, no satisface al hombre, se plantea como un simple asentamiento, es un tugurio, casa de inquilinato, donde reúne sin pensar en su tranquilidad a muchas familias, es espontánea sin dar seguridad y placidez. Esto es lo que nos presenta la política gubernamental, sin espacios urbanos de interacción, sin vías, zonas de recreación, infraestructura adecuada, donde su área es reducida a una escala de casa de muñecas, donde en una simple alcoba como espacio se realizan todas las funciones, las de dormir, cocinar, comer, asear, estar, en otros casos se convierte en espacio para todos adaptado como



alcoba para los padres y para los hijos sin tener ninguna intimidad.

Sabemos que el ser humano necesita de espacios adecuados, formas y dimensiones idóneas de los ambientes, iluminación, ventilación, pero no será una verdadera vivienda si no proporciona a sus habitantes una sensación de protección climática y social, si no ofrece la privacidad necesaria para la vida familiar y la tranquilidad que permite el descanso, un ambiente favorable a la vida de relación y la cultura y condiciones que puedan facilitar el trabajo doméstico u oficio si la familia lo plantea. Referente a espacios exteriores, suficientes zonas verdes, zonas deportivas, juegos, zonas culturales, donde las familias puedan interactuar y desarrollar su función social.

No podemos olvidarnos del gran sueño que tiene todo ser humano: La casa, un techo, es sin lugar a duda su gran sueño. Gastón Bachelard describe **“sueño con una casa baja, de ventanas altas, con tres peldaños viejos y verdinosos...morada secreta y pobre como una estampa antigua que solo vive en mí y donde entro a veces para olvidar sentado el día gris y lluvioso”**, dentro de los nuevos estudios que benefician a la población se busca encontrar una solución para que se humanice la forma de vivir, buscando elementos ade-



cuados a sus principales necesidades. Todos sabemos que la casa es lo que dignifica al ser humano, lo pone en paz consigo mismo y lo lleva a tener algo, constructores, ingenieros, arquitectos, poco conscientes del problema que presenta la vivienda de interés social comentan en corrillos y seminarios a nivel nacional y regional: “No importa el tamaño, ni el material, lo que realmente importa es poseer un techo que nos proteja y genere casa, hogar y ante todo refugio. Esto es de ellos así la ley diga lo contrario”. Pero el tamaño sí importa, no podemos ser tan conformistas y permitir que se impongan políticas donde la familia no puede vivir dignamente, en espacios tan reducidos donde no primen ni siquiera las áreas mínimas para vivir íntegramente y con decoro, claro está como techo esto es lo que hace pensar que se necesita.



El hombre no sólo se dignifica individualmente, también lo hace colectivamente, la familia es su referente cuando logra realizar su gran sueño como es el de conseguir su vivienda, su satisfacción no sólo es personal, lo desarrolla con su familia ya que permite integrarse en torno a sus necesidades fundamentales.

Este problema que se plantea para la vivienda popular sólo se quiere mirar a nivel nacional, a pesar de que es conocido en todo el mundo. Todo ser humano aspira a tener un techo, la familia se siente amenazada, los entes gubernamentales no piensan en la dignidad del ser humano y por ende en brindar solución a una necesidad, como derecho adquirido constitucionalmente de acuerdo a las políticas nacionales.

El gobierno y las empresas constructoras solamente piensan en satisfacer esta carencia sin preguntarse sobre las necesidades básicas del ser humano para vivir dignamente y poder interactuar y crecer en comunidad; será un atrevimiento juzgar que su pensamiento sólo se limita a lo económico sin importarles el cómo vive y el qué necesita. La disminución de su área sin tener en cuenta las necesidades básicas sociales familiares es lo más importante para ellos, ¡claro! es más rentable entregar vivienda, ¡sí pero que tipo de vivienda...! ¡Pode-

mos decir que una familia que sueña y piensa en dignidad allí puede vivir! que realidad la nuestra, sólo pensamos en techo, pero no sabemos para quién y más grave aún se juntan los empresarios y estos cotejan al gobierno para que continúe con esta clase de dignidad si así se puede llamar, lo que más interesa es el lucro económico y no resuelven las necesidades apremiantes que una familia necesita para que se mire con integridad social y como una vivienda digna.

La casa no sólo es el factor prioritario para que el hombre se dignifique; también lo hace la ciudad con sus buenos equipamientos, buenos servicios, con un amplio espacio público apto para la recreación y el ocio del ser humano, es aquí donde la familia logra su integración, la carencia de esto hace que la familia pierda su unidad y sus miembros, lo mismo que la dignidad que el ser humano debe tener para ser un elemento de agrado en la sociedad. No podemos permitir que se convierta por la carencia de espacios adecuados en familias que fomenten la agresión y por ende sean los transmisores de violencia, actos que la sociedad rechaza por no tener sentido dentro de lo que entendemos como formación para una familia digna con valores sociales y culturales.

Lo más importante es entender que la vivienda es el principal factor para



que una familia se forme dentro de los lineamientos de dignidad, de esto vale retomar apartes del escrito de Fernando Viviescas, realizado en Bogotá en abril de 2001, donde nos aclara la definición de vivienda digna **“es aquella donde la especialidad contribuye a que la gente dignifique su existencia”**, ésta debe brindar espacios donde la familia pueda interactuar y socializar con los de su entorno, barrio, comunidad, la vivienda permite en la ciudad posibilidades de disipar la inteligencia, creatividad, y lo más importante la capacidad de reconocer al otro como distinto pero como ser humano, logrando espacios de convivencia en el cosmos y en su entorno. La armonía de la familia debe corresponder y ser acorde a la integración del hogar del grupo familiar en la vida social, pero cómo podemos desarrollar esta propuesta con las características de una vivienda impuesta hecha a imagen del poder económico y no de la sociedad que la necesita.

Todo esto son sueños, todos quisiéramos que así fuera, en Colombia se tiene una gran desventaja, no hay lugares de ensueño, no se tiene la cantidad y calidad de espacios para desarrollar la fantasía, se carece de lugares de encuentro porque sólo se piensa en lo mínimo, esto sin describir las cualidades que puede permitir el espacio interno y aún el externo en la vivienda urbana, esto es



lo que limita el desarrollo integral de la familia, aún más se carece de lugares públicos de recreación, claro está que hacemos referencia a la vivienda de “interés social” mal llamada así por el gobierno, que pertenece a los estratos más golpeados por las políticas gubernamentales.

Los responsables de esta problemática tratan de responder este interrogante sin tener en cuenta a la familia, la que en realidad hace uso de este espacio físico. Desde la academia, la universidad Católica Popular del Risaralda, su facultad de arquitectura, tiene gran interés en contribuir a dar respuesta adecuada a este problema planteado, sabiendo que el espacio físico incide en el desarrollo y comportamiento del ser humano y fortalece la calidad, el crecimiento y evolución de la familia, principal factor de la sociedad.

Se dice, según estadísticas publicadas por Corel Haub, demógrafo de la entidad no gubernamental de Consulta sobre Población y autor del informe general de datos de población mundial 1998, que en nuestro planeta cada año nacen más de nueve millones de personas y se calcula que las próximas generaciones establecerán más de cuatro millones de familias. Esto nos permite pensar cómo cubrir la necesidad de vi-

vienda para que las familias se puedan constituir sin desigualdad y sin tener que pensar en las que quieren más y las que no, se conviertan en las más necesitadas.

Hoy se requiere que desde la academia, nuestra facultad de arquitectura de la universidad Católica Popular del Risaralda tome partido de esta situación, estudie planteamientos y genere ideas y acciones creativas sobre la autogestión y la participación popular. Con estos conceptos se hace posible pensar en aportes reales dentro de una visión cultural, política y económica, social, conveniente a nuevos planteamientos que nos permita definir la vivienda mínima con elementos dignos que se merece una familia para adquirir la vivienda mínima. De hecho nuestra facultad ya comenzó con este proceso y esperamos en corto tiempo presentar propuestas reales a esta problemática.

En la actualidad se hace gran esfuerzo por dotar a las familias con una vivienda, pero esto a quién llega, ¿será que cumplen las necesidades básicas y los costos serán accesibles a las clases populares?. Las comunidades, familias que esperan la vivienda mínima participan en hacer evidentes sus necesidades para que les diseñen dignamente y no a gusto del que maneja la economía.

La relación investigación-diseño debe plantearse de tal manera que sus resultados se conviertan en guías para resolver necesidades dentro de la precariedad del hábitat popular; superando la visión paternalista o la utilización de propuestas que reproducen los contextos infrahumanos a los cuales nos hemos acostumbrado y consideramos lógicos y normales. Debemos superar el determinismo economicista de algunas de ellas entendido esto como el que niega la participación personal por conseguir logros económicos, esto hace que se cierre toda posibilidad de avanzar hacia la consecución de un hábitat más confortable y amable para los sectores populares.

Dentro de este proceso lo más importante es conocer las calidades del ser humano, su potencialidad, conocer al ser humano ansioso de un hogar para poderse realizar como persona, padre, hijo, hermano, ciudadano.

Desde la academia y hago referencia al artículo del arquitecto Diego Londoño G, “La vivienda opción pedagógica para la cátedra del diseño arquitectónico” publicado en la revista páginas No. 64 de Dic 2002 página 120, con quien estoy de acuerdo cuando plantea cómo se puede convertir la vivienda como eje temático dentro del proceso de enseñanza de la arquitectura. Es desde aquí donde se



deben presentar propuestas al gobierno, plantear soluciones óptimas para la clase más necesitada utilizando el potencial humano de las diferentes escuelas de arquitectura, que éstas presenten alternativas con miras a dar solución al grave problema que se presenta con la vivienda mínima, con respuestas óptimas para las personas y comunidades ansiosas de un hogar.

Dentro de este proceso es importante orientar a estas comunidades, las familias, los hogares, a que aprovechen su creatividad, la iniciativa, la infinidad de recursos a que tienen derecho para lograr superar sus dificultades, este es el mejor aporte que se puede empezar a realizar para que éstas tengan una orientación correcta y profesional en la búsqueda de conseguir vivienda. Hay que dejarlas a ellas pensar, ingeniar, organizarse, es una excelente forma de producir las soluciones adecuadas al tiempo que se forma conciencia de responsabilidad individual y de solidaridad social, esto es lo que se llama ser partícipes de su propio diseño, diseño participativo, donde se tiene en cuenta a la comunidad, la familia en el desarrollo de propuestas de lo que va a ser su vivienda. Esto permite formar generaciones capaces de desarrollar nuevos procesos en busca de una vida digna para beneficio de la sociedad y esperanza para las nuevas generaciones.



Al desarrollar proyectos de vivienda popular, no de “interés social” mal llamada hoy por los entes gubernamentales o las empresas constructoras, debemos preocuparnos por otorgar y solucionar dignamente con un techo a todas las familias que así lo requieran manteniendo vivo el concepto de casa con sus diferentes estancias: amables, acogedoras, dignificantes, con posibilidades de interactuar para vivir en comunidad y en sociedad como describe Gastón Bachelard y Bruno Zevi, cuando comentan sobre la verdadera importancia de los espacios o estancias de una casa para vivir dignamente sabiendo que esto es un deber y una obligación del gobierno de acuerdo a la constitución del país.

Es en la casa donde se forman las próximas generaciones a base de recuerdos y de experiencia que alrededor de la vida genera. Cómo queremos que las nuevas generaciones vivan dignamente si desde ya estamos frustrando una necesidad básica y coartando una forma de convivir en una sociedad sin sueños con imágenes dispersas. No podemos pensar que la casa es un objeto, tenemos que entender y hacer entender a las comunidades que ese es nuestro pedacito de mundo, nuestro propio universo; que así sea el más humilde no deja de significar lo más bello entre lo material para nosotros.

Arquitectos, estudiantes de arquitectura, este es un reto que tenemos desde la academia, presentemos propuestas que permitan ayudar a los entes gubernamentales a

comprender esta problemática. De nosotros depende que este país mejore y la familia logre su verdadera dignidad a partir de la vivienda.

## BIBLIOGRAFÍA

BACHELARD, Gastón: *“La poética del espacio”* editorial fondo de la cultura económica México 1.997.

HEIDEGGER, Martín. Artículo sobre conferencia *“construir morar y pensar”* En Morar revista de facultad de arquitectura U. Nacional V1 # 1 junio de 1.995.

LECOURBUSIER. *“Análisis de la forma”* editorial Gustavo Gili Barcelona 1.995.

ARGAN, Giulio Carlo. *“El concepto del espacio arquitectónico”* del barroco hasta nuestros días editorial arte y literatura ciudad de la Habana 1.997.

TEDESCHI, Enrico. *“Teoría de la arquitectura”* ediciones Nueva visión Buenos Aires 1.962. 197 p.

Ibero América ante hábitat I-II” *actas de las jornadas celebradas en la casa de las américas”* serie monografías Madrid 1996.

LONDOÑO GARCÍA, Diego *“La vivienda opción pedagógica para la cátedra del diseño arquitectónico en la Universidad Católica Popular del Risaralda”* Revista Páginas No. 64 Dic 2002. 120 p.

Experiencias latinoamericanas, documento barrio taller serie ciudad y hábitat No 7 abril del 2002.

Vivienda *“Conferencia latinoamericana y del caribe desarrollo económico y social”* Bogotá Colombia Enero 27 al 31 de Enero 1.986 CENAC 290 p.

ALLEN, Gerard. La discriminación en el diseño de viviendas. Dimensiones de la arquitectura. Barcelona, Gustavo Gili, 1.991.p.141-152





# SOBRE LAS TENDENCIAS DE LA ADMINISTRACIÓN. ALGUNAS REFLEXIONES PRELIMINARES

Juan Carlos Muñoz.

## SÍNTESIS

*En relación con las tendencias de la disciplina administrativa, se puede establecer que los grandes retos de las organizaciones estarán enfocados claramente en cinco áreas de trabajo: la gerencia, el capital intelectual, los sistemas empleados para ser más competitivos, los negocios internacionales y el fomento de una cultura del emprendimiento. Diversas razones se han presentado para determinar en prospectiva lo que puede suceder en las empresas y cuál es papel de la administración como disciplina que intenta dar respuesta a los interrogantes que puedan surgir en las organizaciones.*

**Descriptor:** Tendencias, Capital Intelectual, Negocios Internacionales, Dirección Gerencial, Gestión de la Calidad, Competitividad, Logística, Empresarismo.

## ABSTRACT

*In relation to the tendencies of the administrative discipline, it is possible to be established that the great challenges of the organizations will be focused clearly in five areas of work, the management, the intellectual capital, the used systems to be more competitive, the international businesses and the promotion of a culture of the emprendimiento. Diverse reasons have appeared to determine in prospectiva which can happen in the companies and which is paper of the administration like discipline that tries to give answer to the questions that can arise in the organizations.*

**Descriptors:** Tendencias, Capital Intellectual, Internationals businesses, Management, Quality Administration, Competitive, Logistic, Empresarismo.

## INTRODUCCIÓN

El presente informe sobre tendencias de la disciplina administrativa se realiza considerando las diferentes exploraciones bibliográficas, conversatorios y estudios de importantes autores acerca de la visión general de la evolución de la profesión en el tiempo y sus relaciones con la enseñabilidad de la disciplina administrativa como tendencia de la educación en administración en un mundo caracterizado por la globalización. Igualmente, se consideran algunos conceptos con relación al desarrollo de la profesión en

el país y finalmente se analizan algunas tendencias regionales y locales, las cuales establecen los principales retos para la formación del administrador del futuro.

Para tal efecto, se estudian diversas ponencias de autores ampliamente reconocidos en el campo internacional como Peter Drucker, Amartya Sen, Omar Aktouf, Henri Mintzberg y Héctor Ramírez, entre otros así como los diversos debates generados al interior del Comité Básico de la Facul-



tad de Administración de Empresas donde se ubica el estudio tendencial. También se consideran las subdivisiones especializadas al interior del área para determinar con base en las tendencias globales, cómo pueden ser las proyecciones de la disciplina desde el management, el capital intelectual, los sistemas actuales de competitividad entre ellos la parte logística y de desarrollo internacional, así como la importancia del fomento de una cultura del emprendimiento en las instituciones de educación superior como una tendencia fundamental de la disciplina administrativa.

Finalmente, el informe concluye con una mirada a los diferentes impactos que a nivel de la sociedad y en particular para la institución generan estas tendencias.

El estudio en ningún momento pretende dar a entender al lector que debe considerarse como un escrito ya finalizado, ya que, en cuanto al tema de las tendencias de la disciplina, las reflexiones apenas sugieren un intento por determinar de una forma preliminar el futuro de la disciplina administrativa.

### ***TENDENCIAS ACTUALES. UNA PERSPECTIVA GLOBAL***

Hace treinta años aproximadamente, el mundo empezó a sentir los cambios caracterizados por el auge del

fortalecimiento de los sectores exportadores de Japón y de los países europeos que le disputaban el liderazgo en la capacidad productiva y el comercio internacional a los Estados Unidos. **Diversos estudios han intentado realizar un ejercicio prospectivo del futuro esperable para la economía y la sociedad mundial y el papel de las economías desarrolladas dentro de ésta; todo ello, sustentado en un conocimiento profundo de la historia y de los acontecimientos del presente, para de ahí, derivar los rumbos posibles para las organizaciones en el presente siglo.**

Diferentes instituciones, a través de los estudios realizados, han colocado especial interés en detectar las tendencias globales que de manera probable establecerán el nuevo mundo económico, político y social que los países, las organizaciones y las personas enfrentarán en este siglo, y sobre todo, las estrategias a seguir para que su diseño e implementación por parte de las organizaciones permita aprovechar al máximo sus fuerzas y oportunidades y disminuir el impacto de sus amenazas y debilidades.

**Una de las tendencias detectadas a principios de los ochenta estuvo determinada por las expectativas de crecimiento econó-**



**mico que se esperaban para los países dados los nuevos enfoques y políticas económicas de los gobiernos. (CEPAL, 2000, 14).** En cierta forma, ese auge incorporó durante la década mencionada y principios de los noventa a algunos países de América Latina, en especial aquellos que generaron buenas relaciones comerciales con Estados Unidos - principalmente por su renacimiento en la década de los noventa dado el impulso que ofreció a dos campos fundamentales: tecnología y capital intelectual - y que en parte dinamizaron su sector exportador.

Sin embargo, la mayoría de los países en desarrollo, en especial los de América Latina, en vez de experimentar desarrollo económico, por el contrario desde finales de los ochenta han decrecido en términos de PIB, ampliando sus niveles de pobreza y consolidando cada vez más la división de las clases sociales a tal punto que en países como el nuestro, cada vez son menos las personas que pertenecen a la clase media y más los que se encuentran en los estratos socioeconómicos bajos. Ello ha generado que difícilmente se puedan destinar los recursos suficientes para educación y mucho menos para investigación del capital intelectual, factor clave dentro de las tendencias de desarrollo de los países, como lo ha

sido en el caso Asiático durante las últimas décadas.

En tanto, la tendencia en Europa está marcada por su unidad política y económica. Actualmente estos países europeos están centrando su desarrollo en el capital intelectual, su infraestructura económica y el mejoramiento de las condiciones sociales de algunos grupos vulnerables lo que ha permitido según los estudios realizados, ser considerada a mediano plazo como la potencia económica más próspera y consolidada.

**Otra tendencia destacada se refiere al fortalecimiento del libre mercado y a la privatización de las organizaciones del estado, pautas que en alguna medida se han dado en la realidad e incluso parecen haber excedido todas las previsiones. (RAMÍREZ, 2000, 7)**

Analícese por ejemplo el caso de los países pertenecientes al sistema económico socialista y que han debido vincularse al sistema capitalista para afrontar un mundo cada vez más globalizado y en el cual sus ventajas competitivas son mínimas.

La transferencia de recursos del sector estatal al privado y de los países con altos niveles de deuda externa hacia los acreedores, ha significado la ausencia de oportunidades para fortalecer la infraestructura produc-



tiva y social, así como para cimentar y potenciar el recurso humano sobre el cual se sustenta la viabilidad de estos países y se asegura su incorporación en el actual orden económico.

La globalización de la economía dejó de ser una tendencia para convertirse en una realidad en la cual la conformación de bloques comerciales juegan un papel fundamental en el desarrollo de los países. En este orden de ideas, especial atención requiere el análisis de la Cuenca del Pacífico como eje potencializador de la economía mundial y cuyo desarrollo ha estado vinculado al creciente avance de las economías asiáticas.

**Actualmente, la tendencia tecnológica orientada a la biotecnología, la producción soportada en el desarrollo sustentable, los sistemas de producción más limpia y las buenas prácticas de manufactura se constituyen en otra de las tendencias básicas del trabajo en el cual las instituciones deben centrar sus esfuerzos (NEWSWEEK, 1998, 44),** tal y como lo presenta el estudio de tendencias elaborado por la facultad de Diseño Industrial de la Universidad Católica y presentado al Comité Básico de este programa donde expresa: “En el entorno tecnológico encontramos una fuerte tendencia hacia la oferta de servicios para el

sector productivo, en una variada gama de campos y con una fuerte participación de las universidades y el SENA” (MORALES, 2002, 1).

**El resurgimiento del humanismo y de las artes, son tendencias mundiales que los estudiosos detectaron desde hace tiempo y que seguramente se consolidarán y fortalecerán a lo largo de este siglo (RAMÍREZ, 2000, 11).** Desde esta perspectiva, el conocimiento, la experiencia, la iniciativa y la creatividad serán manifiestamente reconocidas como el recurso ilimitado de las organizaciones y de los países. Se ha empezado a reconocer abiertamente que el talento de los individuos es la base de la competitividad y de la supervivencia de las organizaciones en cualquier escala.

La marcada desigualdad en la distribución de los recursos, la reducción de la pobreza y el acceso generalizado a las oportunidades de educación y capacitación son los aspectos básicos en los cuales deben centrar su atención los dirigentes en este milenio, sin solución clara a estas adversidades, difícilmente se puede hacer realidad la previsión respecto a la importancia del ser, la conservación de su ambiente, la seguridad de su bienestar y el de su familia, así como el respeto a su integridad, principales signos distintivos del futuro de la humanidad.



## *DE LA DISCIPLINA ADMINISTRATIVA. SU REALIDAD Y PERSPECTIVA*

Desde la anterior proyección general y considerando las actuales tendencias, es importante iniciar un proceso de análisis respecto al ambiente más próximo, para de esta forma determinar los escenarios organizacionales y cuál el papel de la DISCIPLINA ADMINISTRATIVA en términos de este proceso. En estudios que ha venido desarrollando el Comité Básico de la Facultad de Administración de la Universidad Católica Popular del Risaralda y adicionalmente, en relación con los diversos conversatorios adelantados en el área administrativa, se ha podido determinar como principales ejes de análisis en referencia con las tendencias de la disciplina las siguientes:

### *1. DIRECCIÓN GERENCIAL*

**El escenario de competencia global generado por el entorno actual de negocios al que se vinculan las organizaciones, ha implicado la definición de nuevos estilos de gerencia para los responsables de la administración y el desarrollo de las organizaciones.** Ello ha significado que estas áreas experimenten un cambio radical de su función de apoyo, hacia la confi-

guración de un proceso de carácter estratégico, relacionado con el objetivo corporativo de la empresa. La nueva propuesta debe considerar como orientación fundamental el contribuir a los propósitos esenciales de la organización con servicios que respondan a las necesidades específicas de los clientes internos y que les apoyen para lograr la identificación y satisfacción plena de las necesidades, deseos y expectativas de sus clientes externos.

El nuevo orden económico no sólo puede generar oportunidades, sino también amenazas que requieren estar preparados para atender las demandas de la sociedad. No se puede simplemente pensar que la posibilidad de acercarse a los mercados está abierta y que lo único que se debe hacer es buscar clientes para venderles nuestros productos y ser rentables. La posibilidad de actuación dentro de una dinámica global está condicionada por las estrategias de acción que las organizaciones puedan fomentar con base a los retos que esta participación les demanda. La globalización, requiere el desarrollo de nuevas competencias, el cambio de filosofía y cultura organizacional y el desarrollo del capital intelectual para identificar las oportunidades de negocios y más aún descubrirlas en donde antes no las identificábamos.



El fomento de una cultura de la calidad y la capacidad de una organización para generar valor agregado para sus clientes y proveedores, será la base de su competitividad y de su posicionamiento en el mercado. Ello, a su vez, estará condicionado por la posibilidad de innovar, de responder rápidamente a los requerimientos del mercado, en la facilidad de adaptación a las condiciones de cambio y en la posibilidad de integrarse estratégicamente.

En general, pudiésemos afirmar que actualmente las organizaciones tienden cada vez más a ser:

- **FLEXIBLES** Las personas, los procesos y sus recursos deben adaptarse a responder a las condiciones de un entorno cambiante en donde se puede predecir una mayor autonomía e iniciativa y a su vez una disminución en las reglas y procedimientos formales característicos de los negocios hoy. Al respecto Peter Drucker en su entrevista sobre el Ejecutivo Postcapitalista expresa: “Hay que aprender a administrar en situaciones en que uno no tiene autoridad de mando, en las cuales ni está controlado, ni controla. Éste es el cambio fundamental. Los libros de Administración siguen hablando principalmente de dirigir subalternos;

pero ya no evaluamos a un ejecutivo en función del número de personas que trabajan directamente a sus órdenes. Esa norma no significa tanto como la complejidad del cargo, la información que éste utiliza y genera, y las distintas clases de relaciones que se necesitan para hacer el trabajo”. (DRUCKER, 1995, 3).

- **GLOBALIZADAS** La globalización de la economía acentuará los niveles de internacionalización y diversificación de los procesos y de recursos humanos, haciendo evidentes los requerimientos organizacionales derivados de la mezcla de culturas, ambientes, sociedades y gustos y preferencias de los consumidores. El ambiente de los negocios en un marco global seguirá las pautas y señales establecidas por las grandes corporaciones, especialmente en cuanto a su entendimiento y enfoque por la diversidad de mercados que se deben atender y conocer.
- **INTERCONECTADAS** Debido a la formación de equipos interdisciplinarios para atender los procesos de complementariedad que deben darse entre las diversas áreas funcionales de las instituciones, e igualmente hacia el entorno para



conocer su ambiente general y de tarea y mantener relaciones constantes con sus clientes, de tal forma que los procesos dinámicos de inteligencia de mercados permitan alcanzar la satisfacción total de sus públicos, a fin de cumplir sus objetivos.

## 2. DESARROLLO DEL CAPITAL INTELECTUAL

Las nuevas tendencias en la administración del capital intelectual apelan a la importancia de comprender el recurso humano en las organizaciones, proponen una mayor participación del equipo de trabajo y buscan una planificación del desarrollo personal de ellos, más allá de las retribuciones económicas.

Las instituciones de hoy no son las mismas de ayer, los cambios que diariamente surgen en el mundo influyen notoriamente en el accionar de cada empresa; con esto, cada una de las áreas funcionales debe moldearse para ajustarse óptimamente a estos cambios, en especial el área de recursos humanos.

**La gestión que comienza a realizarse ahora ya no está basada en elementos como la tecnología y la información; sino que “la clave de una gestión acertada está en la gente que en ella participa”.**



Nuestro entorno competitivo demanda cambios, la velocidad con que nacen, compiten y mueren nuestras ideas, ha llevado a las organizaciones a plantearse la necesidad de orientar las instituciones de forma muy distinta a como lo hacíamos hace pocos años.

Los cambios en el entorno hacen presagiar la necesidad de la transformación de Recursos Humanos como área funcional de la organización. La respuesta debe consistir en una profunda modificación de su enfoque mismo, semejante al que condujo a su aparición.

El modelo “Recursos Humanos” ha marcado una época de casi 30 años a lo largo de los cuales ha evolucionado de forma evidente, está todavía vigente y lo adoptan la mayoría de las organizaciones que aspiran a la supervivencia en mercados abiertos. Se ha adaptado ejemplarmente a las tecnologías de la información, ha conseguido que directivos y jefes de todos los niveles jerárquicos asuman responsabilidades respecto a la gestión de las personas que ni siquiera imaginaban al inicio de esta época y a las que se han resistido con fuerza. Desde el punto de vista evolutivo ha sido un gran éxito (ZAPATA, 2002). Todos estos cambios hacen presagiar la necesidad de la transformación de Recursos Humanos, orientados desde:

- La eventualidad laboral, entendida como una solución de contexto mental, de principios y criterios sobre los que Recursos Humanos, ha basado su accionar en relación con la creciente exigencia de flexibilidad en la producción y en la prestación de servicios.
- En las empresas actuales y especialmente en las más innovadoras, el puesto de trabajo que todos conocemos está en proceso de desaparición. El concepto “puesto de trabajo” es muy anterior a la época de Recursos Humanos y carga con todas las rigideces propias de modelos organizativos muy estáticos, incompatibles con las crecientes exigencias de mayor dinamismo y flexibilidad que hoy requieren las organizaciones.
- Las empresas raras veces ofrecen a sus trabajadores la oportunidad de satisfacer necesidades actuales como las de autoafirmarse, responsabilizarse de su trayectoria profesional, mostrar sus singularidades, trabajar con amplios márgenes de libertad, autorrealizarse profesional y personalmente y ser reconocidos por ello.

Consecuencia de lo anterior, es que se reconoce la necesidad de lograr que las personas acepten invertir

todo su talento en la organización, con un nivel de participación e implicación mucho mayor.

En esta línea han surgido una serie de modelos de gestión que reconocen el valor del capital intelectual, su conocimiento y que con base en ello, han pretendido promoverlo, estructurarlo y hacerlo operativo o válido para la empresa. Algunos de estos modelos son: La gestión por competencias, aportación de valor, capital intelectual, liderazgo facilitador, la gestión del conocimiento y el fortalecimiento de los procesos de recursos humanos, entre otros.

“Recursos Humanos” se enfrenta entonces al gran reto de modificar su relación con su entorno natural: los trabajadores y sus representantes; por tanto se puede afirmar que: **El principal activo de la nueva empresa es el capital humano, su inteligente gestión y desarrollo será seguramente el principal diferenciador estratégico sostenible en el tiempo.**

Los nuevos y permanentes retos que tienen las empresas para producir resultados bajo un marco de competitividad, requieren de personas con alto grado y capacidad de adaptación a los cambios, mayor flexibilidad y polivalencia. La función gerencial en esta condición presenta







un mayor grado de complejidad y requiere la aplicación de mayores niveles de conocimiento técnico, tecnológico y científico, así como habilidades analíticas y comprensivas.

Se requiere por lo tanto, alinear todos estos requerimientos al principal objetivo básico de la organización en un enfoque de gestión de calidad, que permita determinar la tendencia particular de la administración del capital Intelectual para esa industria, el sector y la compañía, involucrando elementos de alineamiento estratégico, la construcción de competencias organizacionales y la gestión del

conocimiento que conlleve a una verdadera efectividad operacional.

A continuación cito algunos de los aspectos que merecen ser estudiados con mayor detenimiento por su fuerte impacto en las tendencias mundiales y colombianas en la gestión de Recursos Humanos, son ellos:

- REMUNERACIÓN VARIABLE.
- BENEFICIOS Y COMPENSACIONES
- HORARIO FLEXIBLE
- REFORMA LABORAL Y PENSIONAL
- GESTIÓN POR COMPETENCIAS
- FORTALECIMIENTO DE LOS PROCESOS DE RECURSOS HUMANOS
- MODELOS DE CONTRATACIÓN. Outsourcing, empresas de servicio temporal, empresa asociativa de trabajo.

A manera de conclusión a este apartado:

**Los primeros años de este milenio estarán caracterizados por la reevaluación y prominencia del conocimiento como sustento de la creación de riqueza y bienestar de los individuos, las organizaciones y las naciones. La fuerza competitiva de las personas, empresas y países de la economía del conocimiento estará determinada por el capital inte-**



**lectual que posean, más que por los recursos financieros, naturales y materiales de diversa índole. Frente a ello la capacidad de medir, administrar, desarrollar y preservar el capital intelectual será la base del éxito en un ambiente muy competitivo, en el cual lo único constante será la necesidad de cambiar.**

### ***3. GESTIÓN DE LA CALIDAD. COMPETITIVIDAD-LOGÍSTICA.***

Los nuevos escenarios y condiciones actuales del mercado requieren el desarrollo de nuevas capacidades gerenciales para lograr y mantener los niveles de competitividad que posibiliten no sólo su permanencia, sino incluso la supremacía de éstas en el contexto en que se desenvuelven; ello implica la detección clara del nuevo marco de gestión y competencias que exigen las tendencias y perspectivas de los escenarios de mercado, el conocimiento profundo de las fortalezas y debilidades con que cuentan las compañías, así como sus posibilidades para dar respuesta a los requerimientos del entorno y su gestión para desarrollar acciones que, en consecuencia, permitan suministrar a las organizaciones las competencias y capacidades no disponibles para anticiparse a las necesidades.

La velocidad con la que se generan nuevos escenarios mundiales, requiere de las organizaciones una rapidez consecuente de cambio, adaptación a las condiciones generadas y preparación para las transformaciones subsecuentes. Sin embargo, el cambio permanente puede resultar incómodo para las organizaciones y para quienes las integran e incluso traer consecuencias contraproducentes si no existe el ambiente de apertura y aceptación que un proceso de cambio provechoso requiere.

**Propiciar y estar dispuesto a consolidar los escenarios requeridos para los procesos de cambio permanente implica una filosofía que involucra de modo decisivo a los responsables de las funciones vinculadas al éxito de la organización.**

La calidad se ha convertido en un elemento esencial de la gestión contemporánea. Esta ha evolucionado en su enfoque y ha sido más explícita en la medida que el mundo se ha desarrollado, pasando por control de calidad que se detiene a separar las unidades buenas de las malas, aseguramiento de la calidad que actúa sobre las causas y no sobre las consecuencias hasta llegar a la Gestión de la Calidad Total que centra su atención en los procesos y las personas.



Las actividades de calidad total deben existir en todas las operaciones de línea principal. Cada mejora en la calidad y cada esfuerzo por mantenerla; bien sea un cambio en el equipo y esfuerzo laboral, en la estructura de interrelaciones, en el flujo de información o en la administración y control de estas funciones, debe calificar tanto para su propia contribución como para la contribución a la efectividad de la calidad total.

**Hace falta un salto cualitativamente superior en la manera de pensar para entender que en este enfoque la calidad no es impuesta sino personal, que calidad está lejos de las normas y más cerca de las iniciativas, que la calidad es un trabajo en equipo, que es el resultado de esfuerzos inteligentes y concentrados de toda una organización y que a su vez es una de las tendencias fundamentales de las empresas en la actualidad, sobre la cual está en gran medida definido el futuro de las instituciones.**

Los escenarios actuales y futuros de la región, requieren la implementación permanente de sistemas de gestión enfocados hacia la gerencia del mejoramiento continuo. La proximidad del Acuerdo de Libre Comercio para las Américas (ALCA) determina que los países miembros del acuerdo, deben desarrollar políticas de producti-

vidad y competitividad que generen el desarrollo de cadenas de valor en subsectores económicos y por ende el fortalecimiento de los clusters (zonas geográficas de desarrollo económico sectorial en particular) hacia el mercado externo.

La decisión de implementar mejoramiento a los sistemas de gestión depende en gran medida del compromiso gerencial en las empresas, dicha actividad no debe ser objeto de vanidades como el good will, es en cambio una actividad integral de mejora que pretende constantemente solucionar falencias y monitorearlas en el tiempo para que no ocurran llegando a ser decididamente competitivos (Siempre Innovando – Siempre Mejorando).

Se puede pensar actualmente en los sistemas de gestión integrados como la nueva tendencia en calidad; el desarrollo alcanzado en la certificación de empresas en el mundo con el modelo ISO 9000 a finales del milenio y actualmente motivados por factores como las exigencias de los compradores, la competitividad, el posicionamiento de las compañías o la conciencia de la cultura de la calidad y de compromiso con sostenibilidad ambiental y la comunidad, han conllevado a que cada vez más se hable del sistema integrado de gestión (ISO 9000, ISO 14000,



OSAS 18000); producto de lo anterior, países como México según cifras del COPARMEX (Cámara Patronal Mexicana), el 75% de las empresas manufactureras de ese país han iniciado un proceso de certificación integral por sus compromisos tanto con los clientes internos como externos.

**La integración de los modelos de sistemas de gestión en las organizaciones tanto de manufactura como de servicios modernos, tienen implícita la práctica constante del elemento de mejoramiento continuo en la empresa, este sistema integral está basado en las competencias y el conocimiento del ambiente interno y externo de las empresas, generando con ello el primer paso para ser competitivos en el mundo moderno.**

## *LOGÍSTICA*

Durante la última década se ha generado una gran cantidad de transformaciones a nivel de los sistemas de producción y comercialización en todo el mundo, ello se ha caracterizado por un fuerte aumento en la competitividad empresarial dada la entrada de nuevos y preparados participantes, el proceso de globalización y la entrada en operación de una de las tendencias fundamentales en el éxito empresarial como lo es la LO-

GÍSTICA, cuyo enfoque básico está centrado en la búsqueda de la lealtad del cliente en el largo plazo.

Actualmente las organizaciones han venido dando diversas respuestas a estos nuevos retos de sus competidores, intentando colocar un énfasis creciente en la administración logística como medio para lograr una mayor vinculación entre el mercado y la empresa.

De acuerdo con las nuevas tendencias derivadas de la Gestión de Calidad, se reconoce que las relaciones con los clientes son la clave para la rentabilidad de las organizaciones, en ellas se busca configurar una estructura que involucre los actores básicos del proceso desde el proveedor, pasando por la compañía y su canal de distribución hasta llegar al usuario final del producto o servicio.

**Partiendo de las anteriores premisas se puede establecer que la misión de la administración logística es la de planear y coordinar todas las actividades necesarias para alcanzar los niveles deseados de servicio y calidad. La logística es por tanto, el enlace entre los diferentes procesos y recursos necesarios para la operación de la empresa y el mercado.**



Siendo consecuentes con estas tendencias de cambio, que igualmente se han venido introduciendo en las organizaciones, como aquella de considerar la logística de forma integral, bajo nuevos modelos organizacionales, se puede afirmar que este innovador modelo de gestión no implica solamente un cambio en la estructura organizacional o mejoramiento de algunos procesos claves, sino que, ello obliga a un cambio de cultura en la empresa, que ha de impulsarse desde la alta dirección, en aspectos de gestión tan importantes como: los materiales, los recursos y la utilización eficiente de los activos, el servicio al cliente, las relaciones con los proveedores y los canales de comunicación y las técnicas de producción y de respuesta oportuna a las necesidades requeridas, entre otros. Todos estos elementos permitirán conseguir ventajas competitivas y garantizar el éxito de la organización en el nuevo contexto de mercado. La logística aparece hoy como una de las grandes posibilidades de diferenciación organizacional, ya que actualmente los competidores se encuentran cada vez mejor preparados y fácilmente pueden ajustarse a las innovaciones que se generen en las áreas de marketing y producción.



#### **4. NEGOCIOS INTERNACIONALES - MERCADEO.**

El actual contexto internacional, la modificación permanente de las políticas gubernamentales y los nuevos acuerdos entre países han generado impacto en el mercado global, por ende, en las organizaciones. En un impulso cada vez mayor por intentar ser competitivo y en un sistema en el cual difícilmente se puede alcanzar la fidelidad de los clientes los directivos de las empresas implementan cada día diferentes estrategias que les permitan de acuerdo a su posición en el mercado desarrollar prácticas gerenciales eficientes y eficaces altamente competitivas. En un esfuerzo por superar las diferentes barreras culturales inherentes al desarrollo de una economía global algunas empresas diseñan programas de capacitación para asegurar la oferta de especialistas globales en relaciones internacionales como un área importante del trabajo institucional de acuerdo con las nuevas tendencias.

Pese a lo anterior, es importante identificar que las organizaciones requieren tiempo y dedicación para ser transformadas, que los cambios no pueden darse de manera inmediata y que para establecer una posición global y la estrategia de

acción adecuada se requiere una deliberación cuidadosa de cuál es el mejor camino para hacerlo.

En este proceso de proximidad global, **las organizaciones deben desarrollar ampliamente sus infraestructuras comunicativas y tecnológicas. El comercio electrónico es ya hoy una realidad y a través del desarrollo de portales verticales y otras prácticas especiales, las compañías definen sus estrategias adecuadas para hacer parte del e-business y el e-commerce factores fundamentales en la proximidad, ubicación y servicio al cliente.** Frente a ello que mejor que hacer una reflexión en términos de la perspectiva del mercadeo.

### ***EL FUTURO DEL MERCADERO***

Difícilmente se pueden entender las tendencias sin considerar la génesis, dada en las variadas transformaciones del mercado y la sociedad, generadas por la interacción de ésta con los medios de comunicación y los empresarios. Hasta hoy las personas han estado como sujetos pasivos de lo que los empresarios y los medios han querido brindarle. Actualmente, el consumidor asume un papel protagónico y ha empezado a retirar desde un comienzo lo que no le

interesa, asumiendo un rol más pensante, más crítico, más autónomo.

**El mundo del mercadeo que enfrentan los empresarios de hoy, es un mundo donde el establecimiento de nuevos paradigmas, no sabemos, si cada vez más pasajeros, están al orden del día, se enfrenta a la necesidad de redireccionar sus esfuerzos de mercadeo que hasta hoy fueron exitosos, porque las circunstancias de un cambio en el imaginario colectivo empiezan a mostrar deficiencias que no permiten predecir la reacción de un consumidor más conocedor, más activista y generador de una masa crítica de conciencia en relación con las posibilidades que le ofrece su entorno.**

Ahora los consumidores están más informados; a través de todo el orbe se han creado oficinas de defensa del consumidor, la falta de credibilidad en las empresas generada por el mal uso que estas dieron a los medios de comunicación y a las aún desconcertantes interpretaciones de la ética que aplicaron algunas en su gestión contable, han hecho que el consumidor con beneficio de inventario asuma una posición expectante y dudosa sobre la información que emiten las grandes corporaciones. Pareciera ser que el con-



flicto entre empresas y consumidores va a ser un conflicto de credibilidad en la comunicación empresarial. (VALENCIA, 2002)

Por otra parte, la integración de las comunidades (Económica Europea, Pacto Andino, G3, ALCA, etc.) genera, sin lugar a dudas, un reto bien grande para los administradores en la gestión de mercadeo en el mundo. En virtud de la integración, el pensamiento parroquial con el que se manejaban las empresas, está dando paso a un pensamiento global con enfoques locales y exigiendo ello una gran flexibilidad de las empresas en función de adaptar los productos a los gustos de los mercados particulares de cada localidad. El gran mito de la comunicación global parece derrumbarse y nuevamente es importante que las instituciones en el marco de sus políticas de calidad y de mejoramiento continuo trabajen fuertemente el mercadeo relacional

En relación con lo anterior pudiésemos concluir diciendo:

**La nueva sociedad requiere de una nueva empresa. Por ello las instituciones están llamadas a diferenciarse, las condiciones laborales han iniciado un proceso de transformación radical, de flexibilización y cambio, se ha co-**

**menzado a dar paso a trabajadores conectados en línea desde sus hogares, las grandes industrias aparecen con un nuevo formato, un nuevo tipo de empleados, con nuevas herramientas de trabajo, novedosas técnicas de comunicación y altas exigencias de velocidad e innovación en la información que se presenta. La tecnología de las comunicaciones ha generado una revolución en las relaciones empresariales, laborales y personales. El hogar se ha visto afectado, los roles familiares se ven modificados y la sociedad queda transformada. Los hábitos de consumo cambian, las necesidades cambian y el mercadeo, por ende, cambia. El cambio del mercadeo es imperante, el cambio del mercadeo debe ser inmediato.**

## **5. ESPÍRITU EMPRENDEDOR**

Se puede establecer que la gran mayoría de los egresados universitarios tienen la ilusión de una vez finalizados sus estudios, encontrar empleo en una empresa grande, reconocida, en lo posible multinacional para iniciar su vida laboral y proyectar su carrera profesional. Hace unas cuantas décadas esta ilusión podría hacerse realidad, pues el mundo de la empresa demandaba una gran cantidad de profesiona-



les. Hoy en día la situación es radicalmente distinta, el desempleo de personas calificadas es un problema que alcanza enormes dimensiones, esto debido en parte a la sobreoferta de profesionales en algunas disciplinas, a las constantes recesiones económicas, a los permanentes cambios tecnológicos y a la incertidumbre legislativa, social y política y porque la oferta de empleo profesional también está creciendo mucho más rápido que la capacidad del mercado para absorber recursos humanos calificados. Ante ello, un estudio realizado por una importante firma consultora en el Noroccidente colombiano, respecto a las tendencias ocupacionales en el año 2000, expresa: **“La problemática se torna estructural debido a que el sistema de capacitación superior y el Estado no han leído esta nueva realidad del mercado laboral de los profesionales. Para los demandantes de formación es muy complejo conocer la proyección de la capacitación superior y su pertinencia si no se tienen activados sistemas de información que reconozcan la viabilidad de los programas académicos en función de las nuevas realidades mundiales del conocimiento”**.(ENFOQUE SOCIAL CONSULTORÍAS LTDA - 2000 - 28).

Hace dos décadas aproximadamente se estimaba que, en el peor de los casos, el desempleo urbano en Colombia para el año 2000 sería del 11.2%. Lo cierto es que hoy, en las trece principales ciudades, 14 de cada 100 colombianos aproximadamente no tienen empleo y gran parte de la población económicamente activa se encuentra empleada en el mercado informal o subempleada.

Por su parte, algunas universidades continúan preparando a los estudiantes para el empleo. Los conceptos impartidos, los casos estudiados, los textos que se usan como guía, provienen de una realidad muy diferente a la que con gran probabilidad se enfrentarán los futuros profesionales, lo que abre una amplia brecha entre las expectativas generadas y la realidad.

Dada esta compleja situación, se hace necesario plantear alternativas efectivas y promisorias. El país necesita poder apostar al futuro, recobrar la esperanza de que algún día disfrutará de los beneficios del progreso con justicia social. No es tarea fácil; se requiere de personas visionarias, capaces de enfrentar retos, con el empuje y la energía suficientes para mantenerse firmes en la búsqueda de sus objetivos, hasta lograrlos; individuos conscientes de que si bien no hay empleo, lo que sobra es trabajo.





Los países desarrollados le deben gran parte de su crecimiento y progreso al hecho de haber entendido la importancia de promover una cultura emprendedora. En general, en esta tendencia, las universidades juegan un papel trascendental, tanto en la formación de líderes, como en la promoción y generación de negocios. Con docentes y mallas curriculares especiales, las instituciones deben contemplar la enseñanza del fomento del espíritu emprendedor desde los primeros niveles y durante toda su carrera, ya que una gran megatendencia es aquella que determina la participación profesional como futuro generador del cambio social y empresario.

Puntualizando, se puede establecer que para alcanzar niveles adecuados de bienestar social, nuestro país necesita formar personas que consideren seriamente la posibilidad de emprender, no en un futuro, sino hoy. No hay que esperar a que sucedan cosas. ¡Hay que hacerlas suceder!

Sin embargo, este proceso de formación emprendedora no debe estar ausente de dos elementos fundamentales que igualmente determinan la tendencia de la disciplina administrativa:

**DESARROLLO SOSTENIBLE.** Más que considerar simplemente el análisis de costo - beneficio, la lógica de este proceso promueve por-

que las organizaciones deben realizar aquellas actividades que se pueden sostener durante el largo plazo o que se renuevan fácilmente. Los grupos de consumidores han empezado a entender que los negocios deben ir más allá del simple beneficio económico generado por sus procesos de comercialización, han empezado a exigir un mayor compromiso de las organizaciones en términos de bienestar social y han comenzado a asimilar que es la empresa quien requiere de ellos y no estos de la organización. Las exigencias del mundo globalizado requiere que las organizaciones se vuelvan “verdes”, a tal punto que deben empezar a aplicar las buenas prácticas de manufactura o cuando menos adoptar una de estas cuatro posiciones:

- La postura Legal.
- La postura del Mercado.
- La postura de los Grupos de Interés.
- La postura del Verde Oscuro

**ÉTICA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL.** Las compañías deben desarrollar un papel preponderante para lograr cambios en nuestra sociedad, sin embargo, un rol fundamental en este proceso lo determinan las instituciones de educación. Actualmente estamos tomando conciencia de la importancia de la formación integral del profesional de una disciplina. Los



administradores son las personas que en general cumplen un papel fundamental en la orientación de las organizaciones, son quienes toman las decisiones o sugieren las alternativas más indicadas para la compañía. Actualmente existe un clima de desconfian-

za a nivel mundial respecto a la ética empresarial, toda decisión que se toma en una institución tiene un componente ético bien sea porque está comprometido con la sociedad, con los grupos de interés, la normatividad legal o con sus clientes internos.

### **LAS TENDENCIAS DEL CONOCIMIENTO EN LA DISCIPLINA ADMINISTRATIVA. UNA APROXIMACIÓN AL IMPACTO DEL CAMBIO EN LA SOCIEDAD Y EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA POPULAR DEL RISARALDA.**

Considerando las diversas tendencias que se han manejado en el presente documento en relación con la disciplina administrativa, se puede analizar que de acuerdo con su evolución y transformación, en perspectiva los impactos que estas tendencias pueden tener en nuestra sociedad y en particular en la Universidad, pueden ser:

#### ***DIRECCIÓN GERENCIAL***

Su impacto en la sociedad puede describirse de acuerdo a la posibilidad de observar un mejoramiento de la Capacidad Gerencial en nuestras empresas y de acuerdo a ello, una participación económica de las mismas en un ambiente de competitividad cada vez más inestable, dinámico y de oportunidades limitadas.

Para la Universidad, el conocer y manejar a fondo esta tendencia facilita una evaluación y actualización permanente del currículo, el definir claramente las necesidades del empresario de nuestra región, contri-

buir al Centro Empresarial de la Universidad a través de programas de capacitación empresarial de acuerdo a las tendencias generales modernas respecto a la dirección de las compañías.

#### ***DESARROLLO HUMANO***

Su impacto en la sociedad estaría marcado por la posibilidad de crear las condiciones para que el hombre se constituya en el centro de la administración y desde las organizaciones se convierta en un verdadero actor de Desarrollo Social.

En la Universidad el impacto de esta tendencia, le permite a la institución liderar procesos de Desarrollo So-



cial, de tal forma que se caracterice por su aporte en pro del bienestar Social y regional, entre otros, a través de la formación de profesionales con alto sentido de responsabilidad social y ética.

### ***GESTIÓN DE LA CALIDAD. COMPETITIVIDAD - LOGÍSTICA***

Esta tendencia del conocimiento en la sociedad permite que se pueda mejorar la eficiencia operativa de las organizaciones y construir ventajas competitivas importantes, de tal forma que las instituciones inicien un proceso de acercamiento permanente y de relación en la cadena proveedor - empresa - canal - usuario final, a fin de fortalecer sus procesos y que de esta forma puedan aplicar estrategias de diferenciación y trabajo conjunto que les permita disminuir sus costos y aumentar su eficiencia operacional.

Para la universidad el impacto del cambio en esta tendencia nos permite desarrollar programas de cualificación, tanto docente como empresarial, a fin de involucrarnos en uno de los nuevos motores de desarrollo organizacional en el cual la región tiene deficiencias por considerarse una tendencia relativamente nueva.

### ***NEGOCIOS INTERNACIONALES - MERCADEO***

Su impacto de cambio en la sociedad fundamentalmente se genera al romper con el paradigma del mercadeo local y en algunos casos regional para de esta forma poseer una visión globalizada, en la cual, se comprenda que en muchos casos más que el problema ser de demanda, las reales dificultades se encuentran en la oferta, bien sea por factores de restricción interna o de condiciones inadecuadas en términos de comercialización y trabajo en equipo.

Para la universidad al igual que para la sociedad esta tendencia determina la posibilidad de explorar nuevas propuestas educativas, establecer relaciones internacionales cada vez más fuertes y continuar con su cultura de la calidad a través del fomento del mejoramiento continuo.

### ***ESPÍRITU EMPRENDEDOR***

Su impacto de cambio para la sociedad está determinado por el conocimiento respecto a las nuevas oportunidades de negocio, la posibilidad de considerar sus fortalezas como región y contribuir al desarrollo regional y local desde la perspectiva del nuevo empresarismo.



Para la Universidad, el impacto de esta tendencia nos permite fortalecer la integración con otras instituciones y gremios, considerar procesos de formación acordes con la realidad de nuestro sistema empresarial y reorientar nuestra filosofía de formación para el emprendimiento y no para el empleo.

### ***A MANERA DE CONCLUSIÓN***

Durante los últimos años se ha presentado un fuerte cambio en la estructura de la administración, los niveles de especialización han cambiado para dar paso a la diversificación, la reestructuración de las instituciones se acomoda a las necesidades del entorno; allí, la información juega papel fundamental en el conocimiento de los gustos y preferencias de los consumidores. El contexto actual tanto económico como social requiere de individuos empre-

dedores que conozcan de forma clara los retos de la nueva gerencia y comprendan a su vez la forma como deben gestionarse las organizaciones en el nuevo orden regional, nacional e internacional.

Parte importante de esta responsabilidad la deben asumir las universidades, al intentar dar respuesta oportuna y eficaz a las demandas de la sociedad, pero considerando la posibilidad de concatenar esfuerzos con las entidades del estado, los gremios y en general los empresarios. Sin embargo, es importante prestar mucha atención a la tendencia de expansión del acervo empresarial en función de la innovación a partir de la investigación y el desarrollo, la proyección hacia mercados de alto valor y la incorporación en el mercadeo electrónico como tendencias orientadoras de la administración en el contexto más próximo.



## BIBLIOGRAFÍA

CEPAL. Panorama Social de América Latina 1999 - 2000. Chile.

DRUCKER, Peter. Los desafíos de la Gerencia para el Siglo XXI. Colombia: Norma S.A., 1999. P.63.

DRUCKER. Peter. Su Visión sobre: La Administración - La Organización Basada en la Información - La Economía - La Sociedad. Grupo Editorial Norma, 1996.

Enfoque Social Consultorías Limitada. Tendencias Ocupacionales a Mediano Plazo en el Noroccidente Colombiano. Secretaría Técnica de las Cámaras de Comercio del Noroccidente Colombiano. Colombia - Septiembre de 2001.

JACINTO, Claudia. Contextos y actores sociales en la evaluación de los programas de capacitación de jóvenes. Ponencia presentada en el simposio “Los jóvenes y el trabajo, la educación frente a la exclusión social”. México, junio 2000.

MARTÍNEZ Acosta, Víctor Hugo. Sistemas Integrados de Gestión. Revista Gestión Integrada. Inalcec, Bogotá DC – Junio 2002.

MENDOZA, Martha Ruth. Gestión de Mercados. Colombia. Escuela de Administración de Negocios, 2001, p. 34.

Ministerio de Comercio Exterior de la República de Colombia. VI Encuentro para la productividad y Competitividad. “Colombia Compite” – Marzo 2002.

MORALES, Patricia. Universidad Católica Popular del Risaralda. Facultad de Diseño Industrial. Estudio de tendencias variable ciencia y tecnología. Noviembre 2002.

NEWSWEEK. “The Century of Biology. The Next Wave”. Agosto de 1998, p. 44 – 45.



PATRONE, Alessandro. Metodología de Formación Flexible para Pequeños Empresarios Latinoamericanos, Cinterfor – Organización Internacional del Trabajo (OIT) – Montevideo 1998.

RAMIREZ Reyes, Héctor. El Capital intelectual, Base de la Capacidad Competitiva de la Organización. Infoenlace. 2000, p. 34

TOLENTINO, Arturo L. Formación y Desarrollo de Empresarios - Gerentes de Pequeñas Empresas, Cinterfor – Organización Internacional del Trabajo (OIT) – Montevideo 1998.

VALENCIA, Carlos Arturo. Tendencias del Mercadeo. Texto en Construcción aún sin editar.

ZAPATA, Beatriz Eugenia. Tendencias en la Administración de Recursos Humanos. Texto en construcción aún sin editar.

<http://www.el-mundo.es/universidad/>

<http://www.negocios.com.ar/revistas/nrsnt.htm>

<http://www.columbia.edu/cu/publications/index.html>

<http://www.gestiondelconocimiento.com/>

<http://www.alonzoya.com/indexes.html>

<http://www.mindesa.gov.co/Special/special03.htm>.

[http://www.supersolidaria.gov.co/estadisticas/index\\_estad.html](http://www.supersolidaria.gov.co/estadisticas/index_estad.html)



## COLABORADORES PARA ESTE NÚMERO

### **ANA LUCÍA ARANGO ARIAS**

Psicóloga – Universidad de Manizales

Candidata a Magíster en Filosofía de la Ciencia – Universidad de Caldas

Profesora de Tiempo Completo – Universidad Católica Popular del Risaralda

[analuciaarango@ucpr.edu.co](mailto:analuciaarango@ucpr.edu.co)

### **ABELARDO GÓMEZ MOLINA**

Periodista.

Estudios de Medicina Veterinaria y Zootecnia - Universidad de Caldas.

Diplomado en Investigación Educativa. Universidad Católica Popular de Risaralda.

Asesor editorial.

Profesor catedrático – Universidad Católica Popular del Risaralda.

[abelgomo@ucpr.edu.co](mailto:abelgomo@ucpr.edu.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 Magíster en Educación y Desarrollo Humano – CINDE / Universidad de Manizales

Profesor de tiempo completo – Universidad Católica Popular del Risaralda

[Agil2000@ucpr.edu.co](mailto:Agil2000@ucpr.edu.co) [agil2000@latinmail.com](mailto:agil2000@latinmail.com) [agil3000@hotmail.com](mailto:agil3000@hotmail.com)

### **EDGAR DIEGO ERAZO CAICEDO**

Licenciado en Filosofía y Ciencias Religiosas – USTA

Diplomado en Calidad y Gestión de la Vida Escolar – CINDE

Magíster en Educación y Desarrollo Comunitario - CINDE-USCO

Candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud - CINDE-UMZ.

Docente Administrativo - tiempo completo – Universidad Católica Popular del Risaralda

Asesor pedagógico Vicerrectoría Académica y Facultad de Educación

Director línea de investigación en pedagogía, Facultad de Educación.

Codirector Línea de Investigación en Desarrollo Social y Políticas Públicas,

Maestría en Educación y Desarrollo Humano - CINDE -UMZ.

[edgardiego@ucpr.edu.co](mailto:edgardiego@ucpr.edu.co)

### **HEDMANN ALBERTO SIERRA SIERRA**

Economista Industrial – Universidad Católica Popular del Risaralda  
Especialista en Política Económica – Universidad Católica Popular del Risaralda y Universidad de Antioquia  
Profesor Tiempo Completo – Universidad Católica Popular del Risaralda  
hedmannsierra@ucpr.edu.co

### **JORGE LUIS MUÑOZ MONTAÑO**

Licenciado y Diplomado en Filosofía – Universidad Tecnológica de Pereira  
Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano – Universidad Católica Popular del Risaralda  
Profesor tiempo completo – Universidad Católica Popular del Risaralda.  
Área Humanidades  
jorgeluis@ucpr.edu.co

### **JUAN CARLOS MUÑOZ MONTAÑO**

Administrador de Empresas - U.C.P.R.  
Especialistas en Docencia Universitaria - Universidad Cooperativa de Colombia.  
Programa de Gestión Empresarial - Universidad Eafit.  
Coordinador área Académica – Administrativa Universidad Católica Popular del Risaralda  
Profesor Tiempo Completo - Universidad Católica Popular del Risaralda  
Comité Técnico Centro Empresarial - U.C.P.R./ Convenio Pontificia Universidad Javeriana - Banco Interamericano de Desarrollo.  
jcmm@ucpr.edu.co

### **MARIO GAVIRIA RIOS**

Economista – Universidad de Antioquia  
Especialista en Política Económica – Universidad de Antioquia  
Profesor Asociado – Universidad Católica Popular del Risaralda  
mgari@ucpr.edu.co

### **MIGUEL ANGEL VELA ROSERO**

Arquitecto - Universidad Nacional de Colombia – Sede Manizales.  
Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano. Universidad Católica Popular del Risaralda.  
Profesor Tiempo Completo - Universidad Católica Popular del Risaralda  
Arqvela @ ucpr.edu.co



