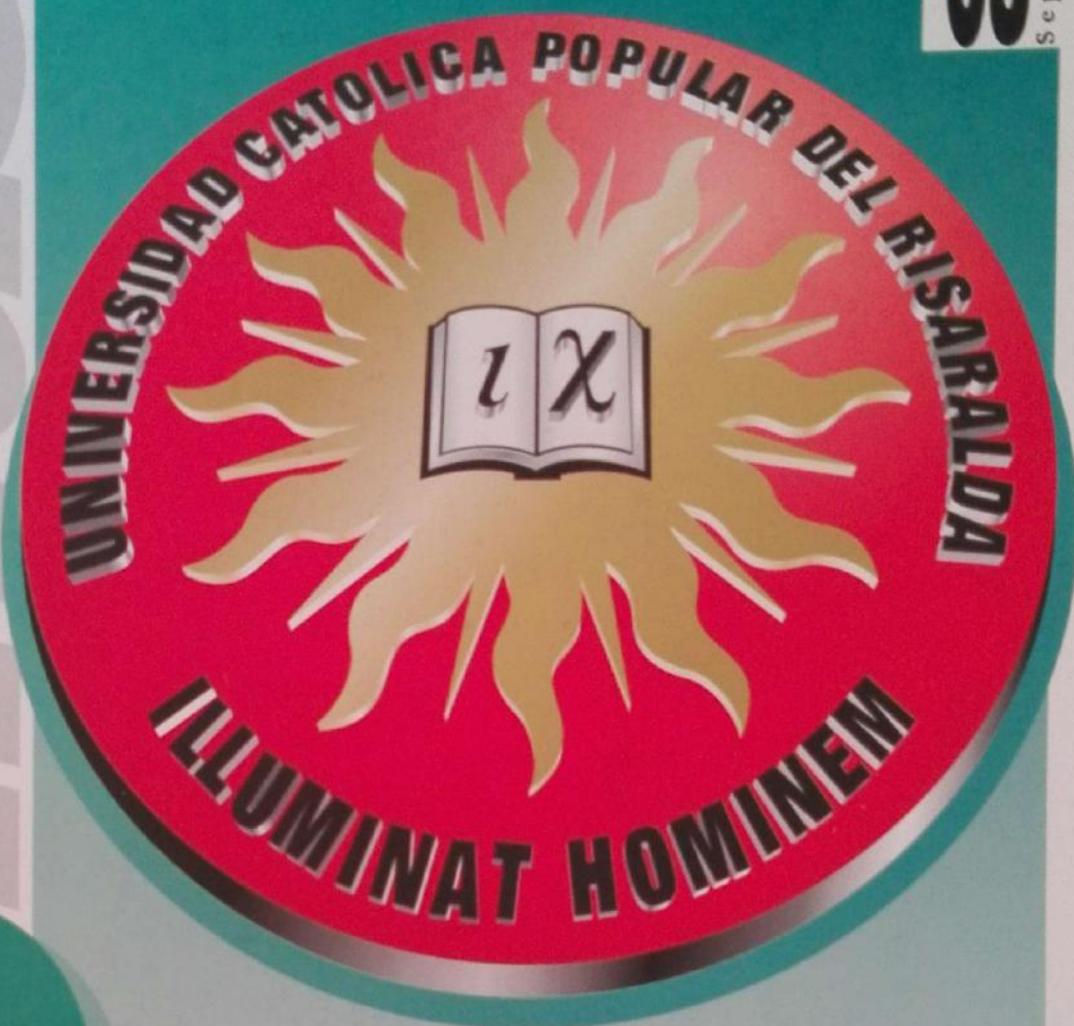


Revista académica e institucional de la U.C.P.R.

# Páginas

No 63  
Sept. 2002



LA TEORÍA EMPIRISTA DEL YO  
*Ana Lucía Arango Arias*

MÁS ALLÁ DE LA PEDAGOGIZACIÓN:  
HACIA UNA PROPUESTA EPISTÉMICA DE LA ACCIÓN  
EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS.  
*Francisco José Rengifo Herrera*

YUXTAPOSICIÓN ESTILÍSTICA EN LA OBRA  
DE JORGE ZALAMEA BORDA.  
*Jesús Olmedo Castaño López*

RACIONALIDAD ECONÓMICA:  
¿Debate sempiterno?  
*Armando Gil Ospina*

LA INFLACIÓN:  
Una discusión sobre sus causas y efectos.  
*Mario Alberto Gaviria Ríos*



UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
POPULAR  
DEL RISARALDA

## PREGRADO

### Administración de Empresas

Cod. 271146580006600111100

### Arquitectura

Cod. 271147200006600111100

### Licenciatura en Educación Religiosa

Cod. 271142003706600112300

### Comunicación Social y Periodismo

Cod. 271143020706600111100

### Diseño Industrial

Cod. 271147450206600111100

### Economía Industrial

Cod. 271143380006600111200

### Psicología

Cod. 271141500006600111100

## POSTGRADOS

Especialización en Pedagogía y Desarrollo Humano

Código ICFES 53385 del 21 de abril de 1997

Especialización en Teología

Convenio con la Universidad Pontificia Bolivariana

## EDUCACIÓN CONTINUA:

Diplomado en Habilidades Gerenciales

Diplomado en Gerencia Estratégica de Mercadeo

Programa en Alta Gerencia

Convenio con la Universidad de los Andes

Diplomado "La Operación Bursátil en Colombia"

Convenio con el Centro para el Desarrollo del Mercado de Capitales

## INFORMES

Avenida de las Américas

PBX. (6) 3127722 - FAX. (6) 3127613

A.A. 2435

Web site. [www.ucpr.edu.co](http://www.ucpr.edu.co)

Pereira - Risaralda

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

# Páginas

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

63  
Sept. de 2002

## CONSEJO SUPERIOR

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

## RECTOR

Álvaro Eduardo Betancur Jiménez

## DIRECTORA PÁGINAS

María Gladys Agudelo Gil

## CONSEJO EDITORIAL

Judith Gómez Gómez  
Carlos Manuel Luna  
Alejandro Mesa Mejía

## COMITÉ REVISOR

Jesús Olmedo Castaño López  
Mario Alberto Gaviria Ríos  
Armando Gil Ospina  
Inés Emilia Rodríguez Grajales

## 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: (6) 312 77 22  
Fax: (6) 312 76 13  
ISSN 0121 - 1633

Cada autor es responsable de su propio texto

LA TEORÍA EMPIRISTA DEL YO

*Ana Lucía Arango Arias*

5

MÁS ALLÁ DE LA  
PEDAGOGIZACIÓN:  
HACIA UNA PROPUESTA  
EPISTÉMICA DE LA ACCIÓN  
EDUCATIVA EN LA FORMA-  
CIÓN DE PSICÓLOGOS.

*Francisco José Rengifo Herrera*

24

YUXTAPOSICIÓN ESTILISTI-  
CA EN LA OBRA DE JORGE  
ZALAMEA BORDA.

*Jesús Olmedo Castaño López*

47

RACIONALIDAD ECONÓMICA:  
¿Debate sempiterno?

*Armando Gil Ospina*

51

LA INFLACIÓN:  
una discusión sobre sus causas y  
efectos.

*Mario Alberto Gaviria Ríos*

77

# MISIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

# VISIÓN

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

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

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

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

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

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

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

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

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

# EDITORIAL

La palabra escrita tiene un doble encanto, pues recoge en sus entrañas, tanto el pensamiento “incorpóreo” de quien la acuña, como sus esfuerzos por plasmarla de tal manera que llegue exquisita a quienes decidan saborearla... quizá el único banquete que se conserva intacto en espera de ser devorado por un “ratón de biblioteca” es la escritura.

La escritura es una habilidad de orden superior que nos permite, cual famosos escultores, ir moldeando nuestra propia identidad: no sólo desnudar afectos, también legitimar nuestra percepción sincrónica y diacrónica del pedazo de universo que hayamos preferido descifrar.

La escritura está tan cerca de nuestras posibilidades intelectuales que bien podríamos decir: “dime qué y cómo escribes y te diré quien eres”, o podríamos también decir “es nuestra carta de presentación”.

Así, cuando se hace parte de una organización, en este caso de la Universidad Católica Popular del Risaralda, es menester que se contribuya a la consolidación de su identidad institucional. Aunque rece el dicho popular “las personas pasan y las instituciones quedan”, lo que no podemos permitir es que en un momento dado de su historia, cuando ésta se mire a sí misma o sea mirada por sus más “mordaces” observadores, carezca de historia, carezca de testimonio de lo que pasaba por sus entrañas, carezca de una “fotografía” de lo que en ese momento era su proceso de construcción, o lo que pudiera ser peor, carezca de la producción intelectual que identifica a cada Universidad Colombiana como cumplidora de un papel con la sociedad y con el conocimiento.

La producción escritural es, pues, un compromiso más que con la institución y con la sociedad, con nosotros mismos; sólo así sabríamos con mayor exactitud hasta dónde van nuestros dominios, nuestras competencias, nuestra conciencia del papel que desempeñamos en la educación superior: “Al reescribir lo que hemos dicho nos protegemos, nos vigilamos, censuramos, tachamos nuestras tonterías, nuestras suficiencias (o nuestras insuficiencias), nuestras vacilaciones, nuestras ignorancias” (Barthes – 1983-12)<sup>1</sup>

Quien habla se expone, quien escribe, mucho más porque su pensamiento ha quedado congelado en espera de ser refutado, de ser reafirmado, de ser continuado. En todo caso, de ser reconocido por quien haya tenido el privilegio de servírselo en un papel.

... Gracias a quienes hicieron presencia con sus artículos en ésta, su revista: PÁGINAS.

<sup>1</sup> Citado por Fabio Jurado Valencia en su texto: La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia.

# LA TEORÍA EMPIRISTA DEL YO

Ana Lucía Arango Arias

## SÍNTESIS

*En este trabajo se ha pretendido rastrear, en los diferentes autores empiristas, la concepción del yo y la disolución de la idea de substancia. Se ha seguido de cerca el surgimiento del problema del yo, sus relaciones con la idea de substancia y la demolición de ésta, como resto metafísico, a la luz de la teoría empirista. Se tocan, sin profundizarlos, algunos problemas importantes en filosofía como la posición del sujeto y el problema mente cuerpo durante la edad moderna.*

La revisión acerca de la teoría empirista del yo conlleva necesariamente un examen de los conceptos fundamentales acerca del tema expuestos por sus autores más representativos, Locke, Berkeley y Hume; sin embargo, plantea también la cuestión fundamental de delimitar un período de tiempo en la historia de la filosofía, en el cual el hombre se toma a sí mismo como tema de investigación. Es a partir de Descartes donde el problema del conocimiento, la búsqueda del fundamento del saber, introduce el problema del yo, de la subjetividad.

Con Descartes se produce un giro total en la forma de concebir lo ente y la esencia del hombre también se transforma cuando éste se convierte en sujeto. "Lo ente se determina por vez primera como objetividad de la representación y la verdad como

certeza de la misma..."<sup>1</sup>. El mismo hombre se convierte en el ente sobre el cual se fundamenta toda posibilidad de conocimiento acerca de la verdad y el ser de todo ente. La interpretación de este autor acerca de la verdad y de lo ente posibilita los cimientos de una nueva estructura para pensar el conocimiento.

Para los antiguos la esencia del ser del hombre estaba determinada por su relación con el ser, es decir, aquí la referencia al yo no escapa de la concepción de subjectum entendida como 'lo que yace ante nosotros y que, como fundamento, reúne todo sobre sí'. Por tanto, ese yo, hace referencia al hombre mismo como siendo esa esencia que se le ha adjudicado, que hace parte de sí, que permanece y se revela. "En la sofística griega cualquier subjetivismo es imposible, porque

1 HEIDEGGER M. La época de la imagen del mundo. En: Caminos del bosque. Madrid: Alianza editorial, 1997. Pág. 72.



en ella el hombre nunca puede ser subjectum. No puede llegar a serlo nunca porque aquí el ser es presencia y la verdad desocultamiento”<sup>2</sup>.

Para la Edad Media, lo que está presente no está presente por sí mismo sino que fue creado; existe por tanto una causa y esa causa es el dios creador. Lo ente ha sido creado y pertenece a ese ordenamiento de lo creado. El hombre es concebido como creado por ese dios y hecho semejante –no igual- a él, en este sentido tiene la posibilidad de crear cosas y compartir también la facultad del intellectus, siendo esta facultad: el intellectus divino, la verdad y garantía del conocimiento. La verdad será en todo caso una verdad revelada y divulgada por la autoridad eclesiástica. El hombre se convierte en el centro del cosmos conocido y la naturaleza está ordenada para su beneficio. A pesar que la introducción de la noción de creador y creado hace diferir la visión del mundo con respecto a la de los griegos, los medievales continuaron conservando la concepción teleológica aristotélica y de esa manera lo real continúa siendo lo que permanece; subjectum eran todas las cosas reales, la res (cosa) era subjectum porque es imposible que existan atributos, cualidades o propiedades sin algo que necesariamen-

te los sustente, esto equivale al concepto de sustancia.

El humanismo renacentista, que no es una teoría estrictamente filosófica sino más bien mágico-religiosa, influencia el giro cartesiano del objeto al sujeto. Pensadores como Pico de la Mirándola fomentaron doctrinas acerca de la dignidad del hombre y su autonomía con respecto a la autoridad de la iglesia. Francis Bacon realiza una condena a la filosofía tradicional, no entiende el conocimiento como un fin en sí mismo sino como una finalidad y se empeña en construir unos cimientos totalmente nuevos para las ciencias. Este período, que enmarca los comienzos de la Modernidad, está caracterizado por las nuevas conquistas científicas, la crítica a la religión y a las concepciones filosóficas antiguas y escolásticas que perdían terreno y se mostraban poco fecundas ante los nuevos descubrimientos y elaboraciones teóricas que requerían una nueva fundamentación filosófica.

El fundamento de ese saber fue la tarea a la que se dedicó Descartes. En los Principios de Filosofía de 1644... “en la Carta que dirige al traductor de esta obra en versión francesa; Carta ‘que puede servir de prefacio’, lo confirma cuando declara que



2 Ibid. Pág. 86.

‘toda filosofía es como un árbol, cuyas raíces son la metafísica, el tronco es la física y las ramas que salen de este tronco las demás ciencias’. Más adelante señala que la primera parte de esta obra contiene ‘los principios del conocimiento que es como podemos llamar a la filosofía primera o también metafísica’<sup>3</sup>.

La exigencia de llegar al conocimiento lleva a Descartes a establecer la necesidad de encontrar una certeza y para poder hallarla es necesario someter a examen todos los principios fundamentales en los cuales se funda el conocimiento hasta el momento. De esta manera nos señala que para encontrar la verdad es preciso dudar de todas las cosas y todas aquellas cosas de las que se pueda dudar deben ser tenidas como falsas hasta encontrar una que pueda ser ‘una verdad clara y distinta’, algo de lo que no sea posible dudar. Descartes somete entonces todo conocimiento al método de la duda con el fin de obtener una depuración del mismo, buscar un conocimiento del que no sea posible lógicamente dudar y atacar a la experiencia como fundamento.

El método de la duda es un proceso ascendente, primero somete a la

duda lo más familiar y cercano, duda de la experiencia: “Todo lo que hasta ahora he tenido por verdadero y cierto ha llegado a mí por los sentidos; algunas veces he experimentado que los sentidos me engañan; y como del que nos engaña una vez no debemos fiarnos, yo no debo fiarme de los sentidos”<sup>4</sup>. Más adelante duda del entendimiento: “Por la misma razón, aunque esas cosas generales –un cuerpo, unos ojos, unas manos- sean imaginarias, hay que confesar por lo menos que han existido otras más simples y más universales todavía, pero reales y verdaderas, de cuya mezcla ... se han formado, verdaderas y reales o fingidas y fantásticas, las imágenes de cosas que residen en nuestro pensamiento”<sup>5</sup>. Descartes somete a la duda las naturalezas simples que constituyen el objeto de “la aritmética, la geometría y las otras ciencias análogas”<sup>6</sup>, que no son ya provenientes de los sentidos, sino de cosas simples ciertas e indubitables que no tienen como referencia su existencia particular y sobre las cuales no es motivo de preocupación si existen o no en la naturaleza y que se encuentran a salvo de las fantasías, cosa que no sucede con las cosas generales –cuerpo, ojos, manos- que pueden ser imaginarias.

3 Descartes. Principios de Filosofía. Editorial Porrúa, S.A. México, 1984. Pág. 148.

4 Descartes. Meditaciones Metafísicas. Editorial Porrúa, S.A. México, 1984. Meditación I. Pág. 55.

5 Ibid. Meditación I. Pág. 56.

6 Ibid. Meditación I. Pág. 56.



El argumento del genio maligno le sirve a Descartes para radicalizar la duda, ya ha dudado de los conocimientos que parten de los sentidos, ahora demuestra que es posible dudar de los conocimientos que son de razón; incluso, este argumento del genio maligno le sirve para preguntarse si no se encuentra engañado acerca de su propia existencia "...ya he negado que yo tengo cuerpo y sentidos; vacilo, no obstante; ¿qué se sigue de aquí? ¿Dependo del cuerpo y de los sentidos, de tal manera que sin ellos no puedo existir?"<sup>7</sup>.

En este prescindir de todo conocimiento dudoso, tanto de los sentidos como de la razón, Descartes descubre un nuevo punto de partida que va a ser característico: el ser que duda de todo no puede dudar de que duda; el ser que duda piensa y si piensa es porque existe: "Sin duda, yo era, puesto que me he persuadido o he pensado algo"<sup>8</sup>; nuevamente se vale del 'genio maligno' para dar fuerza a este principio: "Pero hay un no sé qué muy poderoso y astuto que emplea toda su industria en engañarme siempre. No hay duda de que soy, si él me engaña; y me engañe todo lo que quiera, no podrá hacer que yo no

sea en tanto piense ser alguna cosa. De suerte, que después de pensar mucho y examinar cuidadosamente todas las cosas, es preciso concluir que esta proposición: yo soy, yo existo, es necesariamente verdadera, siempre que la pronuncio o la concibo en mi espíritu"<sup>9</sup>. Al descubrir esta primera certeza, concebida con absoluta claridad y perfectamente distinguida, el criterio que regirá la posibilidad del conocimiento no será otro que la idea clara y distinta, toda idea que cumpla estos requerimientos necesariamente es indubitable, infalible e intuita inmediatamente.

En la cuarta parte del Discurso del Método, Descartes es aún más explícito: "Pero enseguida noté que si yo pensaba que todo era falso, yo, que pensaba, debía ser alguna cosa, debía tener alguna realidad; y viendo que esta verdad: **pienso, luego existo** era tan firme y tan segura que nadie podría quebrantar su evidencia, la recibí sin escrúpulo alguno como primer principio de la filosofía que buscaba."<sup>10</sup>.

Las categorías del ser y del existir están dadas por esa cualidad que es el pensamiento en la medida en que, en tanto se piense se es y, por lo



7 Ibid. Meditación II. Pág. 59.

8 Ibid. Meditación II. Pág. 59.

9 Ibid. Meditación II. Pág. 59.

10 Descartes. Discurso del Método. Editorial Porrúa, S.A. México, 1984. IV Parte. Pág. 21.

tanto, el pensar garantiza la certeza de la existencia. En el momento en que pienso, existo, si dejo de pensar, dejo de existir. Descartes se implica a sí mismo como sujeto que autoevidencia su condición de ser pensante. A la pregunta “¿qué soy?” Responde, “Una cosa que piensa ¿Y qué es una cosa que piensa? Es una cosa que duda, entiende, concibe, afirma, niega, quiere no quiere, imagina y siente”<sup>11</sup>.

Es también en el Discurso del Método donde Descartes señala explícitamente que esta cosa que piensa es el Yo. **El Yo por tanto, es una substancia que tiene como esencia el pensamiento; la substancia es una cosa que existe y que no necesita más que de sí misma para existir. La identidad del yo está fundada en su unidad a la substancia (alma).**

Encontramos también en otra obra de este filósofo, algunas consideraciones concernientes a la substancia: “Qué es la substancia y por qué ese nombre no se puede atribuir en igual sentido a Dios y a las criaturas ... Que el nombre de substancia puede aplicarse en igual sentido al alma y al cuerpo; y cómo se conoce la substancia. ... Que cada substancia posee un atributo principal, y de

que el del alma es el pensamiento y el del cuerpo la extensión. ... Cómo podemos tener ideas distintas de la substancia que piensa, de la corpórea y de Dios”<sup>12</sup>.

La substancia sólo podemos conocerla a través de sus atributos, Descartes es claro, el atributo principal del alma es el pensamiento, el del cuerpo la extensión, ese es su modo de manifestación: “... soy una cosa que piensa, o una substancia cuya naturaleza es el pensar. Y aun cuando tengo un cuerpo al cual estoy estrechamente unido, como por una parte poseo una clara y distinta idea de mí mismo, en tanto que soy solamente una cosa que piensa y carece de extensión, y por otra tengo una idea distinta del cuerpo en tanto es solamente una cosa extensa y que no piensa —es evidente que yo, mi alma, por la cual soy lo que soy, es completa y verdaderamente distinta de mi cuerpo, y puede existir sin él”<sup>13</sup>. Es en este pasaje donde formula la separación entre alma y cuerpo, primera concepción moderna del dualismo que generará la gran pugna entre las corrientes monista y dualista.

**El descubrimiento del Cogito inaugura la concepción moderna del Yo y con ello da paso a la**

11 Descartes. Meditación II. Pág. 60.

12 Descartes. Principios de Filosofía. I: 51-52-53-54.

13 Descartes. Meditación VI. Pág. 84.



**subjetividad y a concepciones psicológicas en el marco de los desarrollos filosóficos de la época generando una influencia importante sobre la filosofía empirista, en la evolución de la cual, puede observarse la demolición de la teoría substancialista del yo iniciada por Descartes.**

Descartes interpreta el pensar como si fuese una cualidad esencial que define la substancia; lo que él en efecto descubre es la actividad del pensar, pero, no se pregunta por la naturaleza de esta actividad sino que pasa directamente a suponer que es una cualidad de una substancia, llega directamente al yo. Ha utilizado el método de la duda para extraer esa verdad clara y distinta que es el *Cogito ergo sum* y no siendo consecuente con su propio criterio de someter a la duda toda idea o supuesto, se pregunta sin embargo, ¿qué es eso que piensa? A lo cual responde: 'una cosa, una cosa que piensa'. Y, tenemos que esa cosa que piensa, que es una substancia, es el Yo.

Su prejuicio que da origen a una falacia, al parecer puede provenir de dos fuentes: la influencia escolástica con su concepción substancialista y la segunda, haber utilizado en El Discurso del Método su lengua ma-

terna, el francés, dado que este idioma precisa de pronombres, el latín en cambio es una lengua que prescindir de ellos. "...el substancialismo está presente en él no sólo como doctrina sino también como forma de prejuicio o supuesto... daba por sobreentendido que la actividad pensante no podía existir sin un sujeto pensante"<sup>14</sup>, precisamente este modo usual de pensar, hace que no se percate del problema de la existencia del yo.

Otro problema que se deriva de su concepción substancialista tiene que ver con el modo de llegar al conocimiento de la existencia de la substancia. Para el autor la idea de substancia es una intuición, el conocimiento acerca de su existencia se basa en la íntima relación de ésta con sus atributos y viceversa, la dificultad en la delimitación y objetivación de la noción de substancia lo lleva hasta el punto de incurrir en una petición de principio. Al respecto se presentan dos críticas, la primera relacionada con la delimitación de la noción: "Si el conocimiento que tenemos de la existencia de la substancia es el resultado de una inferencia... deberíamos tener mayor seguridad acerca del dato que nos permite realizar la inferencia... esto es, la presencia del atributo debiera ser más cierta que



<sup>14</sup> Frondizi, R. Sustancia y Función en el Problema del Yo. Losada, S.A. Buenos Aires, 1952. Pág. 22.

la presencia de la substancia”<sup>15</sup>. La segunda, relacionada con la definición cartesiana de substancia “...advertimos que no puede aplicarse a la substancia la propia definición cartesiana, que la considera como una cosa que no necesita de ninguna otra para existir, pues, en realidad la substancia no puede existir por sí misma, ya que su existencia es imposible sin el correspondiente atributo de la extensión o el pensamiento”<sup>16</sup>.

La íntima relación entre substancia y atributo lleva a Descartes a asegurar que pensamiento y cuerpo son diferentes, lo que da origen al dualismo, separación de la substancia en substancia material cuyo atributo principal (esencia) es la extensión y substancia pensante cuyo atributo (esencia) es el pensamiento y que intenta probar mediante su argumentación en la meditación VI, y que Thomson devela en su texto, Descartes to Kant, como sigue:

*Premisas:*

1. Yo no puedo dudar que yo (como pensamiento) existo.
2. Yo puedo dudar que mi cuerpo existe

Conclusión: Por lo tanto, Yo (como un pensamiento) soy distinto de mi cuerpo.

*Premisas:*

1. Si dos cosas son idénticas, entonces ellas pueden tener todas sus propiedades en común.
2. Mi mente tiene la propiedad que yo no puedo dudar que existe.
3. Mi cuerpo no tiene esta propiedad.

Conclusión: Por lo tanto, mi mente y mi cuerpo no son idénticos.

Thomson prueba que en este argumento el concepto de duda se encuentra en un contexto intensional, esto implica que está determinado por los estados mentales del individuo que enuncia las proposiciones que lo conforman. La falacia de un argumento como este puede evidenciarse en el siguiente ejemplo:

*Premisas:*

1. Yo no puedo dudar que Freud plantea las leyes del inconsciente.
  2. Yo puedo dudar que uno de los principales representantes de la corriente fisicalista en Neurología planteó las leyes del inconsciente.
- Por tanto,
3. Freud y el representante de la corriente fisicalista en Neurología no son la misma persona.

Como puede observarse, gnoseológicamente, Descartes pri-



15 Ibid. Pág. 26.

16 Ibid. Pág. 26.

vilegia la sustancia pensante; en la medida en que pienso existo y, por tanto, este atributo esencial permite hacer conciencia de los demás atributos como la extensión, el movimiento, la imaginación, la sensación, etc. Esta vía de la conciencia traerá grandes implicaciones para la filosofía contemporánea.

Por otra parte, esta reciprocidad entre existencia y pensamiento lo lleva a afirmar "...que el alma siempre piensa. En efecto si dejara de pensar, dejaría de ser, puesto que su existencia depende de su atributo esencial"<sup>17</sup>, afirmación que será atacada por Locke quien rompe con el concepto de esencia en cuanto al pensamiento, para él, el pensamiento no es un atributo esencial, es tan solo una actividad.

Es a partir de estos dos elementos, sustancia y pensamiento, en cuanto cualidad esencial de la sustancia, donde seguiremos el hilo del desarrollo de la teoría substancialista del yo iniciada por Descartes y su demolición en la filosofía empirista.

El aporte esencial de Locke, con relación al tema del yo, radica en que sienta las bases para la posterior disolución del concepto de sustancia, dado que dicha noción choca

con su posición empirista y no tiene cabida en su teoría del conocimiento.

La influencia Cartesiana en el pensamiento de Locke está presente en su obra «El Ensayo sobre el Entendimiento Humano», tanto en los puntos de apoyo o encuentro como en los puntos de divergencia. Al igual que Descartes, tiene una gran influencia de la concepción substancialista y ello genera que se adhiera a postulados de este autor, tales como la certeza de la propia existencia y el papel del pensamiento en dicha certeza, los cuales necesariamente entrañan 'que no puede haber actividad sin sujeto' y 'la concepción substancialista de dicho sujeto'. Sin embargo, el pensamiento de Locke se va a contraponer al de Descartes cuando adopta la tesis empirista.

Al igual que Descartes, sostiene que el único objeto del pensamiento humano es la idea; el desacuerdo comienza cuando se trata de esclarecer de qué forma llegan al espíritu las ideas. Locke niega toda forma de innatismo, para este autor todas las ideas provienen de la experiencia: "Supongamos entonces, que la mente sea, como se dice, un papel en blanco, limpio de toda inscripción, sin ninguna idea. ¿Cómo llega a tenerlas? ¿De dónde se hace la



17 Ibid. Pág. 28.

mente de ese prodigioso cúmulo que la activa e ilimitada imaginación del hombre ha pintado en ella, en una variedad casi infinita ¿De dónde saca todo ese material de la razón y del conocimiento? A esto contesto con una sola palabra, de la experiencia”<sup>18</sup>.

Las fuentes del conocimiento se basan en la experiencia, una centrada en la sensación y proveniente de los objetos sensibles externos y la otra dada por la experiencia del mundo interior a través de la reflexión (introspección). El producto inmediato de estas dos fuentes en la mente son las ideas simples que son los materiales elementales con los que se construye el conocimiento.

De este modo la postura de Locke será contraria a la de Descartes, “... discrepa con los dos aspectos de la concepción cartesiana, la permanencia constante del pensamiento y la raíz substancial de nuestro yo”<sup>19</sup>.

Respecto a la primera divergencia, recordemos que Descartes interpreta el pensar como si fuese una cualidad esencial que define la substancia; substancia y atributo son inseparables a riesgo de dejar de existir si el pensamiento no se da de manera continua, sin embargo para

Locke el carácter permanente del pensamiento solo puede sostenerse en la medida en que la experiencia nos informe de ello y aduce la falta de evidencia empírica para sostenerlo: “Sostiene Locke que no puede haber pensamiento si no tenemos conciencia de él y que es evidente que no tenemos conciencia de haber pensado –ni soñado, desde luego- en muchas oportunidades que hemos dormido profundamente.”<sup>20</sup> La conciencia es la garantía de ese conocimiento dado por la experiencia, esto le permite separar al pensamiento de la res cogitans como su atributo esencial y evidenciarlo tan solo como una actividad.

En cuanto a la segunda divergencia, Locke examina y discute la idea de Substancia de manera ambigua, en ocasiones aparece como una ‘necesidad del pensamiento’ y en otras la vacía de sentido, lo que es claro, es que esta idea no resiste la crítica de su método empírico y, que de manera implícita fue denigrada por el autor. De esta manera ha sido trazado el camino que los próximos empiristas usarán para terminar su uso poco práctico en filosofía.

La idea de Substancia surge de la combinación de ideas simples que se toman para representar cosas

18 Locke, J. El Ensayo sobre el Entendimiento Humano. Fondo de Cultura Económico. Colombia, 1994. Libro II. Capítulo I. § 2.  
 19 Frondizi, R. Sustancia y Función en el Problema del Yo. Losada S.A. Buenos Aires, 1952. Pág. 38.  
 20 Ibid. Pág. 39.



particulares que subsisten por sí mismas. Al respecto Locke trata de averiguar cómo esta idea de substancia aparece en la mente y cuál es su relación con las dos únicas fuentes que producen las ideas simples. En ningún caso intentará decir nada sobre la naturaleza de la substancia.

Recurriendo a la experiencia personal encontrará que no tiene sobre la substancia general, sino una mera suposición acerca del soporte de aquellas cualidades que sean capaces de producir ideas simples en nosotros; cualidades que normalmente son llamadas accidentes. Por lo tanto, la idea que tenemos, como no es nada sino acerca del supuesto soporte desconocido de aquellas cualidades que encontramos que existen, no la tenemos ni la podemos tener por sensación ni por reflexión en nuestro conocimiento. No existe pues una experiencia acerca de la substancia en general, lo que indica que acerca de esta no puede haber ninguna idea.

La idea de substancia general surge pues de la abstracción del elemento común de las substancias particulares. El sentido de la idea de substancia general indica 'algo que está debajo' o 'lo que soporta'. La mente no tiene ni recibe la información de las cualidades por separado, sino

que estamos acostumbrados a recibirlas unidas y al no imaginarnos de qué manera estas ideas simples pueden subsistir por sí mismas, nos habituamos a suponer que existe algún substratum donde subsisten. "Las ideas de substancias particulares, en cambio, no se forman por un proceso de abstracción, sino que surgen de la observación de que ciertas ideas simples se presentan reiteradamente reunidas"<sup>21</sup>. En el caso de las substancias inmateriales, la reunión de ideas de percepción, pensamiento, sensación, actividades de las que puedo tener conciencia por reflexión.

**Locke rompe la unidad entre substancia y atributo. La discrepancia en torno a la raíz substancial del yo reside en este punto; para Descartes la identidad del yo está fundada en su unidad a la substancia, para Locke, al contrario, la identidad del Yo no está fundada en la identidad de substancia sino en la identidad de conciencia, entendida ésta como aprehensión de las propias operaciones y estados por parte del yo.**

En Locke el Yo está íntimamente ligado a la identidad personal. Por identidad entiende "el ser mismo de las cosas, cuando, al considerar una cosa como existente en un



21 Ibid. Pág. 43.

tiempo y lugar determinados, la comparamos con ella misma como existente en otro tiempo”<sup>22</sup>, y entiende por persona, a un ser pensante, inteligente, dotado de razón y reflexión, el cual puede considerarse a sí mismo como él mismo, como una misma cosa pensante en diferentes tiempos y lugares; esto es, en virtud de tener conciencia de algo inherente al pensamiento, ya que es imposible que alguien perciba sin percibir que percibe.

El sí mismo o yo pensante, no queda determinado por la identidad o diversidad de la substancia, solo podemos estar seguros de este yo únicamente por la identidad presente de tener conciencia. **El Yo es el sí mismo, es esa cosa pensante y conciente que percibe y es sensible al dolor, al placer, a la felicidad, a la frustración, a la desgracia y por lo tanto se percibe a sí, hasta los límites que abarca su tener conciencia.**

Berkeley, por su parte, toma como propósito examinar los principios de la filosofía que han introducido duda o incertidumbre en torno al conocimiento y la religión, su objetivo es por tanto, analizar esos primeros principios del conocimiento humano y haciendo esto, ir despejando el camino de la verdad.

En su “Tratado sobre los Principios del Conocimiento Humano”, desde una perspectiva nominalista, examina las teorías precedentes para evidenciar la naturaleza y abuso del lenguaje. Aquí dirige su crítica hacia las ideas abstractas: “Todo el mundo está de acuerdo en que las cualidades o modos de las cosas no existen por sí mismos y separados de los demás, sino que están —por así decirlo— mezclados y combinados en un mismo objeto. Pero, se dice, el espíritu es capaz de considerar cada cualidad en particular o abstraída de aquellas otras cualidades con las que está unida y formar de este modo ideas abstractas... Además, al observar el espíritu que en las extensiones particulares percibidas por los sentidos hay algo común y semejante y algo peculiar, como ser esta o aquella forma o magnitud, que las distingue unas de otras, considera aparte o aísla aquello que es común, formando así la más abstracta idea de extensión, que no es ni una línea, ni una superficie, ni un sólido, ni tiene forma o magnitud, sino que es una idea enteramente separada de todas ellas”<sup>23</sup>.

Berkeley no acepta la idea como concepto, en este sentido puede criticar la idea abstracta, para él idea es imagen, representación: “Si otros

22 Locke, J. El Ensayo sobre el Entendimiento Humano. Libro II. Capítulo XXVII. § 1.

23 Berkeley. Tratado sobre los Principios del Conocimiento Humano. Losada S.A. Buenos Aires, 1968. Introducción. § 7.





tienen esta facultad maravillosa de *abstraer sus ideas*, ellos lo sabrán mejor que yo. Por mi parte encuentro que tengo la facultad de imaginar o representarme las ideas de aquellas cosas particulares que he percibido y unir las y dividir las de diversas maneras<sup>24</sup>.

Para Locke, en quien encontramos varias concepciones de idea – perceptos, imágenes psicológicas y conceptos-, la idea como concepto está ampliamente desarrollada y podemos encontrarla en el libro III de su tratado, allí la idea general abstracta es entendida como algo que es común y puede abstraerse, disociarse de las cualidades que acompañan al objeto.

La importancia en citar esta crítica frente a las ideas generales abstractas radica en que Berkeley ubica en ellas el surgimiento de la idea de substancia. Para Locke las ideas son ideas de cualidades sensibles y estas cualidades sensibles deben serlo de algo que a su vez no puede ser una cualidad, se trataría más bien de algo que es común a ellas y las sustenta, en este sentido la sustancia material será el nombre que le da a aquello que ‘no se sabe que es’ ni puede percibirse en sí misma, pero tiene la función de sostener dichas cualidades sensibles.



24 Ibid. . Introducción. § 10.

25 Ibid. Primera parte. § 2.

**Para Berkeley los objetos del conocimiento humano son las ideas; idea es cualquier objeto percibido por los sentidos, o recordado o imaginado. Las ideas son pasivas e inertes, siempre individuales y concretas y percibidas por una mente individual y concreta. Identifica las cualidades sensibles con las ideas, pero estas ideas deben su existencia a algo que las conoce, las percibe y es capaz de ejercer sobre ellas diferentes operaciones como imaginar, querer, recordar. Aquello que percibe, conoce y ejerce dichas facultades es el Yo: ...“Llamo mente, espíritu, alma, yo [my self] a este ser que percibe y actúa. Con estas palabras no denoto a ninguna de mis ideas, sino algo enteramente distinto de ellas y en lo cual ellas existen o, lo que es lo mismo, por medio del cual son percibidas, pues la existencia de una idea consiste en ser percibida”<sup>25</sup>. El Yo es una sustancia inmaterial activa siempre; aquí encontramos una diferencia con Locke, quien pensaba que el yo era pasivo cuando tiene ideas simples.**

Es por medio de este yo como se puede percibir una idea. Una idea entonces, que es, cualquier objeto percibido por los sentidos o recor-

dado o imaginado, existe solo en la medida en que es percibida. Y además porque alguien, yo, las percibo. Por lo tanto, la realidad está compuesta por ideas y espíritus.

Berkeley crea un nuevo principio para el conocimiento: **ser es ser percibido y percibir**. Existir es equivalente a ser percibido. Pero ¿qué percibo? Ideas. ¿Quién percibe? El espíritu (Yo).

Las sensaciones no pueden existir más que en una mente que las perciba: "Todos admitirán que ni nuestros pensamientos, ni nuestras pasiones, ni las ideas formadas por la imaginación existen sin (*without*) la mente. No menos evidente es para mí que las diversas sensaciones o ideas impresas en los sentidos, de cualquier modo que se mezclen o combinen entre sí (es decir, cualquiera sea el objeto que ellas formen), no pueden existir más que en una mente que las perciba. Creo que cualquiera puede obtener un conocimiento intuitivo de esto, si presta atención a lo que se entiende por el término *existe* cuando se aplica a cosas sensibles"<sup>26</sup>.

Aquí se abre una polémica acerca de la existencia de 'las cosas no pensantes': "...Pues hablar de la existencia absoluta de cosas no pensan-

tes, sin ninguna relación con su ser percibidas parece completamente ininteligible. Su *esse* es *percipi*; no es posible que ellas tengan ninguna existencia fuera de las mentes pensantes que las perciben"<sup>27</sup>.

Si la existencia de las cosas depende de ser percibidas, en el momento en que no están siendo percibidas por algún espíritu finito resultaría absurdo pensar en su existencia, sería una abstracción. Dios, espíritu infinito quien siempre lo percibe todo, es la garantía de la existencia de las cosas no pensantes cuando ellas no son percibidas por los espíritus finitos; entonces, ¿Cómo existen esas cosas no pensantes? Ellas por sí mismas no existen; dependen en su existencia de la percepción de Dios. Volvemos aquí al principio de Berkeley, ser es ser percibido.

Hume impulsó el argumento empirista de Locke a su conclusión lógica. En el sentido de que, utilizando los mismos argumentos que Berkeley usó para la destrucción de la idea de substancia material, destruirá así mismo la idea de substancia espiritual.

El principio del cual parte Hume es una precisión del criterio de fundamentación de las ideas de Locke, pues, para Hume se debe hacer una distinción entre la per-

26 Ibid. Primera parte. § 3.

27 Ibid. Primera parte. § 3.



cepción y las ideas que resultan de ella, para esto acuña los conceptos de impresión e idea; impresión será el resultado inmediato de la percepción la cual tendrá como principal característica su vivacidad, mientras que idea será la huella de dicha impresión que nunca podrá igualar en vivacidad a ninguna impresión; de todas formas en este sentido, mantendrá la distinción lockeana entre sentido externo y sentido interno como únicas fuentes de todas nuestras impresiones y por tanto de todas nuestras ideas.

Hume se detiene a analizar las impresiones y las ideas, y procede a clasificarlas en dos grupos: Simples y complejas. Las impresiones simples están dadas por la percepción inmediata de una cualidad, como por ejemplo: rojo, cálido, etc. Las impresiones complejas son la combinación de múltiples impresiones simples, como por ejemplo: la impresión de un árbol. Las impresiones simples y las complejas son dadas inmediatamente como tales; las ideas complejas, en cambio, pueden ser copias de las impresiones complejas, pero también pueden ser fruto de diversas combinaciones que tienen lugar de variadas maneras en nuestro intelecto. Además de la facultad de la memoria que produce las ideas, poseemos así mismo la facultad de la

imaginación, capaz de combinar de diversas formas las ideas entre sí.

Según Hume, esta es una consecuencia evidente de la división de las ideas en simples y complejas. Donde quiera que la imaginación perciba una diferencia entre las ideas, puede separarlas con facilidad y luego realizar una serie de combinaciones posteriores basadas en impresiones e ideas que no actúan aisladamente en el conocimiento, sino agrupadas asociativamente. De esta manera se distinguen tres tipos de asociación: La relación de semejanza, de contigüidad, y de causalidad.

La relación de semejanza permite pasar de una idea a otra que se le parezca, como por ejemplo la imagen de un retrato conduce naturalmente nuestros pensamientos hacia el original. La contigüidad se da cuando se pasa a otra idea que no es semejante pero implica proximidad en el tiempo y en el espacio, por ejemplo, "la mención de la habitación de un edificio, naturalmente, introduce una pregunta o comentario acerca de las demás"<sup>28</sup>.

El principio de causalidad es el más destacado de los principios de asociación, pues, es la clave de la filosofía de Hume. Este niega críticamente que nosotros podamos llegar a co-



28 Hume, D. Investigación sobre el Conocimiento Humano. Altaya. Barcelona, 1994. §3. Pág. 40.

nocer todo proceso real causal, lo más próximo que conocemos es un fenómeno al que llamamos causa, que antecede a otro fenómeno que llamamos efecto. Si hay una relación entre los objetos que nos importa conocer es la de causa-efecto, en ella se fundan todos nuestros razonamientos sobre las cuestiones de hecho o existencia y sólo ella nos permite alcanzar el conocimiento de los objetos privados de un testimonio directo de los sentidos.

De acuerdo con la experiencia, podemos definir la causalidad como un objeto seguido de otro y tal que todos los objetos semejantes al primero van seguidos de objetos semejantes al segundo; o en otros términos, tal que si el primer objeto no hubiera existido no habría existido el segundo. Así, cuando miramos los objetos externos en torno nuestro y examinamos el modo de operar de las causas, nunca podemos descubrir 'poder' o 'conexión necesaria' alguna, nada hay en los objetos que haga del efecto una consecuencia indefectible de la causa. Sólo encontramos que, de hecho, el uno sigue realmente a la otra, por ejemplo, al impulso de una bola de billar sigue el movimiento de la segunda, esto es, en cuanto se aparece a los sentidos externos. La mente no tiene ninguna impresión interna de esa sucesión, por consi-

guiente en cualquier caso determinado de causa y efecto no hay nada que pueda sugerir la idea de poder o conexión necesaria. Esto no quiere decir que no tengamos que pensar los fenómenos como unidos en una relación de causa y efecto; estamos obligados a ello. El principio de causalidad no es una ley de las cosas, es un principio de nuestro modo de pensar las cosas debido a nuestra experiencia, a nuestro hábito que nos determina a conjuntar así los fenómenos.

De esta forma podemos introducirnos dentro de un concepto fundamental en la filosofía de Hume: La creencia, ésta tiene más importancia que el propio conocimiento. El conocimiento no trasciende fuera de mi conciencia, no alcanza las cosas tal como son en sí mismas, mientras que a la creencia le está permitido todo. La creencia no es sino un sentimiento particular que acompaña una asociación de ideas, de tal manera, que dicha asociación se impone a la mente. Se fundamenta en un hábito o costumbre mental, a partir de la experiencia repetida de la conjunción de determinadas impresiones. Por ejemplo, la asociación entre fuego y quemadura será acompañada de un sentimiento vivísimo que hace aparecer la causa de la quemadura como algo tan real y evidente, como si se tra-



tara de una impresión. Gracias a la creencia y al hábito subsiste el ser humano.

Otra categoría que es rechazada cuando es sometida al cuestionamiento de las impresiones es la categoría de substancia. Este cuestionamiento contra la idea de substancia tiene lugar en la sección V del 'Tratado de la Naturaleza' y de un modo tal que no se presta a ser reducido a un mero ataque a la sustancia material: "Me gustaría preguntar a estos filósofos que basan en tan gran medida sus razonamientos en la distinción de substancia y accidente y se imaginan que tenemos ideas claras de cada una de esas cosas, si la idea se deriva de las impresiones de sensación o de las de reflexión. Si nos es dado por nuestros sentidos, pregunto: ¿Por cuál de ellos y de qué modo?"<sup>29</sup>.

Según Hume ninguna idea de substancia, material o espiritual, puede provenir de una impresión sea la que fuere. La substancia no se percibe como un color ni como un sonido o sabor, etc., deberá, pues, derivarse de alguna impresión de reflexión, pero las impresiones de reflexión se reducen a nuestras pasiones y emociones, y no parece que ninguna de éstas represente una

substancia. Por consiguiente, no tenemos ninguna idea de substancia que sea distinta a la de una colección de cualidades particulares. La idea de substancia no es sino una colección de ideas simples unidas por la imaginación y a las que se le asigna un nombre particular. **En síntesis, la substancia no es más que un artilugio de la imaginación, para poder explicar la permanencia con que las cosas se nos presentan. Hay que imaginar las cosas como substancias, pero no poseemos la idea de substancia.**

La tradición afirma que el yo es substancial, esto también es una construcción de la imaginación. No hay impresión de la que derive la idea de "Yo pensante" como substancia. El lugar clásico de esta discusión es abordado en la sección VI de 'El Tratado de la Naturaleza': "Hay filósofos que imaginan que somos conscientes íntimamente en todo momento de lo que llamamos nuestro yo, que sentimos su existencia y su continuación en la existencia; y se hallan persuadidos, aún más que por la evidencia de una demostración, de su identidad y su perfecta simplicidad"<sup>30</sup>. Más adelante continúa afirmando: "Desgraciadamente todas esas afirmaciones



29 Hume, D. El Tratado de la Naturaleza Humana. Porrúa. México, 1977. Libro Primero. § V. Pág. 152.

30 Ibid. Libro Primero. § VI. Pág. 163.

son contrarias a la experiencia que se supone a favor de ellas, y no tenemos una tal idea del yo, pues ¿De qué impresión puede derivarse esa idea?<sup>31</sup>.

Hume sostiene que lo que nosotros llamamos espíritu no es más que un montón o colección de percepciones variadas que tienen entre sí ciertas relaciones y a las que se supone, muy equivocadamente, dotadas de una simplicidad y de una identidad perfectas.

**Para Hume, no podemos tener una idea clara e inteligible del yo pues ésta debería proceder de alguna impresión. Pero el yo o persona no es una impresión, sino aquello a lo que se supone que tienen referencia las distintas impresiones e ideas. Si una impresión da lugar a la idea del yo, la impresión debe continuar siendo invariablemente la misma a través de todo el curso de nuestra vida, pues se supone que así es como existe el yo, pero no hay impresión alguna constante e invariable. El dolor y el placer; la pena y la alegría; las pasiones y sensaciones se suceden unas a otras, no podemos pues, derivar de ninguna de ellas la idea del yo y en consecuencia, no existe tal idea.**

El filósofo compara el espíritu a un teatro, donde muchas percepciones hacen sucesivamente su aparición, pasan, vuelven a pasar, corren y se mezclan en una variedad infinita de posturas y de situaciones. Precisa que es un teatro cuyo emplazamiento ignoramos y que no sabemos nada de los materiales de que está hecho. Exactamente como las cosas materiales, el yo adquiere su unidad gracias a ciertas similitudes y continuidades, y también a las operaciones de la memoria, siendo el yo tan solo **un haz o colección de percepciones** diferentes en perpetuo flujo y movimiento.

De esta manera vemos como, análogamente al problema de la causalidad, el autor disuelve la concepción de substancia espiritual en la medida en que solamente imaginamos el hecho de que todas nuestras percepciones, sentimientos y pasiones deben tener una base continua, aseveración que no puede sostenerse partiendo desde ningún tipo de experiencia conocida.

Cuando Descartes llega a plantear su filosofía y especialmente su fundamentación, no puede prescindir de su herencia aristotélica y escolástica con relación a la substancia, ya hemos visto como estaba en su pensamiento como prejuicio.

31 Ibid. Libro Primero. § VI. Pág. 163.



Tampoco Locke puede desligarse de esta idea a pesar del principio empirista que la excluye, sólo se puede conocer por la experiencia ya sea a través de la sensación o de la reflexión, las cualidades de los objetos pueden conocerse de esta manera, más no la substancia de las cosas; de este modo, Locke se enfrenta al problema de la unidad de las cualidades con el objeto y va en contra de su criterio al echar mano a la idea de substancia (lo que sostiene) a la que va a calificar como: 'un no sé qué', 'algo incognoscible' pero necesario al pensamiento. La base para la destrucción de la idea de substancia ya la encontramos en este autor que la ha vaciado de sentido. Berkeley toma de Locke el problema de las substancias particulares, material e inmaterial, y reduce el problema de la subs-

tancia material a subjetividad, los objetos materiales ya no serán los referentes de las ideas sino el percibir, de allí su clásico principio, ser es ser percibido. La existencia de un sujeto que perciba será condición necesaria para la existencia del mundo. El autor reducirá toda concepción de substancia a substancia inmaterial. Con Hume se radicaliza el principio empirista, retoma las formulaciones de Locke y Berkeley utilizando el mismo argumento de este último para suprimir la noción de substancia espiritual y con ello excluye los postulados metafísicos. El concepto de yo unido estrechamente al de substancia recorre ese camino paralelo y termina siendo sólo un haz de percepciones discontinuas; se abre nuevamente el problema de la unificación del yo.



## BIBLIOGRAFÍA

BERKELEY. *Tratado sobre los Principios del Conocimiento Humano*. Buenos Aires: Losada S.A, 1968.

DESCARTES. *Principios de Filosofía*. México: Editorial Porrúa, S.A., 1984.

DESCARTES. *Meditaciones Metafísicas*. México: Editorial Porrúa, S.A., 1984.

DESCARTES. *Discurso del Método*. México: Editorial Porrúa, S.A., 1984.

FRONDIZI, R. *Sustancia y Función en el Problema del Yo*. Buenos Aires: Losada. S.A., 1952.

HEIDEGGER M. *Caminos del bosque. La época de la imagen del mundo*. Madrid: Alianza editorial, 1997.

HUME, D. *Investigación sobre el Conocimiento Humano*. Barcelona: Altaya., 1994.

LOCKE, J. *El Ensayo sobre el Entendimiento Humano*. Colombia: Fondo de Cultura Económico, 1994.



# MÁS ALLÁ DE LA PEDAGOGIZACIÓN: HACIA UNA PROPUESTA EPISTÉMICA DE LA ACCIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS.

Francisco José Rengifo Herrera

*“El error que se comete al dar el paso consiste en olvidar que los significados que los alumnos construyen en el transcurso de las actividades escolares no son significados cualesquiera, sino que corresponden a contenidos que en su mayor parte son, de hecho, creaciones culturales” Cesar Coll Salvador (1985)*

## UN RECUENTO NECESARIO

Uno de los aspectos más interesantes en el desarrollo de una clase de Psicología es la mirada que se hace a los procesos argumentativos, en tanto que las clases en esta disciplina propician miradas múltiples sobre los objetos de estudio disciplinar y conducen a la multiplicidad de acercamientos al mismo, en tanto estos objetos hacen parte de creaciones culturales, como ya lo ha señalado Cesar Coll.

De igual forma, este proceso puede darse en las aulas universitarias, partiendo de las visiones doxológicas y

epistemológicas que los estudiantes tienen y que generan procesos divergentes en las sesiones de clase, lo cual facilita la aparición de formas ideales para adherir a propuestas de enseñanza en donde la discusión y lo textual se conviertan en sus ejes.

Es así como se retoman elementos desde la Historia de las Ciencias y la Epistemología de las Ciencias y se señala a la argumentación como herramienta principal para la transformación y cambio tanto epistemológico, como teórico y técnico de las prácticas educativas en la Universidad.

Pera<sup>1</sup> (1994) ha venido a llamar a estas dinámicas “los ejes centrales del saber” en las comunidades científicas, ya que éstas se constituyen en el motor del proceso de validación y consolidación de conocimientos disciplinares generales o específicos. Se retomará cómo a partir de los desarrollos, en especial desde la lingüística, se ha generado una

1 PERA, M. (1994) The discourses of science. The university of Chicago Press, Chicago.



relectura desde los paradigmas y que se ha dado en llamar el giro lingüístico<sup>2</sup>, al considerar que el sujeto humano se encuentra inmerso en sistemas simbólicos y culturalmente mediados, lo cual indica la necesidad de ampliar las nociones sobre ciencias, en tanto que éstas últimas son parte del andamiaje cultural, y no una instancia por fuera de ésta y al margen de los significados y las interpretaciones, como se ha pretendido desde otras posturas. Partiendo de esta posición sobre los aspectos epistemológicos se retoma lo referente a las visiones positivistas en la disciplina, y cómo éstas, al ser cuestionadas, han ido dando paso a visiones más integradoras de lo psicológico como ya se ha señalado. En lo momentos actuales no se puede seguir promoviendo o haciendo proselitismo por diferentes parcelas, sino que se concibe como indispensable el hacer una mirada global, en donde se permita al estudiante la concepción de una visión crítica y reflexionada sobre las diferentes formas de explicación y comprensión de lo psicológico por parte de los diferentes sistemas disciplinares tal como lo señala Díaz<sup>3</sup> (1998).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se intentará hacer explícita una

propuesta de los procesos de desarrollo del trabajo en el aula, dándole a los modelos positivos el lugar que les corresponde y no más allá del que tienen, respecto a que son una de las formas de hacer ciencias, reconociendo el valor de los procesos de desarrollo argumentativo y de retórica, así como de la importancia de las prácticas investigativas que han sido una especie de “práctica oculta” para los Psicólogos – Profesores y que abren espacios no sólo para las explicaciones causales, sino también para las comprensiones interpretativas.

### LA NECESIDAD DE ACLARAR LAS VISIONES DEL MUNDO

Es así como los cuestionamientos que diferentes epistemólogos, filósofos de la ciencia e historiadores de la ciencia, entre otros, han realizado a los modelos del purismo positivista y objetivista en las ciencias y que han tenido impacto en muchas de las diferentes perspectivas de la Psicología actual, en especial con aquellas en las que se reconoce que el valor de lo simbólico, de lo semiótico y de lo cultural complejizan las actuaciones y tramas que se viven en los diferentes escenarios culturales que ha construido la especie, entre ellos los escenarios

2 SANCHEZ, Y. (1997) El giro lingüístico en Psicología. En: Revista Colombiana de Psicología. Núms. 5 – 6. Pág. 66-68. Universidad Nacional de Colombia.

3 DÍAZ M. (1998) La formación académica y la práctica pedagógica, ICFES, Santafé de Bogotá.





de la producción de ciencias y los de producción de conocimientos y saberes como son las aulas.

Estas visiones diferentes a la universalidad de las ciencias, y al abandono de la autoreferencia y la autoconsciencia como formas de concebir al sujeto atrapado en sí mismo, ponen de manifiesto la necesidad de construir diferentes visiones (multiversos) que posibiliten a los estudiantes, docentes y a la misma academia comprender la tensión existente entre el converger y el divergir, entre el explicar y el comprender, entre lo cuantificado y lo cualificado, en tanto estos son inalienables de la producción de conocimiento en las ciencias, así como lo son en la comprensión y transposición que se hace del conocimiento científico a las aulas de clase. Por tanto, se requiere de aproximaciones que no son comunes a los significados que circulan hoy día en la academia.

Se considera necesario comenzar a sistematizar las experiencias de la enseñanza en las aulas universitarias, para abandonar las escisiones que se viven en muchos de los procesos de formación de aquellos seres humanos que serán más adelante profesionales y éstas sólo se pueden hacer reconociendo el valor y la ascendencia que tienen las visio-

nes actuales sobre las explicaciones y comprensiones que damos hoy día a los procesos de aprendizaje; a las ciencias mismas y a las maneras de generar Profesionales – Psicólogos con herramientas pertinentes, eficaces y óptimas para nuestra realidad social.

La Psicología ha sufrido un proceso significativo de decantación a lo largo de su desarrollo, en especial teniendo en cuenta que es una disciplina de no más de 100 años de existencia por fuera de la Filosofía. En este sentido la disciplina ha venido a desarrollar una serie de elementos centrales respecto a dar cuenta de las formas de abordaje del sujeto. Es así como en los últimos 30 años ésta ha establecido una estructura teórica que la protege del instrumentalismo rampante que la caracterizaba en los años 20 y hasta un poco más allá de los años 50. No se pueden comparar los acercamientos técnicos de las primeras décadas, en donde los instrumentos impedían visualizar lo semiológico, con las posibilidades clínicas, explicativas y comprensivas que se tienen de los múltiples hechos psicológicos que se estudian hoy día. La Psicología actual, además de contar con más instrumentos, cuenta con conceptos fuertes que rebasan a estos últimos, y estos tienen que ver con los corpus teóri-



cos que se han constituido y que han promovido toda una interpretación compleja y consistente de la vida mental.

Las teorías positivistas en Psicología, su cuestionamiento y posterior transformación y/o abandono de una visión ingenua de la mera conducta, así como la re – actualización que sus seguidores hicieron de los modelos comtianos y su reinterpretación a través de la estructuración teórica que hasta ese momento les había sido ajena, ha generado en la psicología un nuevo *look* en donde lo semiológico y la mirada del Sujeto – Psicólogo entra a ser validada y por tanto, sus formas de intervención dan la posibilidad, en la actualidad, de tener un espectro de mucha mayor cobertura y de una mayor eficacia de la labor en cualquier ámbito de la disciplina.

Todas estas formas de pensamiento y estas re – visiones han permitido que se tenga una mayor opción explicativa, que se equilibre el valor, por ejemplo, de las pruebas psicotécnicas, pero también que se tengan en cuenta elementos clínicos para validar esa misma intervención del Psicólogo – Profesional.

Tras los elementos señalados antes respecto a la ampliación explicativa

en Psicología se vincula una propuesta de Gillieron<sup>4</sup> (1988) respecto a que la validez en Psicología se alcanza, en tanto, se reconoce que el acercamiento del Psicólogo al sujeto se hace teniendo en cuenta una relación con un Yo; con un Tú y con un Él. En este sentido la siguiente referencia aclara un poco más lo dicho:

*Reconocer la subjetividad del otro es situarlo en relación a un objeto, como uno se sitúa a sí mismo como sujeto frente a este objeto. Es dibujar un triángulo del cual se debe, entonces, preguntar si es posible describir dos vértices excluyendo al tercero de la descripción. Para descubrir objetivamente el otro en su mundo, ¿puedo ignorar la manera como yo mismo he objetivado el mundo?. Como lo dice Gréco (1967, p. 948): “Una ciencia que escoge por objeto el sujeto de la experiencia debería (...) apearse mas que toda otra a dilucidar primero las relaciones entre el sujeto observador y el sujeto observado”. (Gillieron - 1988 - Pág. 13).*

Es posible, por tanto, adherir a las afirmaciones respecto a que la subjetividad entró a ser parte de las miradas de los Teóricos – Psicólogos hasta convertirse en objeto de estudio de la disciplina. Sabiendo, sin embargo, que esta afirmación aún no convoca a toda la comunidad académica de la Psicología, pero

4 GILLIERON, Ch. (1988) La validez en Psicología: Primera, Segunda o Tercera persona?. En: Cuadernos de Psicología, Departamento de Psicología Universidad del Valle. Páginas 1 - 33



que si pone de manifiesto que para los Psicoanalistas, para los Humanistas, para los Cognitivistas y para los Constructivistas existe un elemento común llamado: Subjetividad y que este elemento amarra las diferentes visiones que sobre el Sujeto se tienen. Retomando lo anterior, se crea el espacio para señalar que la discusión no se centra en si se es o no mentalista, el asunto es reconocer las problemáticas que atraviesan al sujeto y cómo desde la psicología se puede dar cuenta de éstas.

Sin tener en cuenta estos desarrollos para muchas Facultades de Psicología, en especial en Latinoamérica, y más específicamente en Colombia, se señalan todavía las pretendidas objetividades absolutas, que generan intervenciones vacías de teoría y sin profundidad explicativa, además que desconocen (tal vez por conveniencia) que los procesos de pensamiento en el ámbito científico en la actualidad han cambiado y que la mirada plural, más que una necesidad, es un imperativo.

Una mirada crítica sobre las posiciones objetivistas, permite entonces afirmar su indudable dificultad como herramienta para ver desde esta única perspectiva la realidad, sea esta investigativa o claustral. Tal como lo

insinúa Braunstein<sup>5</sup> (1975) en uno de sus textos y tratando de parafraserlo para el contexto de este escrito, la objetividad acabaría con el saber (al menos para la psicología), en tanto que si existiese, como el *demiurgos* platónico y es hallada, la ciencia psicológica no tendría nada más que decir, sino sentarse sobre la verdad (si es que esta existe) y explicarlo todo, decirlo todo. La muerte, entonces del discurso, de la palabra, de la confrontación académica. Pera<sup>6</sup> (1994) llama a esa tendencia que valida la existencia de la objetividad como el mito de la “inmaculada percepción”, en donde el criterio es que si la investigación no se realiza desde una supuesta *objetividad*, sencillamente todo lo que se diga no será válido. Esta perspectiva, como se verá más adelante, no dista de las que son puestas en práctica en las aulas universitarias.

La pregunta que surge es ¿Qué concepto se puede dar como definición de objetividad?. Sin duda la respuesta está lejana y siempre lo estará. Hasta tanto se reconozca a dicha objetividad como un espacio de consenso intersubjetivo, como un espacio común de las diferentes miradas y no como un proceso absolutamente divino de aprehensión directa de la realidad, es claro y esto ya se vio



5 BRAUNSTEIN, N. (1975) El problema (o el falso problema) de la “relación del sujeto y el objeto”. En: Psicología, Ideología y Ciencia. Editorial Siglo XXI, México D. F. Páginas 279 – 281.  
6 Ibid. 1994.



en lo señalado por Gillieron que no se puede hablar de un acercamiento objetivo en el sentido positivo, sino de múltiples acercamientos que impregnan de sentidos al objeto, y que abren el espacio para un necesario acuerdo de diversos observadores para definir lo que están observando y/o explicando.

Si se entiende objetividad como la descripción “neutra”, “imparcial” y “pura” del objeto de estudio, se estaría cayendo en el dogma de la existencia de la Verdad con mayúsculas. Si ésta es alcanzable, los límites de la ciencia estarían muy claros, y no se tendría sino que acceder a la investigación para dar con los hechos, inclusive los hechos psicológicos tal y como son, lo que da muestras de un Realismo Ingenuo. Hoy en día se reconoce a la investigación como un proceso de uno o varios sujetos que investigan, y por tanto, son sujetos que interpretan, que crean hipótesis y que se explican el mundo, incluyendo a sus objetos de estudio, desde su subjetividad; por ende, no se puede decir que sea posible investigar de manera *objetiva* cuando se es Sujeto – Psicólogo.

Las ciencias psicológicas como tal, retomando a Pera, se construyen a partir de las visiones subjetivas del Psicólogo – Investigador – Teóri-

co y es en este sentido que los contextos sociales, los intereses y hasta los criterios de hombre y de sociedad que éste tenga atravesarán su visión sobre los objetos que estudia, pero también se organizan sobre la base de los cánones retóricos en donde se encuentra inmiscuido. No es lo mismo el proceso que se vive hoy en la Universidad Católica Popular del Risaralda respecto a la Psicología Cognitiva que el que vive el Centro de Investigaciones en Psicología Cognición y Cultura de la Universidad del Valle, ambos nichos viven formas diferentes, dan prioridad a sentidos divergentes y apuntan a cánones distintos.

Por otra parte, hay que reconocer, como lo señala Kuhn<sup>7</sup> (1962) que el investigador experimenta un “insight”, un súbito re – conocimiento de los hechos, los cuales llevan a que la mirada sobre los mismos, que para él eran explicados desde “ciertas” maneras, ahora puedan entrar a ser explicados desde “otras” maneras. Sin embargo, y esto Kuhn no lo tuvo en cuenta, el contexto retórico, las formas como las comunidades académicas específicas desarrollan su trabajo permite pensar que existen orígenes distintos, así converjan en espacios teóricos similares.

7 KUHN, Th. (1962) Capítulo 10. Cambios en las visiones del mundo. En: KUHN, Th. La estructura de las revoluciones científicas, Fondo de Cultura Económica, México D. F.



La argumentación, la escritura, los grupos de trabajo y los múltiples “borradores” que los científicos desarrollan para publicar sus hallazgos, para mostrar sus explicaciones sobre sus objetos de estudio, son muestra de la necesidad de socializar el saber por parte de quienes hacen ciencias. Los simposios, los congresos, los seminarios y las acaloradas discusiones en los diferentes lugares de exposición del saber, son lo que Pera<sup>8</sup> (1995) llama los “espacios de construcción de las reglas retóricas para la comunidad científica”. Él afirma que las comunidades científicas lo que producen son ciertas “normas” de discurso que facilitan y canonizan la comunicación y que cada disciplina las hace específicas; lo que retoman los científicos que publican es ceñirse a esas reglas discursivas y explicar desde allí su saber. Cuando las reglas se re-organizan, cuando el discurso muda, es cuando se dan las transformaciones sobre los objetos de estudio.

No es que se alcance mayor objetividad, lo que cambia es la argumentación sobre el objeto, o las formas desde donde se mira. Lo que se modifica es la perspectiva, con macroestructuras textuales y discursivas diferentes planteadas por la comunidad académica, y con reglas retóricas diferentes que definen

las maneras de explicar, de escribir e incluso de observar al objeto de estudio, sea cual sea éste. Es decir, se re- escriben los cánones y esto genera nuevas categorías y formas alternas de aproximarse a una realidad particular. Pero esta discusión, que puede parecer de perogrullo, es la que se intentará retomar más adelante para señalar cómo para un grupo de Psicólogos-Profesores estas transformaciones no parecen estar teniendo lugar, y mucho menos que estas discusiones tengan un impacto directo y contundente sobre las formas cómo son desarrollados los currículos, en los diseños cotidianos de sus clases, las formas de evaluación y los contenidos de las asignaturas que imparten.

Esta dinámica señalada, nos indica que los procesos de conocimiento en ciencias están impregnados de percepciones, de argumentación, de discursos y de retóricas acerca de la realidad, que posibilitan los cambios en las formas de explicación e interpretación del mundo. Esta concepción se aleja de las posiciones bungeanas tan mentadas aún en ciertos espacios universitarios, en donde el primer libro que se hace leer a los estudiantes en muchos cursos de investigación es “La ciencia, su método y su filosofía”<sup>9</sup> y en donde se continúa por parte de



<sup>8</sup> Ibid. 1995

<sup>9</sup> BUNGE, M. (1985) La ciencia su método y su filosofía. Ariel, Buenos Aires.

muchos Psicólogos – Profesores, señalando la existencia de algo que para la gran mayoría de la “cresta de la ola” científica, dejó de ser un problema y es el llamado “método científico”, el único, el verdadero, el que se debe aprender para poder hacer ciencia (una única ciencia). No es posible seguir pensando los procesos de formación de Psicólogos como recetarios que el estudiante asume pasivamente, en tanto la formación debe generar en la persona y el profesional las suficientes estrategias para re – crear la realidad, para re – inventarla, sobre la base de los conocimientos que tiene respecto a lo epistemológico, lo ontológico, lo antropológico, lo teórico, lo metodológico, lo técnico, pero también en lo ético y en lo humano.

En este último aspecto hay que hacer una distinción y es que la formación desde las disciplinas no puede estar condenada a los elementos estrictamente cognitivos, sino que deben implicar las realidades éticas y morales que como país se requieren. Es menester de los ámbitos de formación académica involucrar de manera indefectible unas instancias más allá de los conocimientos sobre la profesión y contribuir para que los nuevos profesionales confeccionen una visión de país desde criterios de

igualdad, de reconocimiento y de pluralidad. La condición de formación, no excluye lo humano.

Es claro, y esto ya se ha señalado en otras oportunidades<sup>10</sup>, que la producción de un conocimiento se da sobre la base de reconocer lo clínico, lo semiótico y lo transdisciplinario, de suerte que retomando los elementos que son vistos, actuados y tramados a través de las comunidades científicas, se puede encontrar un modelo para construir formas de trabajo en el aula de clase. Es claro que un psicólogo tiene que contar con herramientas suficientes para ser clínico<sup>11</sup> y poder discernir las formas, las dinámicas de un contexto particular, tanto en lo individual, como en lo social; de igual manera, se hace necesario conducir procesos que lo fortalezcan en las formas de basarse en las mediaciones semióticas que los humanos utilizan para transar la realidad y para actuar los papeles que les son asignados en todos y cada uno de los escenarios. Consecuente con lo anterior el Psicólogo – Profesional tiene en cada momento que definir sus acciones profesionales, mirar los sistemas semióticos que fluyen en los contextos y finalmente considerar que no es desde la particularidad y desde el centro de la disciplina psicológica que se constru-

10 RENGIFO, F. J. (2000) “De mi supuesta animadversión hacia la intervención psicológica” Ponencia presentada en el Cuarto encuentro de egresados y celebración de la primera promoción de Psicólogos de la Coruniversitaria, Ibagué (Tolima) Noviembre de 2000.



yen los avances sino en la periferia y esa periferia tiene que estar condicionada por el re – conocimiento, por parte del Psicólogo-Investigador y por parte del Psicólogo-Profesional, de las formas generales de acercamiento a la transdisciplinariedad, al saber de otras visiones y desde otros objetos de estudio.

Muy al contrario de nuestra tradición de enseñanza en las Universidades, al estudiante se le deben brindar las herramientas suficientes para construir un discurso propio, para que así mismo entre a ubicarse en el lugar de la producción y no tanto en el lugar de la re – producción. Si en realidad se quiere dar un avance en el desarrollo de la Psicología en Colombia, se tiene que entrar a intervenir las formas de trabajo de los Profesores, sus formas de actuación, de planificación y de evaluación en las aulas.

Al retomar estos problemas filosófico – epistemológicos, se reconoce que las corrientes actuales han planteado al respecto de las perspectivas dominantes en la academia sus dificultades frente a esa imposibilidad de explicación más allá de los mismos postulados del sentido común<sup>12</sup> como lo

afirma Pasternac<sup>13</sup> (1975). Con este apartado se ha querido generar un marco en donde el lector comprenda el por qué de señalar alternativas de enseñanza de la Psicología a las Facultades y que es urgente una re – visión de las formas de actuación, planeación y evaluación en las aulas universitarias (específicamente las de Psicología que es el interés de este artículo) para poder responder de manera honesta y contundente a las facetas que hoy tiene el país, y de una u otra forma también construir un proyecto de nación mucho más claro como señala Maturana<sup>14</sup> (1993).

## UNA PROPUESTA CONCEPTUAL GENERAL

Es importante que se analice y se tome en consideración el aporte y la transformación que han producido en las prácticas pedagógicas y didácticas en lo educativo los modelos constructivistas, no sólo los piagetianos, sino también los aportes desde perspectivas neovigotskianas, así como los que han emergido de los seguidores de Ausubel tal como lo señala Coll<sup>15</sup> (2001). Desde los años setenta en Norteamérica y en Europa, y más recientemente en nuestros

11 Es importante señalar que no se refiere a una concepción de la intervención terapéutica, sino a una visión más amplia, en el sentido de la obligación del psicólogo a ser semiólogo.

12 PASTERMAC, M. (1975) El problema de los métodos en Psicología. En: BRAUNSTEIN, N. Psicología, Ideología y Ciencia. Editorial Siglo XXI, México D. F.

13 Ibid. 1975.

14 MATURANA, H. (1998) El sentido de lo humano. Dolmen Tercer Mundo Santafé de Bogotá.

15 COLL, C. (2001) Concepciones y tendencias actuales en Psicología de la Educación. En: COLL, C. PALACIOS, J. MARCHESI, A. Desarrollo Psicológico y Educación. 2. Psicología de la educación escolar. Psicología y Educación, Alianza Editorial, Madrid, pp. 29 – 64.



países se han desarrollado trabajos cuya esencia está en mirar al sujeto como productor de conocimiento en el sentido dado por Coll<sup>16</sup> (1996) y como elaborador de hipótesis como lo afirma Karmiloff – Smith (1994)<sup>17</sup> sobre lo que aprende o conoce. Estas concepciones han abierto valiosas puertas para que se puedan gestar formas de conocimiento más específicas a los contenidos, y de hecho muchos Investigadores – Psicólogos han aportado valiosos elementos para desarrollar estas propuestas en dichos contextos educativos.

Sin embargo, estas miradas en muy pocas ocasiones han ingresado a las aulas universitarias, y mucho menos a las aulas de las Facultades de Psicología. Es una especie de “esquizofrenia” que impide que el profesor le permita al estudiante de Psicología (paradójicamente) constituirse en constructor de hipótesis y en el creador de su propio conocimiento. La práctica común se restringe a un dictamen de saber, a una presentación de conceptos en un tablero y a una señalización de lo que debe ser y existir en la mirada del psicólogo que se está formando como profesional (y no debe ir más allá porque lo personal, lo referente al Ser Humano no debe importar

según estas posturas). El profesor poco explora la retórica del estudiante, y si éste la exhibe, es proscribida y desvirtuada, entrando a señalar el saber del profesor como totalitario, absoluto, objetivo y por demás Verdadero. Sin embargo, hay que reconocerles algo a estos Psicólogos-Profesores, y es que son congruentes cuando dirigiéndose rumbo a las aulas indican que van a **dictar** clase.

Plantear alternativas a la mirada de la práctica educativa universitaria implica entre otras cosas la necesidad de flexibilizar las formas de trabajo en clase, en la cotidianidad de la misma. Permitirle al estudiante el acceso previo del tema a trabajar; facilitar la participación; generar foros; coloquios en donde se discuta activamente y en donde se facilite la ampliación a problemáticas de su entorno. Para muchos Psicólogos – Profesores esto no es fácil, su propia experiencia universitaria estuvo centrada en los criterios absolutos de verdad y es fácil dejar que esas experiencias se reactualicen en su práctica de enseñanza.

Este trabajo, que tiene una doble exigencia, requiere que el Psicólogo – Profesor permita la discusión,

16 COLL, C. (1996) Un marco de referencia psicológico para la educación escolar: La concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza. En: MONEREO, C. & SOLÉ, I. (Coords.) (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial, Madrid, pp. 435 – 453.

17 KARMILOFF – SMITH, A. (1992) Auto – organización y cambio cognitivo. En Revista *Substratum*, Vol. 1, No. 1, Octubre – Diciembre. Páginas 1 – 33.



pero que a su vez se convierta en facilitador (esencia de la práctica del psicólogo en cualquier ámbito) quien invite a los estudiantes a re – conocer el acuerdo, las reglas retóricas que se han construido para validar un saber y un conocimiento. Ese saber, ese conocimiento en cualquier disciplina se valida en las reglas retóricas que la disciplina constituye, y hacia esas reglas es que se debe invitar al estudiante. No a presentarse como un credo de verdades a las que el estudiante debe acceder, sin que para él o ella signifiquen algo, sin tener sentido, significado. También es importante señalar que no se pretende hablar de un *laisser faire* en el aula, por el contrario, se hace una invitación a propiciar los contextos en donde a través de los textos y de las dinámicas cotidianas de la clase se generen procesos que faciliten al estudiante en términos de comprensión y de producción la cohesión, la coherencia y la argumentación en sus producciones, pero vistas éstas, en términos de una coconstrucción entre el Psicólogo – Profesor y los Estudiantes y no como un monólogo solipsista del primero. Esto es lo que Larreamendy – Joerns<sup>18</sup> (1997) ha llamado “procesos de orquestación en el aula”, es decir, que el profesor dirija unas dinámicas del decir, del discutir sobre problemas, pero involucrando los contenidos, ha-

ciendo que de esta forma los mismos no estén amarrados a la página de un libro sino a la cotidianidad de la vida.

Volviendo sobre la práctica de la enseñanza universitaria, se podría señalar también algunos aspectos sobre la importancia de favorecer los procesos de réplica de investigación básica en el aula. Sin duda, es importante que el estudiante se acerque a la investigación básica para poder realizar miradas amplias, profundas y complejas a las referidas con la aplicación de un campo específico.

La investigación básica no es un Olimpo inaccesible, al contrario, se debe permitir al estudiante que replique los grandes experimentos que han dado a la Psicología luces para comprender mejor sus objetos, y que la consolidan dentro de las ciencias. La investigación básica en los niveles iniciales de formación se debe convertir en una herramienta *sine qua non* para que el estudiante en – actúe desde sus experiencias vitales los conceptos. A través de ésta, el estudiante aprehende y comprende muchos de los aspectos que involucran el producir conocimiento, partiendo de las bases mismas de la disciplina.

Por otra parte, al retomar el proble-



18 LARREAMENDY – JOERNS, J. F. (1997) Interacción social, argumentación y aprendizaje de las ciencias. En: *Alegría de Enseñar*, Número 32, Páginas 28 – 33.

ma de la argumentación en el aula universitaria, se debe entrar a posibilitar en la clase los contextos, las tareas, las lecturas, los compromisos que exige tal trabajo sobre los procesos de pensamiento, sobre los criterios éticos y sobre la persona misma del estudiante. Es así como se pretende plantear que los procesos de formación en Psicología están determinados por la práctica investigativa, la cual lleva inmersa todas las posibilidades de transformación de saberes y conocimientos. Es claro también que esto exige que el Psicólogo – Profesor vaya mucho más allá, y obliga a que quien enfrenta a otro con la experiencia investigativa tenga claro de qué está hablando y por qué lo hace. No se trata de lanzarlos a un vacío, y luego no tener definidas para sí las estrategias de salida. Es muy importante, y en este sentido la propuesta puede incomodar a algunos, que el Psicólogo – Profesor sepa de Metodología de la Investigación, de Epistemología, de Lógica, de Antropología, de Filosofía, de Lingüística y por qué no decirlo, de Psicología.

Un curso en esta disciplina (y muy seguramente en otras) que no tenga en consideración la práctica del estudian-

te, no brinda herramientas necesarias<sup>19</sup> (no posibles) para una aproximación clara a los procesos de conocimiento que se esperan de ellos en los cursos de su formación.

Es así como se presenta a continuación una propuesta para generar alternativas que conduzcan a una visión más clara respecto a las generalidades hasta el momento planteadas. Se muestra lo que ha sido la experiencia de formación en dos de los Núcleos de la Facultad de Psicología de la Universidad Católica Popular del Risaralda (U.C.P.R.).

### CON – TEXTOS DE HISTORIA: PSICOLOGÍA COGNITIVA

Retomando la propia historia de la Psicología Cognitiva desde sus orígenes, ésta ha estado ligada a los procesos de investigación empírica. Su trabajo ha estado atravesado por la discusión sobre los métodos positivistas y por la pretensión de cientificidad (desde el objetivismo positivista). No es gratuito que una de sus más fuertes ramas surja precisamente en los Estados Unidos de América.

Sin embargo, en su historia reciente, tal como lo señala Rengifo<sup>20</sup> (2002) aunque no se deja de vincu-

19 Piaget realiza una distinción entre lo posible y lo necesario, señalando que el pensamiento va desde las posibilidades hacia las necesidades. Es decir, el pensamiento se dirige desde las múltiples opciones (lo posible) hacia las que son sine qua non (necesarias) para llegar a un conocimiento abstracto y profundo. PIAGET, J. (1978) *Success and Understanding*, Routledge & Keagan Paul, London.

20 RENGIFO, F. J. (2002a) Una mirada singular a lo cognitivo. El caso de la Psicología Cognitiva, Patologías Deformantes y Psicologías Culturales. En: Revista Páginas UCPR No 62. Revista Académica Institucional de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Páginas 56 – 72.





lar ciertos aspectos de las miradas positivas sobre la producción de conocimiento, también entran a jugar parte de sus prácticas investigativas los análisis semiológicos, tal como los encontrados en ciertas perspectivas piagetianas<sup>21</sup> y socioculturales<sup>22</sup> (en especial en Norteamérica) y en particular en este sentido los trabajos de Rogoff<sup>23</sup> (1990), así como algunas de las formas de trabajo planteadas por Rengifo<sup>24</sup> (1996) sobre “herramientas semióticas” como mediadoras de la realidad del sujeto que construye y coemerge con la realidad. Estas perspectivas, dan la posibilidad a las transformaciones epistemológicas, a la validación de los criterios del investigador, a las rupturas teóricas y a las concepciones y creencias del sujeto que hace ciencias, encontrando alternativas diferentes de producción de conocimiento.

Es indispensable señalar que se han considerado tres ejes fundamentales en la organización de los programas del núcleo, y que estos también hacen parte de los desarrollos de la propuesta pedagógica que la Facultad de Psicología de la U. C. P. R. viene realizando para su cualificación y establecimiento como proyecto educativo, como se puede apreciar en la **Gráfica No. 1**.

En primer lugar se aprecia que es necesario hacer una delimitación de los escenarios, actuaciones y de los significados que circularán a lo largo del semestre. Esto con el propósito de fundamentar lo que es conocido en los contextos didácticos como el Contrato Didáctico, una especie de constitución política del aula que da las vías estatutarias para desarrollar el proceso curricular. Estos escenarios, las formas de actuación y los sentidos que cobrará la discusión serán los que centren el proceso de desarrollo de los tres ámbitos que se señalan a continuación.

Los tres ejes con los que se fundamenta la acción son: Los Marcos de referencia ontológica, epistemológica y antropológica, los Marcos de referencia teórica y los Marcos de referencia investigativa. Teniendo en cuenta estos tres ámbitos se construye un currículo que parte de problemáticas, pero la existencia de los tres espacios anteriores debe entenderse como una necesidad de fundamentación para la formación de los estudiantes. Es claro, y hacia allá apunta la propuesta, que un estudiante con claridades en el primer ámbito, podrá asumir el segundo con más profundidad, y de igual forma el



21 DUVAL, R. (1996) *Semiosis and Human Thought*. Hillsdale Earlbaum, N.J.

22 GOODNOW, J. (1990) Using sociology to extend our understanding of cognitive development. En *Human Development*, Vol 33, Páginas 81 – 107.

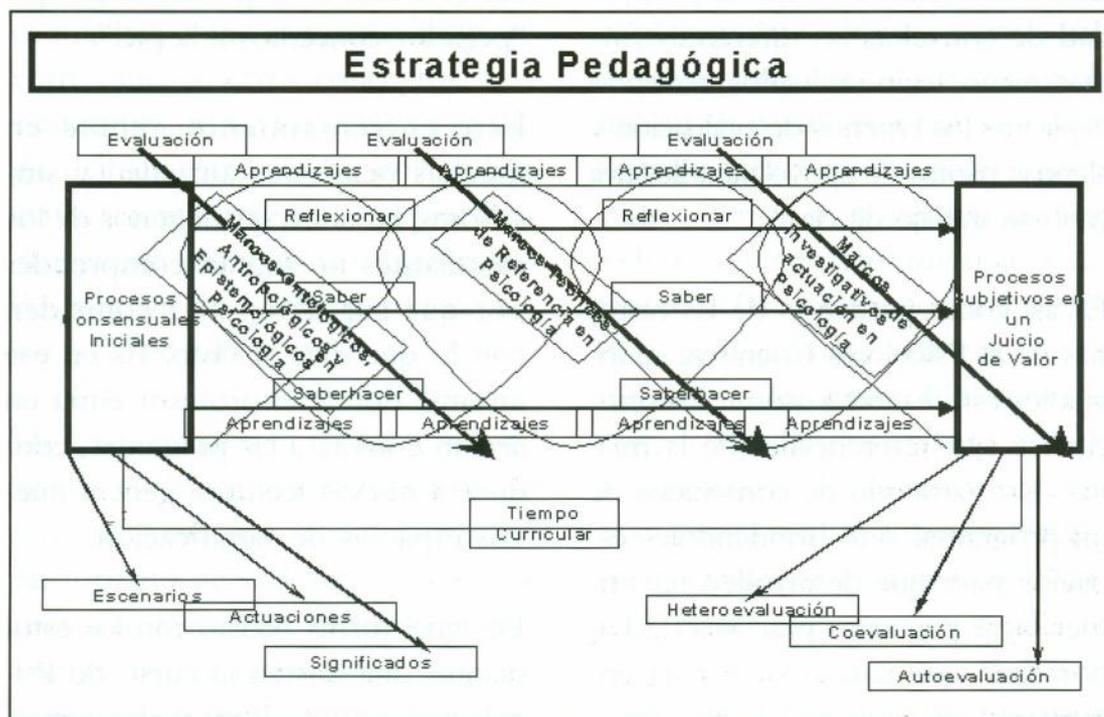
23 ROGOFF, B. (1990) *Aprendices del pensamiento : el desarrollo cognitivo en el contexto social*, Barcelona : Paidós.

24 RENGIFO, F. J. (1996) El papel de la analogía en los procesos de razonamiento matemático. Tesis en Psicología, Escuela de Psicología, Universidad del Valle, Páginas 108 – 140.

primero y segundo ámbito darán la posibilidad de organizar sistemáticamente y con mucha consistencia las herra-

mientas para consolidar el tercero, referente a la investigación, a la acción transformativa de la realidad.

Gráfica No. 1



De igual manera se pretende también generar en el estudiante el desarrollo de tres competencias básicas como son el reflexionar, el saber y el saberhacer. Estas tres competencias se juegan en los tres ámbitos anteriores, en donde la reflexión involucra la totalidad filosófica, óntica y epistémica; el saber como la sistematización y estructuración teórica y el saberhacer como la organización de las diferentes estrategias fundamentadas para actuar y construir saber en contextos específicos, tal como lo señala la gráfica. Es sobre estos elementos que se construyen espacios para que el estudiante tenga un apoyo de tutoría que le permita

ir construyendo sus trabajos a lo largo del semestre. Es necesario considerar que estas formas de trabajo posibilitan un continuo en el aprendizaje, el cual atraviesa todas las instancias del semestre.

Finalmente, se realiza una re – visión de los conceptos, de las actuaciones a través de la evaluación, la coevaluación y la autoevaluación, en vías a generar en el estudiante mayores procesos de autonomía y de criterio para mirarse y mirar a otros, todo lo anterior contenido en un tiempo curricular y bajo el principio de analizar los consensos.



De igual manera se ha escrito un Manual del Curso<sup>25</sup> para las cátedras de Psicología Cognitiva I y II en tercer y cuarto semestre de la carrera, en donde los estudiantes tienen la posibilidad de consultar las diferentes formas como serán evaluados, teniendo explícitos los criterios de evaluación y algunas pautas de apoyo para llevar a cabo su trabajo de clase.

Es así como partiendo de las historias de la Psicología Cognitiva se invita los estudiantes a asumir los principales ejes referenciales de la misma. No partiendo de contenidos de un programa, sino brindándoles espacios para que desarrollen en primer lugar pequeñas prácticas de Laboratorio que dan espacio para enfrentarse a sujetos reales, con datos reales. Los estudiantes de tercer semestre replican los experimentos tomando como base los realizados por Bruner, Austin y Goodnow en 1956 – Referido y descrito por Pozo<sup>26</sup> (1989) y Mayer<sup>27</sup> (1986) con amplitud – sobre la formación de conceptos artificiales y los trabajos sobre análisis de tareas MOVE y solución de problemas (Torre de Hanoi y Misioneros y Canibales), de igual forma realiza experimentos sobre Memoria y sobre Creatividad harto

conocidos, de sencilla aplicación. La práctica como réplica de la investigación es fundamental, porque liga los conceptos a la experiencia vital del estudiante, se podría decir que “pega los conceptos a la piel”.

Este enfrentamiento genera en muchas ocasiones ansiedad y sinsabores, en tanto que algunos de los estudiantes no logran comprender por qué sus datos NO coinciden con lo que dice el libro. Es en ese instante donde el profesor entra en acción e invita a las preguntas, conduce a nuevas lecturas, genera nuevos espacios de significación.

De igual forma ocurre con los estudiantes que asisten al curso de Psicología Cognitiva II en cuarto semestre. Estos realizan a lo largo del semestre Laboratorios a través de interrogatorios clínico – críticos, tomando como base los trabajos realizados por Piaget, con niños preoperatorios hasta operatorios formales. Allí deben trabajar con las nociones de cantidad, peso, volumen, clase, número y tiempo. Es así como deben realizar un análisis del trabajo que los niños hicieron durante el interrogatorio, y teniendo en cuenta las explicaciones que dan Piaget,



- 25 Para una ampliación revisar RENGIFO F. J. (2002b) Manual del Curso Psicología Cognitiva I, Universidad Católica Popular del Risaralda. Documento de circulación interna.
- 26 POZO, J. I. (1989) Capítulo 4. Formación de conceptos artificiales. En: Teorías cognitivas del aprendizaje, Ediciones Morata S.A., Madrid.
- 27 MAYER, R. (1986) Capítulo 5. La inducción de reglas. El pensamiento como verificación de una hipótesis. En: Pensamiento, Resolución de problemas y Cognición. Ediciones Paidós, Barcelona, Páginas 109 – 144.

Inhelder y Szeminska podrán definir en qué momento del desarrollo se encuentra el niño. No hay duda que comprenden de manera harto clara qué significa un desfase, qué es centración, cómo es la descentración, entre muchos otros conceptos. Los estudiantes de ambos cursos a lo largo del semestre, en un portafolios llevan los materiales de sus prácticas de Laboratorio y las van consignando para ser evaluadas por el profesor y la becaria del curso.

De igual manera el trabajo final de ambos cursos consiste en desarrollar investigaciones que deben entregar en un formato de artículo científico de revista en Psicología, haciendo un énfasis en que la investigación debe ser de tipo experimental, cuasiexperimental o no experimental para que esto tenga coherencia con las materias con las que coalternan las del núcleo de Psicología Cognitiva en los dos semestres mencionados. Es así como desarrollan investigaciones sobre Expertos y Novatos, Memoria, Creatividad para Cognitiva I y sobre Inferencias, Teoría de la Mente, Juego, entre otros aspectos para Cognitiva II. Retomando experimentos ya realizados, realizan modificaciones y generan variaciones de interés para ellos, y de esta forma retoman los conceptos trabajados en clase y los ponen en movimiento. Es importante tener en cuenta que este proyecto se evalúa a lo largo de todo el

curso, en diferentes momentos tales como sustentaciones de avances del proyecto.

De igual manera, la clase cotidianamente se realiza sobre la base de preguntas y talleres, y partiendo del trabajo en equipo se organizan sobre acetatos hechos en el momento de la clase y luego se ponen en común, todo lo anterior retomando las lecturas señaladas en el cronograma de trabajo, facilitando la discusión, la confrontación de ideas y la reorganización de significados en los estudiantes. Lo anterior es un formato de trabajo que no sólo se utiliza en Psicología Cognitiva, sino también en Psicología Educativa.

Estas tareas permiten al estudiante acercarse a procesos investigativos que entre otras múltiples acciones, exige manejo de aspectos metodológicos, de escritura, de análisis, semiológicos, comprensión de lectura, estructuración de reglas retóricas, trabajo en equipo, socialización, convivencia y solidaridad.

El resultado es un estudiante que cuestiona los resultados, discute el saber, señala vías de conocimiento, produce preguntas. Este último punto es tal vez el más importante, porque se debe dejar en claro que el profesor más que un "resolvidor" de preguntas debe ser un generador de las mismas. En este



perspectiva, el profesor universitario debe tener en consideración dos elementos fundamentales, la semiología y el ser facilitador. Primero como semiólogo (otra esencia del Psicólogo) al ver de manera clínica las formas de pensamiento del estudiante, leer en él sus ideas y si se hace necesario ser facilitador para movilizar esas ideas y llevarlas hacia el saber formal (argumentativamente aceptado) y segundo como facilitador al permitir la movilidad y la dinámica tanto de los individuos como de los grupos.

Es importante señalar los trabajos que en este sentido han desarrollado autores como Larreamendy – Joernes y Forman<sup>28</sup> (1996) en la Universidad de Pittsburgh. Estos trabajos intentan generar en los procesos escolares dinámicas de relación y de desarrollo de la clase siguiendo el modelo de las comunidades científicas, al estilo de la descripción realizada por Pera.

Estos autores antes reseñados señalan por ejemplo que “Si la argumentación y otras formas retóricas son esenciales para la definición de la ciencia, las actividades argumentativas, o más generalmente discursivas, deben hacer parte esencial de la enseñanza y el apren-

dizaje” Larremendy – Joerns y Forman (1996). Es pues necesario retomar estos modelos para pensar que las prácticas educativas tienen espacios mucho más interesantes y mucho más autoexigentes para los profesores de las Universidades, de manera que al pensar en el valor que tiene el dialogar, el argumentar y lo retórico en la consolidación del conocimiento, y más específicamente en el aprendizaje y la enseñanza.

Sin embargo, existen otros contextos, en donde los diseños tienen que ser reajustados para generar diferentes formas de acceso al conocimiento requerido en dicho contexto. Es así como se presenta a continuación la experiencia desde el Núcleo de Psicología Educativa.

## CON – TEXTOS DE HISTORIA: PSICOLOGÍA EDUCATIVA

Por su parte, en el Núcleo de Psicología Educativa se tienen en cuenta otro tipo de elementos para realizar el trabajo con los estudiantes. Ya no se requiere tanto un énfasis en los elementos epistemológicos como sí en los elementos teóricos e investigativos (en términos de la investigación básica y aplicada) que den vías claras para lo que más adelante será el



28 LARREAMENDY – JOERNS, J. F. & FORMAN, E. (1996) Argument analysis: Helping teacher construe classroom discourse. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chigaco, March, 1997.

principal contexto de acción de estos estudiantes: la intervención.

Aquí aunque también se tienen en cuenta los tres ejes de los Marcos ya señalados, se hace un mayor énfasis en el segundo y tercero, en lo que respecta a lo Teórico y lo Investigativo, pues el estudiante ya cuenta con una serie de herramientas en la formación que le han permitido optar por una visión sobre lo antropológico, sobre lo óntico y sobre lo epistémico, y se hace necesario en este punto de su formación el establecimiento de relaciones coherentes entre lo que sabe y lo que sabe hacer, por tanto es necesario ahondar en lo teórico y en lo investigativo, pero en este caso no apelando a lo básico, sino a lo aplicado para poder dar mayor sentido a la realidad que con prontitud entrará a vivir.

Para iniciar, hay que señalar que un aspecto central en los diseños de los programas de Psicología Educativa tiene que ver con las formas de actuación del psicólogo educativo, pues estas actuaciones han cambiado en los últimos 30 años de manera dramática<sup>29</sup>.

Es claro que el psicólogo de la educación o educativo en los últimos años ha entrado a ser más parte de una práctica de asesor y de facilita-

dor a diferencia del papel de evaluador y experto que tenía hasta la década de los años sesenta. Sin embargo, en la realidad colombiana, el psicólogo sigue legitimando estas prácticas anacrónicas y poco efectivas de desarrollo escolar, que han degenerado en una acciones inadecuadas, y es importante por esto que la formación que se le entregue los Psicólogos – en – formación en este sentido sea ampliada, en tanto tendrá el deber de generar espacios más adecuados para que la intervención del psicólogo educativo en la región cambie de perfil y asuma retos más acordes con los requerimientos educativos y de crecimiento social.

De acuerdo con esto, el psicólogo de la educación es más un facilitador y dinamizador de proceso de organización de los diferentes subsistemas que orbitan en el gran sistema de la escuela. Los estudiantes aprenderán a reconocer que su intervención no está centrada en hacer psicoterapia en este lugar, sino que su acción trasciende de manera amplia y posibilita tener en cuenta tanto a las Directivas, como al Profesor, como al Estudiante, como a la Familia, y que todos estos actores se interrelacionan y generan procesos más o menos funcionales que dan

29 RENGIFO, F. J. y CASTELLS, N. (2002) Contribuciones para pergeñar la práctica del Psicólogo de la Educación en Colombia. Documento inédito, Universidad Católica Popular del Risaralda y Universidad de Barcelona.



una dinámica de crecimiento o de involución al proceso escolar, tal como lo señalan Solé y Colomina<sup>30</sup> (1999):

*“Esta intervención conduce a evaluar las situaciones de riesgo o las disfuncionales con el fin de orientar las acciones que permitan prevenir o corregir los aspectos problemáticos; conduce también a optimizar lo que ya funciona. En su concreción práctica, podrá asumir una perspectiva no sólo individual (en el sentido de centrada en el alumno), sino también curricular (Ainscom, 1995), lo que equivale a considerar de forma contextualizada los problemas que se presentan y a tener en cuenta en la intervención todos los factores y variables de tipo organizativo, curricular, personal y relacional que concurren en el desarrollo efectivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (Solé, I y Colomina, R. 1999).*

Teniendo en cuenta pues esta postura, se permite al estudiante el generar actividades, nociones y conceptos dentro de un programa de la materia, pero teniendo en cuenta estos en lo contextual de la problemática que vaya a elegir.

Se hace necesario vincular a los estudiantes en problemáticas que tendrán que ver directamente con su quehacer cotidiano en lo educativo.

De suerte que se proponen una se-

rie de temáticas generales que sirven de acicate para su motivación, como por ejemplo:

- Problemas de aprendizaje de la lectura inicial en niños de 2º y 3º de primaria
- Niños con problemáticas familiares identificadas y bajo desempeño académico
- Dificultades de adquisición del lenguaje escrito en niños de 1º de primaria
- Acercamiento al conocimiento del modelo educativo del colegio a los padres de familia
- Autoconcepto y desempeño académico en estudiantes de 5º de primaria
- Desarrollo de la innovación en la evaluación con maestras de 4º de primaria en el área de Lenguaje Escrito
- Codiseño de aspectos curriculares con maestras de transición en el área de Lenguaje
- Análisis de las concepciones de aprendizaje y del estudiante presentes en profesores de 6º grado de Bachillerato

Esto se convierte en un proyecto a

<sup>30</sup> SOLÉ, I. COLOMINA, R. (1999) Intervención psicopedagógica: Una – ¿o más de una? – realidad compleja. En: *Infancia y aprendizaje*, Volumen 87, pp. 9 – 26.



trabajar en donde se pretende que el estudiante sea un observador, registre situaciones, haga análisis y defina posibles formas de intervención en el sistema escolar, pero siempre haciendo un control entre la consistencia que tengan sus avances teóricos con las acciones que formula para abordar las problemáticas arriba abordadas.

Partiendo de estos elementos el estudiante profundiza, re – crea y coconstruye una serie de formas básicas de conocimiento que potencian su actuación para más adelante generar una preparación ideal en términos de lo que será su siguiente paso en la formación: El contacto con la prepráctica.

De igual forma, en el segundo nivel de la materia Psicología Educativa II en séptimo semestre, los estudiantes tienen que desarrollar un pequeño proyecto, pero esta vez en una institución a partir de un convenio con la misma, para ejecutarlo. Se retoman, entonces, los avances alcanzados en el semestre anterior, pero a través de lo que se ha llamado la prepráctica (2 horas semanales de trabajo en la institución antes señalada) haciendo énfasis en contenidos de educación no formal, remarcando diferentes aspectos como los que tienen que ver con educación para la salud, educación

y formación laboral, educación y ciudad, educación ambiental y educación para la paz.

Estos espacios, en donde tienen que cumplir con un informe final para la materia y para la institución, a través del convenio que firmaron, posibilitan la reorganización de las competencias antes mencionadas. Además, se puede tomar en cuenta que no son tanto sesiones teóricas de clase, como si sesiones en donde se hacen puestas en común sobre los proyectos, sus avances, sus dificultades. Partiendo de esta puesta en común los estudiantes se realimentan entre ellos, ven puntos de vista diferentes, reciben críticas y coconstruyen sus proyectos, además de ver cómo se puede hacer trabajo en equipo, en tanto que cada proyecto se desarrollo por grupos de 3 o 4 estudiantes.

El contacto con talleres, con espacios de intervención y con personas reales, con dificultades y necesidades reales, así como el comprender las dinámicas de las instituciones en donde llevan a cabo su trabajo se convierte en una experiencia inigualable, hasta tanto los estudiantes empiezan a comprender el sentido de las discusiones epistemológicas, teóricas, técnicas y éticas que vivieron a lo largo de la carrera. Es allí donde ven el sentido



de la formación profesional, y es allí donde cobra sentido que el impedir el acceso a esas realidades, y el seguir fundamentando las prácticas de enseñanza en modelos positivistas conducirá a estudiantes que no encuentran la claridad suficiente para realizar su trabajo cuando tengan que enfrentar la realidad de sus prácticas o sus trabajos.

## PARA CERRAR

Es entonces fundamental entrar a considerar estos aspectos en los procesos de formación de Psicólogos. Facilitar la entrada de la discusión al aula y permitir que los mismos estudiantes estructuren su saber y relaciones sus formas de pensamiento y de creencias sobre el mundo al trabajo de formación que les pertenece sólo a ellos.

Si no se considera que en la acción se gesta el saber, no es posible modificar formas de aprendizaje significativo. Los profesores podrán cambiar sus prácticas hasta tanto sean cuestionadas sus formas de planeación y de evaluación. De otra manera, se seguirán observando pla-

nes de curso que tienen 16 temas para 16 semanas de clase, y donde se hacen 3 parciales acumulativos cada uno del anterior.

Lo sorprendente es que muchos de estos Profesores luego se preguntan ¿Por qué los estudiantes tienen tantas dificultades para relacionar la teoría con la práctica?, “ignorando” que muchas veces son ellos quienes más han contribuido a esta realidad.

Se ha querido pues, señalar que la visión de ciencias que hoy día se tiene, ha influido y seguirá influyendo en las diferentes formas de enseñanza, en especial en las aulas universitarias. También se ha pretendido señalar que existen diferentes espacios que deberán ser considerados más adelante para llevar a cabo transformaciones en las formas de enseñanza.

Tener en cuenta entonces lo discutido aquí, puede ser bien una alternativa o bien una falacia, pero ante todo es una posibilidad de transformar las ya anacrónicas (en su mayoría) prácticas educativas universitarias.



## BIBLIOGRAFÍA

- BRAUNSTEIN, N. *Psicología, Ideología y Ciencia*. Editorial Siglo XXI, México D. F. 1975.
- BUNGE, M. *La ciencia su método y su filosofía*. Ariel, Buenos Aires. 1985.
- COLL, C. PALACIOS, J. MARCHESI, A. *Desarrollo Psicológico y Educación*. 2. *Psicología de la educación escolar*. Psicología y Educación, Alianza Editorial, Madrid. 2001
- DÍAZ M. *La formación académica y la práctica pedagógica*, ICFES, Santafé de Bogotá. 1998
- DUVAL, R. *Semiosis and Human Thought*. Hildsdale Earlbaum, N.J. 1996.
- GILLIERON, Ch. *La validez en Psicología: Primera, Segunda o Tercera persona?*. En: *Cuadernos de Psicología*, Departamento de Psicología Universidad del Valle. Páginas 1 – 33, 1988.
- GOODNOW, J. *Using sociology to extend our understanding of cognitive development*. En *Human Development*, Vol 33, Páginas 81 – 107. 1990
- KARMILOFF – SMITH, A. *Auto – organización y cambio cognitivo*. En *Revista Substratum*, Vol. 1, No. 1, Octubre – Diciembre. Páginas 1 – 33. 1992
- KUHN, Th. *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México D. F. 1962.
- LARREAMENDY – JOERNS, J. F. & FORMAN, E. *Argument analysis: Helping teacher construe classroom discourse*. Documento presentado en el Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chigaco, March, 1996.
- LARREAMENDY – JOERNS, J. F. *Interacción social, argumentación y aprendizaje de las ciencias*. En: *Alegría de Enseñar*, Número 32, Páginas 28 – 33. 1997.
- MATURANA, H. *El sentido de lo humano*. Dolmen Tercer Mundo Santafé de Bogotá. 1998.
- MAYER, R. *Pensamiento, Resolución de problemas y Cognición*. Ediciones Paidós, Barcelona. 1986.
- MONEREO, C. & SOLÉ, I. (Coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza Editorial., 1996.
- PERA, M. *The discourses of science*. The university of Chicago Press, Chicago. 1994





POZO, J. I. Teorías cognitivas del aprendizaje, Ediciones Morata S.A., Madrid. 1989.

RENGIFO F. J. El papel de la analogía en los procesos de razonamiento matemático. Tesis en Psicología, Escuela de Psicología, Universidad del Valle. 1996

———, F. J. De mi supuesta animadversión hacia la intervención psicológica Ponencia presentada en el Cuarto encuentro de egresados y celebración de la primera promoción de Psicólogos de la Corunversitaria, Ibagué (Tolima) Noviembre, 2000.

———, F. J. Una mirada singular a lo cognitivo. El caso de la Psicología Cognitiva, Patologías Deformantes y Psicologías Culturales. En: Revista Páginas UCPR. Revista de publicaciones de la Universidad Católica Popular del Risaralda. Páginas 56 – 72., 2002a.

———, F. J. Manual del Curso Psicología Cognitiva I, Universidad Católica Popular del Risaralda. Documento de circulación interna, 2002b.

Rengifo, F. J. y Castells, N. Contribuciones para pergeñar la práctica del Psicólogo de la Educación en Colombia. Documento inédito, Universidad Católica Popular del Risaralda y Universidad de Barcelona, 2002.

ROGOFF, B. Aprendices del pensamiento : el desarrollo cognitivo en el contexto social, Barcelona : Paidós, 1990.

SANCHEZ, Y. El giro lingüístico en Psicología. En: Revista Colombiana de Psicología. Núms. 5 – 6. Universidad Nacional de Colombia. Pág. 66-68, 1997.

SOLÉ, I. COLOMINA, R. Intervención psicopedagógica: Una – ¿o más de una? – realidad compleja. En: *Infancia y aprendizaje*, Volumen 87, pp. 9 – 26, 1999.



## YUXTAPOSICIÓN ESTILÍSTICA EN LA OBRA DE JORGE ZALAMEA BORDA.

Jesús Olmedo Castaño López

*Todo un rebaño de vacuas ideologías babeando sobre vosotros; toda una manada de mentirosos conceptos vertiendo su estiércol chirle entre vosotros; toda una mugiente impedimenta retrasando vuestra marcha hacia el pan de cada día. ¡No más rumiantes! ¡No más falsarios de la razón! ¡Sólo hombres! ¡Sólo nuestra condición hasta ahora contradicha! ¡Acusa! ¡Acusa la audiencia! ( Zalamea, 21 )*

A semejanza y obra del gran maestro, también yo he de iniciar, he de incurrir en un proceso; el de nuestro maestro.

“Sólo quiero ahora la palabra viva..., como piedra de honda” ( Zalamea, 12), que determine y registre lo encontrado en la obra del gran maestro, en la obra de Jorge Zalamea Borda.

En Colombia, Jorge Zalamea\* tiene sabor a olvido. La clase pensante lo conoce, pero le conoce como difusor de ideas oscuras, amante de publicar la verdad, sin miedo, sin cortinas que oculten la realidad. Se

recuerda que en carta dirigida a Alberto Lleras Camargo, Zalamea acusaba a su generación de abandonar el papel crítico y fiscalizador que le correspondía en la actividad política del país.

Acosado por los sistemas inquisitoriales, el maestro es desterrado de su propia patria, se le considera demasiado peligroso y rebelde; sólo porque sus ojos escudriñan la verdad en los ambientes donde el poderoso la oculta, la envenena y la desprecia.

Su obra literaria es tenida en cuenta en sí misma, no en su profundidad.

\* Escritor y diplomático nacido en Bogotá. El 8 de marzo de 1905, muerto el 10 de mayo de 1969; hizo parte de las tertulias del grupo Los Nuevos en el café Windsor quienes publicaron entre junio y septiembre de 1925 la revista del mismo nombre, paso importante en el surgimiento de una generación con pretensiones de renovar la literatura y la política nacional.

A Zalamea se le recuerda como un joven seguro de sus intereses, con apariencia soberbia debido a su combatividad y manera directa e inmediata de responder a lo que le parecía injusto.



Se le analiza en su forma, no en su forma- contenido, ya que su gran producción literaria es testigo mudo de su trabajo. “ El regreso de Eva”, “El gran Burundún Burundá ha muerto”, “ El rapto de las sabinas”, “ La vida maravillosa de los libros”, “Minerma en la rueca”, “ La metamorfosis de su excelencia” y su gran poema en prosa: “ El sueño de las escalinatas”, fundamento esencial de esta gran verdad.

En el sueño de las escalinatas, poema de esta reflexión, el escritor intenta reestablecer la comunión entre el poeta que declama y su audiencia cercana y viva, a través del cual habla el mismo pueblo (¡Acusa, acusa a la audiencia!). el poema es la voz universal, porque es la de todos, que denuncia la miseria impuesta y reclama los derechos usurpados; por eso un poema que sucede en la India, sucede en cualquier parte del mundo.

La independencia del pensamiento de Zalamea le llevó a vivir una profunda soledad. El sitio, el bloqueo a su obra y a sus opiniones fueron compañía permanente de sus últimos días.

*En la historia de nuestra especie, jamás tejieron una más complicada trama las manos laboriosas, las mentes puras y los corazones generosos, en competencia con las manos ávidas, las mentes concupiscentes y los yertos corazones....los*



*hombres de codicia, los hombres poseídos por la ambición de poder, los hombres de corazón yerto, los hombres de especulación, los hombres de explotación han logrado poner a su servicio gran parte de la técnica y la ciencia creadas o perfeccionadas por los más puros y altos espíritus de nuestro siglo con muy distintos objetivos..., ( Zalamea, 21 ).*

Zalamea nunca se arredró, en decir aquello que consideraba la verdad acerca de un mundo sumido en los más crueles despotismos y manipulado por las más serviles mentes contemporáneas. Sus escritos cuestionaron el filisteísmo, enseñando a rechazar cualquier forma de tutelaje intelectual, brindándonos la imagen de un escritor impugnado. Su obra literaria que le acarreo la censura del gobierno de Mariano Ospina Pérez y tras el asesinato de Jorge Eliécer Gaitán, le llevó a publicar su obra más famosa, *El gran Burundún Burundá ha muerto* (1952), relato satírico de la historia de un dictador, su ascenso al poder y el gran espectáculo de su funeral, previsto por él mismo. No solo es una sátira contra el tirano (el mal en el poder), sino la denuncia política que se enlaza con lo que Zalamea escribió unos años antes en “La consolación poética”.

La obra de Jorge Zalamea Borda estuvo cargada de una incomparable riqueza verbal y de un estilo violento y armonioso; mientras la pa-

sión y el claro juicio se abrazaron en un muy claro equilibrio artístico. Con el látigo de la sátira y con la poesía lírica dice –Nikos Kazantzakis, Jorge Zalamea libra el combate, lucha por traer de nuevo a esta tierra invadida por el odio y el amor, la libertad y la paz, tan necesarias en nuestro tiempo.

Esta forma de manifestar la realidad lleva al escritor a fundir en un solo momento el procedimiento violento de tratar el contenido en su aspecto estilístico vinculando una imagen real a un bien librado lenguaje, tratado con naturalidad y rigor sintáctico.

El lector, desde el principio hasta el final de la obra, se ve obligado a hacer pausas, no para eludir mejor una coma inoportuna en la lectura sino para trabajar mejor el vocablo que inesperadamente se presenta con giros altamente connotativos.

*El adolescente epiléptico que hace precipitar el ritmo de las plegarias..., el enano que salmodia su irreparable mendicidad bajo el hijo de su enorme turbante amarillo..., el paralítico que con sus tablillas ambulatorias remeda sobre la sorda piedra la invitación..., la leprosa que mendicante, púdica, coqueta, desesperada, exasperada cierra las posibilidades de su existencia, ( Zalamea, 37 ).*

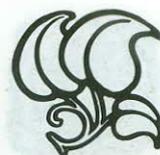
El estilo violento empleado por el escritor en su producción literaria está marcado especialmente por su yuxtaposición estilística, tan característico en su poema, “ El sueño de las escalinatas”.

El lector debe olvidarse, o es obligado a olvidar, toda clase de palabras definidas por reglas compatibles y relacionantes: el artículo, la preposición, la conjunción y la interjección.

El escritor usa a la perfección la oración simple e independiente guardando la relación que gramaticalmente debe existir entre una y otra.

*Hombres de toda condición en esta audiencia; hombres de toda opinión en ella; hombres de toda fe, de toda creencia, de toda parcialidad; hombres de idéntica miseria bajo los pendones y los símbolos de expoliadores: ved en que se trocaron las vidas en que tratasteis de albergar el exceso de ternura vuestra condición. ( Zalamea, 43)*

Cargado de interrogantes se nos presenta el estilo de Jorge Zalamea. Sintácticamente nos lleva al párrafo construido por oraciones relativamente cortas, donde es difícil lograr que una oración permanezca activa en su estructura lógica con las demás, y donde se presenta el peligro de no darse la secuencia a las oraciones, pero con la ventaja de salir airoso de cualquier problema sintáctico.



Se podría decir que Zalamea lucha contra fuerzas que le acosan, le atormentan, le bloquean, por un lado la fuerza natural de comunicar siempre la verdad y la lucha por hacerla llegar a los desheredados del capital, cumpliendo con la palabra hueca que golpea con fuerza los sentimientos más duros y alienados por el capital que en la antropología analítica de la poesía del siglo XX, el propio maestro manifiesta.

En el mismo poema "El sueño de las escalinatas", el poeta proclama su deseo de recurrir a las palabras que le causen satisfacción y llenan sin preámbulos su pensamiento. "Solo quiero ahora la palabra viva e hiriente que como piedra de honda hienda los pechos y como valeroso acero sepa hallar el camino de la sangre" ( Zalamea, 19 )

No es extraño, entonces, encontrar en las profirientes oraciones de nuestro maestro, una colección de palabras que salpican con fuerza vehemente el párrafo, testigo del

espectáculo presenciado por el poeta.

En oraciones cortas cargadas de sustancia y de calificativos innecesarios, el poeta Jorge Zalamea se manifiesta altanero y orgulloso y va conduciendo a través de un sin número de oraciones simples al lector que ha sabido comprender y manejar el vocabulario. El mismo poeta hace su llamado al hombre de las escalinatas, insensato que ha echado sobre sus hombros el censo de la miseria y de la denuncia de sus promotores y usufructuarios... no puede esperar a que la audiencia dicte su fallo.

*Desde la primera etapa de nuestra expedición por los predios de la poesía del siglo XX he procurado demostrar que el poeta, cuando es auténtico y grande es siempre testimonio y vocero del hombre. Que más veces como espejo lo reproduce en sus anhelos, inquietudes, goces y dolores que atrás como profeta. Anticipa las muchas vicisitudes y las escasas glorias de la especie. ( Zalamea, 51)*

## BIBLIOGRAFÍA

PERRY, Oliverio. Quién es quién en Colombia 3<sup>ra</sup> edición. Bogotá: editores. 1991.

GOYES, Nelson. Desarrollo del párrafo. Material fotocopiado, Nariño. Facultad de Educación.

ZALAMEA BORDA, Jorge. El sueño de las escalinatas. Bogotá: Instituto colombiano de cultura. 1973.



# RACIONALIDAD ECONÓMICA: ¿Debate sempiterno?

Armando Gil Ospina

*“el hombre económico no es un hombre social:  
el individualismo económico excluye la sociedad,  
en el sentido propio del término,  
porque las relaciones económicas son impersonales”*

F. H. KNIGHT

## SÍNTESIS

*La modernidad es una época caracterizada, entre otras cosas, por el surgimiento y desarrollo de la ciencia, a partir de una concepción de la racionalidad (o razón) especializada en el carácter cognitivo. Esta nueva visión racional que sustenta al proyecto moderno tanto teórica como metodológica y epistemológicamente, domina y condiciona los múltiples componentes del mundo de la vida.*

*Ahora bien, en el contexto del sistema capitalista la dimensión económica adquiere tal preponderancia que la racionalidad económica, al parecer, se convierte en la rectora de las decisiones vitales de las personas: cada quien busca racionalmente alcanzar los máximos a partir de los mínimos. Esta búsqueda teleológica de los óptimos deja en un segundo plano la reflexión ética sobre los medios. Rilke (1982) señala al respecto: “En la economía la racionalidad tiene un significado especial, no se relaciona con la sabiduría de la decisión alcanzada, sino sólo con el nivel de eficiencia en los medios, es decir, maximizar el beneficio sobre el coste con la información al alcance”.*

*Por la importancia del tema, el presente artículo tematiza la racionalidad económica desde un recorrido histórico y por escuelas del pensamiento económico, de tal suerte que permita inferir la trascendencia que puede tener en la sociedad actual.*

\* Profesor de Economía. Universidad Católica Popular del Risaralda.



## INTRODUCCIÓN

Las siguientes notas generales son el resultado de varias circunstancias que se fueron dando en el tiempo y que demandaron algunas horas de lectura sobre el tema, otras de reflexión y confrontación y unas pocas para la elaboración escrita de estas ideas. Tales circunstancias se pueden resumir en tres puntos concretos, a saber: en primer lugar, debido a una permanente inquietud académica derivada de varios años de enseñanza de la teoría microeconómica neoclásica, la cual sustenta gran parte de su instrumental epistemológico y teórico-matemático, en el concepto de racionalidad. Esta zozobra intelectual se justifica, sobre todo, por la evidente polarización que se ha venido gestando durante largas décadas entre la teoría económica y la praxis social, máxime si se acepta que la racionalidad económica es la hipótesis sobre la cual se erigió el ulterior desarrollo de la ciencia económica. En segundo lugar, por los temores que me suscitan los portentosos desarrollos del maquinismo, la automatización y la racionalización del trabajo propios de la modernidad, y que obligan a reflexionar en torno a la clave del “bienestar” y las causas del progreso económico, tal como lo pensaron los llamados “economistas clá-

sicos” en las postrimerías del siglo XVIII. Y, finalmente, por el propósito de identificar la evolución, sentido y vigencia de la racionalidad económica en el marco de un capitalismo que se ha transformado sustancialmente en el último siglo. En este sentido, bien vale la pena interrogarse si actualmente se mantiene la racionalidad económica como la idea dominante y de plena aplicación en la economía de libre mercado.

Este breve escrito contiene algunos tópicos planteados con arreglo a una secuencia cronológica, más que a otro orden. En primera instancia, se tratan sucintamente las visiones que sobre la economía legaron los pensadores más connotados, así como las concepciones defendidas por las distintas escuelas económicas. Posteriormente, la expresión “Racionalidad Económica” es expuesta e interpretada en el marco del enfoque histórico, epistemológico y de las corrientes económicas. Además se analiza, con mirada crítica, la racionalidad económica en los contextos de la economía positiva y normativa. Finalmente, se plantea, *en voz alta*, una serie de interrogantes y problemas vitales que tienen que ver con el tema de la racionalidad económica en el momento presente y, concretamente, con la historia reciente de Colombia.



## EL OBJETO DE ESTUDIO Y EL CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN DE LA CIENCIA ECONÓMICA

*“el objeto de estudio de la economía se construye desde preguntas teóricas (y prácticas) acerca de los fenómenos humanos y sociales, preguntas que deben buscar respuestas a intereses causales para la explicación, el control y la predicción; pero que también pretenden buscar y entender el sentido de éstos y fundamentalmente su transformación: el hombre está in situ en el mundo de la vida, y la ciencia es sólo una parte”*  
(Armando Gil, 2002)

La ciencia se ocupa de conocer las propiedades y características de cierto tipo de objetos, reales y concretos (objetivables), que pueden interesar al conocimiento humano y/o al bienestar social del hombre. Algunos de estos objetos se ofrecen directamente a la práctica, a la observación y a la experimentación (objetos empíricos); otros objetos son captados indirectamente por deducción, inferencias, representaciones, significaciones, etc. (objetos teóricos). El término “objeto” incluye su especificidad determinada por las propiedades de su naturaleza, las cualidades, las relaciones, las funciones, la operacionalidad, la complejidad que siempre es sistémica, su variabilidad.

Toda ciencia tiene un objeto de estudio con su campo de conocimiento específico o dominio de investigación científica para el conocimien-

to del objeto y de aplicaciones prácticas derivadas<sup>2</sup>. Para el caso de la economía, el proceso de construcción del conocimiento, su sistematización y el uso riguroso del método científico, ocurre en el siglo XVIII. Naturalmente, desde esos primeros momentos hasta nuestros días, la concepción exacta de lo que es el objeto de la economía ha evolucionado ostensiblemente.

Una manera conveniente de abordar esta reflexión es iniciar con el pensamiento de Adam Smith. A él se le reconoce como “el fundador de la economía moderna”. Para Smith el objeto de la economía era el de llevar a cabo investigaciones sobre la naturaleza y los orígenes de la riqueza (y la pobreza!), así como del progreso económico.

En el año de 1776 salió a la luz pública la gran obra de Smith deno-



2 SAN MARTÍN, Hernán y PASTOR, Vicente: Economía de la Salud. Iberoamericana Mc Graw Hill, cap. 4, págs. 226 y 227.

minada “*Investigación sobre la naturaleza y causas de las riquezas de las naciones*”, la cual presenta una primera explicación sobre la riqueza de una nación, denotando que es siempre, directa e indirectamente, el producto del trabajo y depende de la división del trabajo, la proporción más o menos grande del número de trabajadores - con relación a los consumidores ociosos, y el mercado

En su concepto, es en la productividad del trabajo sobre la que se debe obrar para determinar las causas del progreso y la riqueza de las naciones<sup>3</sup>. La división del trabajo ejerce su influencia sobre el crecimiento por tres vías: a) el crecimiento de la destreza del obrero, b) la racionalización del trabajo y la economía del tiempo, y c) la invención y el desarrollo del maquinismo que permite a un solo obrero desarrollar las tareas de varios.

Las causas mayores del progreso, según Smith, son por lo tanto: la productividad del trabajo, su división, su racionalización y la mecanización. Cada persona de la sociedad se hace más experta, se produce más en toda la economía, y las ciencias y las artes se perfeccionan e incrementan considerablemente.

“La multiplicación grande de producciones, que en todas las artes dimana de la división del trabajo, es lo que en una sociedad bien ordenada produce aquella opulencia universal que se extiende hasta por las clases inferiores del pueblo. Todo trabajador, todo artesano tiene más obra propia de qué disponer que la que necesita para sí mismo, y cualquiera de los otros trabajadores y artesanos, como que se hallan todos en la misma situación, están en actitud de cambiar gran cantidad de sus propios bienes por otra igual de los ajenos, o por el precio, que es lo mismo, de igual cantidad de los otros.. El uno provee a otro de lo que le hace falta y éste a aquél recíprocamente, y de este modo viene a difundirse en todas las clases de la sociedad una plenitud general y admirable”<sup>4</sup>

En la búsqueda de la riqueza de las naciones, Smith encontró las leyes del mercado, la “mano invisible” que guiaba las acciones de las personas. Así mismo encontró las leyes de la evolución de la sociedad que la conducen hacia el progreso. La primera ley es la de acumulación. Smith consideraba que la acumulación de capital traía un amplio beneficio para la sociedad. La segunda ley hace referencia a la población. Los



3 SMITH, Adam. “Riqueza de las Naciones”. Citado por ILLERA D., Luis Eduardo. Progreso Técnico y Bienestar Social: Visión de los Clásicos. Revista de la Universidad de la Salle, Vol. VII – N° 14.

4 Idem.

altos salarios atraerían a un número mayor de obreros; estos, con el aumento de la población, aumentarían y así se producirá, por influencia del mercado, un descenso en el nivel de los salarios, con lo cual la acumulación de capital puede continuar. El alza de salarios producida por la acumulación de capital se ve corregida por el aumento de la población. Los altos salarios desaparecen gracias al aumento de la población que los mismos salarios hicieron crecer.

Además, consideraba que el progreso técnico disminuye gradualmente el precio real de la manufactura y, que con el tiempo, se necesita menos cantidad de trabajo para ejecutar cualquier pieza reparada de su artefacto y, aunque los salarios suban, la gran disminución de la cantidad de trabajo necesaria sería mucho mayor que lo que podría aumentar el costo por el alza de los salarios.

Del análisis de estos apartes de "Riqueza de las Naciones", pueden inferirse tres aspectos puntuales del espíritu protestante del Smith filósofo: su confianza absoluta en el individuo, el papel del trabajo como palanca del progreso económico y la condición del ahorro como expresión de la acumulación de capital y bienestar de la Sociedad.

En síntesis, Smith describe un proceso de evolución económica: todo se encuentra encadenado a un estadio anterior a condición de que no se perturbe el mecanismo del mercado. Así se presenta un mejoramiento permanente de la Sociedad, la cual tendrá siempre oportunidades de crecer ilimitadamente.

Por su parte, otro reconocido teórico de la época fue David Ricardo, quien enfatizó el objeto de la economía en la investigación sobre la distribución de la riqueza. "La cantidad de riquezas producidas no puede someterse a ninguna ley - escribió Ricardo en 1820 -, pero se puede enunciar una ley que se refiera a su repartición satisfactoria. "Estoy cada vez más convencido de que lo primero es vano e ilusorio y de que lo segundo es el verdadero objeto de la ciencia económica"<sup>5</sup>. Sin embargo, el significado de esta visión ricardiana de la distribución puede tener un sentido distinto al que se intuye de "primera vez". En toda su obra "Principios de Economía Política y Tributación", Ricardo considera que existe una competencia permanente entre el trabajo y el capital; además señala que la utilización de las máquinas es compatible con el aumento de los salarios, siendo la introducción de las máquinas la consecuencia del encarecimiento de la mano de obra: "A cada aumento de capital y de la población, el

5 ROSETTI, Joseph. Introducción a la economía: Enfoque Latinoamericano. 1ª edición. Cap.2, pág. 20. Editorial Harla. México, 1979.





precio de los alimentos subirá generalmente, debido a la mayor dificultad de su producción. La consecuencia de este aumento será un alza de salarios, y ésta, a su vez, tenderá a hacer que una mayor parte del capital ahorrado se emplee en la adquisición de maquinaria. Ésta se halla en competencia constante con la mano de obra y muchas veces no puede emplearse hasta que ésta aumenta”<sup>6</sup>

Ricardo consideró que el motor del progreso social era el beneficio: este beneficio se encuentra constantemente amenazado en su funcionamiento por el aumento del costo de la mano de obra, bien sea por el alza de salarios, bien sea por el aumento de la renta de la tierra.

El desarrollo de la idea del beneficio que plantea Ricardo, es de suma importancia para comprender las relaciones estructurales del sistema capitalista, concretamente, en cuanto se refiere a la distribución de la riqueza social entre el capital y el salario. Él concibe que la acumulación de capital está determinada por la cantidad de capital que se invierte en el proceso productivo, y por la asunción del riesgo que asumen los hombres con la intención de acrecentarlo. Este riesgo está motivado por el beneficio, y mientras éste sea

significativo, entonces será mayor la posibilidad que exista acumulación de capital, para lo cual no habrá límite mientras éste rinda algún beneficio.

Una nueva concepción acerca del objeto de la economía se conoció con John Maynard Keynes en la década de 1930. Señaló que el objeto de la economía debía centralizarse en la investigación de las fuerzas que gobiernan el volumen de la producción y del empleo en su conjunto; concretamente, consideraba que el objeto central de la economía debía referirse al análisis de las fluctuaciones de la actividad económica.

También resulta interesante examinar sucintamente la concepción del objeto de estudio de la economía desde el “corpus” doctrinal de las diferentes corrientes o escuelas, en razón a que cada una de ellas plasma su visión y la interpretación de las condiciones del contexto, a partir enfoques y perspectivas particulares.

En primer lugar, la historia moderna de la economía reconoce que con la obra de A. Smith “La Riqueza de las Naciones” se inicia, prácticamente, el estudio de los asuntos económicos de una manera científica. Efectivamente, durante la segunda mitad del siglo XVIII, los fi-



6 RICARDO, David.. “Principios de Economía Política y Tributación”. Citado por ILLERA D., Luis Eduardo. Progreso Técnico y Bienestar Social: Visión de los Clásicos. Revista de la Universidad de la Salle, Vol. VII - N° 14.

lósofos comenzaron a adoptar un enfoque más “científico” de las cuestiones económicas. En su vasta y exhaustiva obra, Smith sentó las bases necesarias para estudiar las fuerzas del mercado de una manera ordenada y sistemática:

**A. Escuela Clásica:** Cuando se hace referencia a la escuela clásica de la economía, se piensa en los más destacados teóricos: Adam Smith, David Ricardo, Thomas Robert Malthus y John Stuart Mill. Aunque tenían algunas discrepancias, estaban de acuerdo en los conceptos principales. Todos defendían la propiedad privada, los mercados con libre competencia y coincidían con el pensamiento de Mill cuando manifestaba que “sólo a través del principio de la competencia tiene la economía política una pretensión de ser ciencia”. Estos economistas también acordaron la unidad conceptual en torno a su irrestricta confianza por el *poder del egoísmo* cristalizado en la conocida máxima de la “mano invisible” de Smith que conducía al bienestar social a través de la búsqueda individual del interés personal. Con relación al papel del gobierno en las actividades económicas, Ricardo, Malthus y Mill compartieron la desconfianza de Smith, sin em-

bargo éste último llegó a recomendar importantes reformas y regulaciones gubernamentales en el campo de la niñez y de los trabajadores. Podría decirse que Mill significó el pensamiento renovador y mediador entre la economía clásica del “Laissez Faire – Laissez Passer” y el Estado de Bienestar.

Finalmente, bien vale la pena subrayar que el problema central de los debates filosóficos y teóricos al interior de la escuela clásica consistió en la explicación del valor de las mercancías y su precio. Tanto Smith como Ricardo distinguieron entre *valor* y *precio* de las mercancías, asignando el primero al valor de uso, y el segundo al valor de cambio (o precios relativos). Frente a la imposibilidad de resolver la paradoja del agua y los diamantes sugerida por Smith, decidieron dejar el problema del valor de uso a los filósofos, en tanto que los economistas se dedicaron a elucidar el asunto del valor de cambio o precios relativos de las mercancías en el mercado. En este esfuerzo investigativo, se alcanzó a elaborar la teoría del valor-trabajo: el precio relativo de dos mercancías depende de las cantidades directas e indirectas de trabajo utilizadas en cada una.





**B. Escuela Marxista:** La escuela clásica enfrentó serios embates provenientes de las primeras ideas socialistas de la época, sobre todo a partir de la novedosa teoría económica socialista que condensa C. Marx en su magna obra "El Capital". En la historia económica, Marx está considerado como pensador clásico debido a que parte de los planteamientos teóricos de Smith y Ricardo y de su teoría del valor-trabajo. Desde este nivel de análisis, Marx replanteó esta teoría, indicando que el valor de una mercancía está determinada por la cantidad de trabajo socialmente necesaria invertida en su producción; además consideró, dentro del valor de cambio, la renta de la tierra que había sido desdeñada por Ricardo y formuló la plusvalía como la diferencia de los salarios pagados con relación a los precios de venta de las mercancías en los mercados.

Entre los principios centrales e inconfundibles bajo esta visión de la economía se destacan el rechazo tanto a la propiedad privada - socialmente indeseada - y la obtención de renta de los propietarios de la tierra (a los que consideraba clase parásita), y el reconocimiento de la Teoría de la plusvalía, categoría económica que

se convierte en la célula fundamental del capitalismo.

**C. Escuela Neoclásica:** Una de las razones que pueden explicar la eclosión de esta nueva corriente económica en la década de 1870 se refiere a la necesidad de comprender la formación del valor y la determinación de los precios de las mercancías de manera diferente a como lo hicieron sus predecesores clásicos Smith y Ricardo.

Los pioneros neoclásicos como W. S. Jevons, L. Walras y K. Menger (de distintas nacionalidades) se encargaron de patentizar una nueva forma de investigar los fenómenos económicos. Propusieron que no es la utilidad total de una mercancía la que ayuda a averiguar su valor de cambio, sino la utilidad de la *última unidad consumida*. Esta visión marginalista del valor de la mercancía significaba una postura psicológica para interpretar las preferencias del consumidor. En este sentido, los marginalistas reconceptualizaron el valor de uso subrogando la idea de utilidad total por la de utilidad marginal o adicional, o sea, la utilidad de una unidad adicional de una mercancía. Al fijarse en el estudio de la utilidad o satisfacción obtenida con la última unidad, o



unidad marginal consumida, los neoclásicos explicaban la formación de los precios, no en función de la cantidad de trabajo necesaria para producir los bienes, como en las teorías de Ricardo y de Marx, sino en función de la intensidad de la preferencia de los consumidores en obtener una unidad adicional de un determinado producto.

Posteriormente, A. Marshall se encargó de desarrollar la teoría de la *utilidad marginal*: de este concepto se deriva la idea de la demanda, y del coste marginal o coste imputable a la unidad adicional se obtiene la idea de oferta. La demanda y la oferta representaban, entonces, las preferencias ordenadas de los consumidores y el deseo de los productores de comprar y vender las mercancías en el marco de la libre competencia y de acuerdo a sus propios intereses – equilibrio competitivo –.

Los representantes de la escuela neoclásica no se interesan precisamente por la causa de la riqueza de las naciones, pero sí justifican su inequitativa distribución por las diferencias individuales de las personas en términos de riesgo, talento, inteligencia, dignidad, esfuerzo e iniciativa. De esta forma, queda legitimada la desigual-

dad social por las diferencias y características individuales.

**D. Escuela Keynesiana:** Menos preocupado por la teoría del valor y los precios, J. M. Keynes centra el problema fundamental de la economía – después de la crisis de 1930 – en la generación de ingresos por la vía de la demanda. Consideraba que las fuerzas motoras de una economía son los inversores, ya sea del sector privado o del público, aunque, energicamente, se inclinó por la regulación e intervención del gobierno y la inversión en términos de gasto público para solventar la crisis (ciclos económicos) y asegurar el crecimiento económico. La separación con los axiomas neoclásicos del *laissez faire* y la teoría del presupuesto equilibrado se hace evidente con la recomendación de la regulación gubernamental y del gasto público.

Para la segunda mitad del siglo pasado, muchos economistas coincidieron en que el objeto de la economía debía fijarse no sólo en los asuntos de la investigación sobre la creación y distribución de la riqueza, sino además en el tema del desarrollo. Este último aspecto más pensado por los teóricos de las economías no industrializadas.



Hoy en día, las grandes preguntas que se plantean desde las teorías existentes y sobre lo cual se investiga más, versa sobre el desarrollo humano, el desarrollo social, la equidad y la distribución del ingreso. Podría sintetizarse, entonces, que el verdadero objeto de estudio, la pregunta clave, el problema raigal a investigar se centra en las causas del BIENESTAR SOCIAL.

De esta nueva posición filosófica

(y epistemológica) en torno al objeto de la ciencia social de la economía, se deriva una visión teleológicamente humana que incorpora la reflexión del desarrollo desde la *dignidad humana*, enmarcada en la concepción Kantiana. Esta línea de análisis se retomará en el acápite “Racionalidad Económica y Valores” y se contrastará con el concepto que Lionel Robbins presenta sobre la economía.

## LA RACIONALIDAD COMO ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO E HISTÓRICO

*“La razón es y debe ser esclava de las pasiones”*

*D. Hume*

Al considerar el origen y las acepciones del término racionalidad, necesariamente, se debe dar una mirada retrospectiva hasta el concepto filosófico concebido por Descartes. Se citan algunos apartes que aparecen en su biografía relacionada con la concepción epistemológica: “...el proyecto se sustenta en el ideal de la autonomía de la razón, esto es, que la razón, a partir de sí misma, puede establecer lo que es verdadero. La idea es que la mente descubre la verdad, así como uno mira algo a través de la ventana (esto es cierto particularmente en la ciencia física matemática, de la cual se extrae esta imagen), y una vez descubierta una

verdad desde la ventana de la razón, no cabe esperar sino un pleno acuerdo entre todos los seres racionales, en calidad de suscriptores...cada uno puede acercarse y ver”. ¿Esto es algo así como el ideal del acuerdo perfecto?, ¿una posición dogmática que excluye todo debate en aras de un absoluto y obligatorio acuerdo para todos los seres racionales que vean bien su objeto de estudio?

Abordar el análisis de la racionalidad en la ciencia económica implica retroceder históricamente hasta los albores del **capitalismo**, nombre dado por K. Marx al sistema



socioeconómico de espíritu liberal (sistema de libre empresa y economía de mercado) desarrollado y consolidado en el contexto de la **modernidad**. En esta época empezó a ser característico el pensamiento racional, secular, científico, industrial y urbano. Este conjunto de hechos impulsó el cambio paradigmático denominado **Renacimiento**. Precisamente, es el período en que de la filosofía se desglosa la física y paulatinamente se van descubriendo las leyes de la naturaleza. De este modo se empiezan a producir interpretaciones del funcionamiento de la sociedad desde las leyes objetivas de la naturaleza. Esto es lo que se conoce como “visión mecanicista del mundo” sustentada por la proliferación de modelos y fórmulas desde la matematización de la realidad.

Un portentoso fenómeno que se empezó a gestar a partir de la segunda mitad del siglo XVIII, conocido con el nombre de **Revolución Industrial** transformó los hábitos y costumbres, el pensamiento, el conocimiento y la visión del mundo. Un filósofo alemán apologeta del pensamiento racional, considerado por muchos como el pensador que mayor influjo ejerció en la época, llamado I. Kant, decía refiriéndose al pensamiento racional: “**atrévete a guiarte por la sola razón**”. A la luz de los

ulteriores hechos históricos, este aforismo bien podría interpretarse como la fusión del pensamiento racional de Kant con el empirismo de Smith; algo así como la “aplicación técnica de racionalismo filosófico” que deriva en racionalismo científico, racionalismo tecnológico, racionalismo socio-político, racionalismo económico. Tal aforismo llevado a los distintos ámbitos de la vida humana generaría el progreso. A decir de Gastón Bachelar, el racionalismo y el empirismo van indisolublemente unidos – de la misma forma procesal en que se van fundiendo las ideas con los hechos –. Es así como este tipo de racionalismo se convirtió en acicate para la producción en serie de la gran fábrica capitalista y el lucro particular, la defensa a ultranza por las libertades individuales (“La Ilustración” derivada de la Revolución Francesa), la explosión demográfica de las ciudades, la fragmentación axiológica, la secularización sustentada por la heurística de las leyes universales, el instrumental tecnocientífico y la economía de mercado. “... el culto a la razón elaboraría los macrorelatos de la modernidad: la idea de racionalidad teleológica, las ideas de progreso, futuro, desarrollo, la idea de emancipación, de vanguardia, las ideas de pertenencia y participación, de Estado Nacional, la idea de democracia liberal, etc.”<sup>7</sup>

7 FAJARDO F. Carlos. “Hacia una estética de la Cibercultura”. Magazín Dominical. El Espectador, agosto 30 de 1998.



Las siguientes líneas resumen, en alguna medida, las ideas claves de la modernidad y su contexto: a) el hombre es producto de un proceso natural de evolución, b) el proceso de desarrollo evolutivo se desencadena por el mecanismo de la competencia, c) todas las manifestaciones de la vida humana se encuentran movidas por el interés, d) el hombre se mueve bajo el impulso de fuerzas instintivamente subconscientes, e) el conocimiento humano debe aceptar su relatividad, f) su naturaleza es de carácter empírico, en el sentido que todo conocimiento debe basarse en hechos observables. Como se observa, esta descripción revela

una postura eminentemente racionalista-economicista y reduccionista: las razones matemática y económica se imponen sobre otras racionalidades del complejo ser humano, por tanto, se desdennan muchos aspectos valiosos de la vida y la sociedad que constituyen la realidad verdadera, como la amistad, las manifestaciones espirituales, la fortaleza de los lazos familiares, la belleza de la poesía, el disfrute de los juegos infantiles, los consumos colectivos y acciones de solidaridad propios de la vida del hombre en sociedad; actividades vitales que no son objeto de intercambio individual en el mercado.

## RACIONALIDAD EN EL ANÁLISIS ECONÓMICO

*La racionalidad es como un marco de análisis que contiene las pautas que permiten tomar la decisión óptima de varias alternativas de elección. Sin embargo, el mismo concepto de economía de mercado es susceptible de disensiones a partir de los efectos que produce la libre concurrencia.*

Cuando se habla en economía de **racionalidad**, se está pensando básicamente en la expresión “economía de mercado” como aquella situación en que los individuos disponen de la **máxima libertad** para tomar sus decisiones económicas, en consecuencia a las leyes del mercado que descubrieran los economistas clásicos y neoclásicos (“Leyes de la Oferta y la Deman-

da”). Tal como se trasluce de su lógica convencional, la racionalidad es como un marco de análisis que contiene las pautas que permiten tomar la decisión óptima de varias alternativas de elección. Sin embargo, el mismo concepto de economía de mercado es susceptible de disensiones a partir de los efectos que produce la libre concurrencia.



Efectivamente, la naturaleza de la racionalidad supuesta para los agentes económicos produce dificultades al análisis económico. La información empírico-analítico-técnica puede poner en tela de juicio el realismo de las hipótesis; el comportamiento racional de los agentes no es más que una aproximación al comportamiento social del Hombre: los fenómenos del consumo se dan en un ambiente de socialización cada vez mayor, hecho que propicia una definitiva interdependencia de las decisiones individuales. Los antropólogos ven en la racionalidad económica una complejidad mayor que las leyes rigurosas de la economía e incluyen las “estrategias racionales” considerando no sólo los bienes y servicios consumidos sino también otras categorías propias de la naturaleza humana, como el poder, el prestigio social, el reconocimiento, el hedonismo, el snobismo, la rivalidad y la competitividad. Bajo estas consideraciones, los comportamientos de los agentes en el mercado quedan reducidos a una sola expresión en el marco de la racionalidad económica, hecho que sos-

laya los demás aspectos que se tienen en cuenta para las decisiones.

Por ello, a pesar que la expresión “racionalidad económica” se utiliza con frecuencia para describir el comportamiento del consumidor y del productor en el mercado, ella tiene una profundidad e implicancia mucho mayor en economía: ella constituye, en realidad, la hipótesis central de la “teoría económica”. Sin embargo, es discutible la cuestión de que el hombre pueda actuar en forma autónoma en el ámbito económico al margen de sus otras dimensiones sociales que constituyen también su “esencia humana”. Esta creencia psicológica e individualista, independiente del contexto y de los valores e intereses sociales puede marcar límites al análisis económico aplicado al dominio del **capital humano** en las personas. Como bien lo expresa el economista F.H. Knight: “el hombre económico no es un hombre social: el individualismo económico excluye la sociedad, en el sentido propio del término, porque las relaciones económicas son impersonales”.

## LA RACIONALIDAD EN LAS ESCUELAS ECONÓMICAS

*“...el punto que quiero resaltar es el de la similitud entre la concepción descriptiva de la racionalidad y la concepción neoclásica de la teoría económica. Ambas concepciones definen la racionalidad en términos de la eficiencia, y así tienden a excluir el aspecto evaluativo de la racionalidad”*

Pablo R. Arango G.



Ahora conviene develar el sentido y la significancia que ha asumido el término bajo las distintas corrientes económicas. Se tiene, entonces, que la epistemología de la ciencia económica define la racionalidad económica y el funcionamiento del sistema capitalista. Podría decirse que la ciencia surge como un factor que contribuye con el desarrollo económico del capital, y la racionalidad instrumental sirve como un fundamento productivo (productividad) para el crecimiento del capitalismo. Ahora bien, cuando la ciencia económica define su objeto de estudio, por ejemplo, desde la visión de A. Smith (Investigación de la Naturaleza y causa de la Riqueza de las Naciones) se considera que el análisis económico debe centrarse en los procesos de creación y distribución de la riqueza. La tesis central de este enfoque enfatiza las condiciones de *laissez-faire* y de librecambio como **la mejor manera** de asignar los factores productivos en los procesos de producción y distribución de la riqueza. Smith crea la figura o principio de la “mano invisible” para indicar la asignación de los recursos limitados entre los distintos usos alternativos, si y sólo si los agentes se encuentran en un entorno de completa libertad y competencia sin las interferencias gubernamentales que afecten el mejor objetivo social posible. De este modo, los agentes económicos ac-

túan racionalmente, si por ejemplo, los propietarios del capital buscan maximizar su beneficio-interés por su cuota de inversión, los dueños de la tierra logran la mayor tasa de la renta por ceder este factor a la producción, los trabajadores y directivos de la empresa propenden por alcanzar el nivel más alto posible de remuneración salarial por su trabajo, los dueños de la empresa obtienen el mayor volumen de ganancias por asumir el riesgo y los compradores de los bienes y servicios disfrutan del mayor grado de utilidad-satisfacción en su consumo.

Del anterior acápite se deduce que la economía clásica definió, en el marco de análisis teórico, su propio modelo de racionalidad, y este consistió, básicamente, en alcanzar la **eficiencia** de los objetivos o fines propuestos. En este sentido, la concepción neoclásica coincide con el enfoque clásico del análisis económico; o sea, las dos escuelas conciben la racionalidad en términos de la eficiencia; sin embargo los neoclásicos se preocuparon por la asignación de dichos factores productivos entre las distintas opciones bajo el **enfoque marginal**, de tal forma que se alcanzaran los resultados óptimos del beneficio y la utilidad (o satisfacción); vale decir, el problema consistía en conocer las condiciones determinantes para la



asignación de los factores capital y trabajo entre las diferentes alternativas productivas para alcanzar el resultado óptimo [el teorema de Euler<sup>8</sup> explica este enfoque partiendo de la hipótesis que el producto máximo está determinado por la suma de las productividades marginales de cada factor:  $Q^* = L(Q_L) + K(Q_K)$ ]; en tanto que los clásicos enfatizaron los posibles resultados que producirían los cambios en las cantidades de factores productivos —capital y trabajo— sobre el producto total. La siguiente cita del economista Steven E. Rhoads permite ampliar las diferencias entre estos enfoques: “...Adam Smith luchó con lo que vino a ser llamada la paradoja del ‘valor de uso’ contra el ‘valor de cambio’. El agua es necesaria para la existencia y tiene un enorme valor de uso. Los diamantes son frívolos y claramente no esenciales. Pero el precio de los diamantes —su valor de cambio— es mucho mayor que el del agua. Lo que dejó perplejo a Smith se explica ahora racionalmente...bajo la visión marginalista como sigue: La utilidad o satisfacción total del agua excede a la de los diamantes. Todos preferiríamos estar sin diamantes que sin agua. Pero casi todos nosotros preferiríamos ganar un diamante como premio antes que un cubo de agua

adicional. Cuando hacemos esta elección, nos estamos preguntando no tanto si los diamantes o el agua nos dan más satisfacción en total, sino si más de uno nos da una satisfacción adicional mayor que más del otro. En esta pregunta relativa a la utilidad marginal, nuestra respuesta dependerá de qué cantidad tenemos ya de cada uno de los dos bienes. Aunque las primeras cantidades de agua que consumimos en un período nos son de una enorme utilidad, las últimas unidades no lo son tanto. La utilidad de las unidades adicionales (o marginales) continua decreciendo a medida que vamos consumiendo más y más...”

Este enfoque marginalista circunscrito al modelo neoclásico de Walras, Menger, Jevons, Pigou, Pareto, Marshall, entre otros, no considera que las acciones de las instituciones sean importantes para el funcionamiento del mercado, más bien le asignan un papel facilitador que agiliza y promueve el libre intercambio entre los agentes; de esta forma, las instituciones empezando por el mercado mismo, son sólo variables exógenas que no afectan las decisiones de los agentes económicos; en tanto que los precios relativos de las mercancías se convierten en el “faro que alumbra la

8 EULER, Leonhard (1707-1783), matemático suizo que escribió varias obras relacionadas con el cálculo, incluido el cálculo de las variables. Citado por NICHOLSON, Walter. Teoría Microeconómica: Principios básicos y aplicaciones. Editorial Mc Graw Hill, sexta edición.





incertidumbre” de las decisiones, ellos orientan y guían a los agentes en sus decisiones económicas.

Estas consideraciones conceptuales son una de las causas que le han valido las más duras críticas a los defensores de la corriente neoclásica (y al enfoque marginalista) desde los primeros años del siglo XX. Efectivamente, lo que hoy se conoce como mesoeconomía (instituciones, normas, leyes y todas las instancias de apoyo al mercado) no es importante en este esquema de condiciones ideales que se sitúan por encima de la realidad humana; es decir, en ese tipo de mercado artificioso no se vislumbra la humanidad de los agentes ni las conductas colectivas del “tejido social”, donde el sistema opera únicamente en su dimensión económica, al margen del Estado y la mesoeconomía. Por ende, los agentes toman **decisiones exactas, eficientes, óptimas, oportunas, racionales** – bajo los supuestos de inexistencia de costos de transacciones, transporte y oportunidad, dadas las premisas mesoeconómicas y regulatorias –. Este concepto de racionalidad, que parte de decisiones individuales (comportamiento racional, egoísta y maximizador) conduce, indefectiblemente, al bienestar social como producto de la agregación de los intereses individuales.

Ahora bien, ¿qué se debe entender por eficiencia? En sentido general se pueda interpretar la eficiencia como una cualidad que funciona no como un fin, sino como un medio o instrumento que se debe cultivar para alcanzar la calidad; incluso, suele verse definida como la cualidad de hacer las cosas de la mejor manera posible. También es muy corriente relacionar la eficiencia con la eficacia, la productividad, el rendimiento, la calidad, entre otros.

Pero, ¿qué significa este término en economía? o mejor, ¿a qué acuerdo conceptual se ha llegado en la ciencia económica con relación a la eficiencia? En economía descriptiva, eficiencia significa **eficiencia en la asignación** (Recuérdese que el planteamiento marginalista se ha centrado en conocer las condiciones que determinan la asignación de recursos –capital y trabajo– entre distintas actividades, con el fin de lograr resultados óptimos). De esta manera, la economía es entendida como una ciencia de comportamiento, vale decir, aquella disciplina que focaliza la conducta de los distintos agentes en el proceso de asignación de los recursos limitados o escasos entre distintas alternativas. En este contexto, se define una economía eficiente como aquella que produce lo que las personas quieren y lo hace al menor





costo posible. En este punto, bien cabe una pequeña digresión, la que más adelante se ampliara: Si la economía es una ciencia de comportamiento (¡y comportamiento racional!), según los postulados neoclásicos, entonces, todos los agentes que concurren libremente al mercado deberían alcanzar beneficios recíprocos que elevan conjuntamente el bienestar (como lo expresaba Smith), porque sin ninguna duda, estos efectos sociales son los que consciente e inconscientemente prefieren los distintos agentes económicos y la sociedad en general. En este momento, es conveniente formular un interrogante: ¿los economistas clásicos y neoclásicos estudiaron el problema de la distribución de las asignaciones iniciales de recursos o asumieron el supuesto que las dotaciones iniciales estaban dadas?

En general, los economistas marginalistas creen que una elección razonable requiere que se compare las utilidades marginales y los costes marginales. Un ejemplo elocuente de esta acepción de eficiencia económica es cuando una organización puede producir su producto con un menor número de trabajadores y de insumos sin sacrificar su calidad. En este sentido, se define la economía como el estudio de las asignaciones de recursos escasos entre usos alternativos buscando la inversión de la menor cantidad de recursos y el logro del mayor volumen de productos. Como la economía enfrenta el problema de la escasez de los factores productivos, entonces debe propender por maximizar el producto o minimizar los costos; en este sentido, la economía es sinónimo de racionalidad y ésta se expresa en términos de **eficiencia**.

### CRÍTICA A LA RACIONALIDAD

*“Hemos de volver a cuestionar la gran locura de Occidente moderno, que consiste en establecer la “razón”, la racionalización y por racionalización la cuantificación. Hay que comprender que la “razón” no es más que un momento o una dimensión del pensamiento, y que se vuelve loca cuando se automatiza”*

*Cornelius Castoriadis*

Para empezar, bien vale mencionar las opiniones que expresaba D. Hume acerca de la racionalidad y los racionalistas: Él desafía las concepciones de los racionalistas quienes creían que todos los asuntos de hecho pueden conocerse con certeza

demostrativa y a priori. Contra los racionalistas Hume afirma que las verdades necesarias no pueden ofrecernos conocimiento del mundo.

El paradigma de la racionalidad que domina la época de la modernidad



y que ha influido sobre los debates, reflexiones y decisiones del desarrollo social, se ha centrado en el progreso material y tecnológico apoyado por los procesos de “superespecialización y fragmentación del saber”, los desarrollos de la matemática y sus aplicaciones, con resultados que afecta discriminadamente la vida de miles de millones de personas en el contexto mundial.

Ahora bien, con relación a la racionalidad económica, los críticos de esta concepción aducen que la reducción del hombre social y cultural a lo meramente económico afecta la legitimidad del saber económico como saber científico o como disciplina científica, debido a que lo verdaderamente científico abarca la totalidad del contexto en el que suceden los hechos o fenómenos, en este caso, la sociedad misma; por el contrario, los apologistas ven en este marco de análisis racional la mejor oportunidad de avanzar en la formalización y modelación. Esto quiere decir que el aporte de la racionalidad económica al conocimiento positivo consiste, no en la verdad empírica que contiene, sino en el soporte a la formalización de la disciplina económica que exige el método científico-positivista. Vale recordar que toda ciencia tiene la facultad de prever, más aún,

la teoría pasa a ser científica cuando la hipótesis expresada por ella se confirma con la práctica. Dicho de otro modo, la confirmación de la facultad de prever es algo así como el certificado de la científicidad.

Max Weber distingue entre racionalidad de los fines y la racionalidad de los medios. Ahora bien, muchos economistas piensan que la acción económica se sitúa sólo en el área de la racionalidad de los medios. Allais lo dice con claridad “fuera de la situación de coherencia no hay criterios de racionalidad de los fines en sí mismos. O sea, sólo la búsqueda de racionalidad instrumental (mejor combinación de medios y recursos para los fines) sería del resorte de la disciplina económica; en este sentido, la racionalidad económica tiende a confundirse con la “eficacia”.

Lange, Godelier y Marcuse piensan que la autonomización de la racionalidad económica instrumental está ligada al desarrollo y a la existencia del capitalismo y de sus objetivos, específicamente la “ganancia económica” como actividad intencional, lo cual permite el cálculo económico. Marcuse analiza la “unidimensión” del Hombre que en este sistema social, traduce la “hegemonía de la



racionalidad instrumental” que, al desagregarse de los fines, lleva finalmente a una irracionalidad a nivel de los resultados<sup>9</sup>.

Existe otro problema que ha concitado amplio debate y crítica entre los teóricos, relacionado con la **secuencia** del bienestar individual y el bienestar social (“la mano invisible de Smith”), o sea, la racionalidad del agente económico y la racionalidad del sistema social. Esta ficción clásica es abordada y desarrollada por la corriente neoclásica a través de la figura del subastador walrasiano (agente licitador de mercado ficticio): partiendo de excesos de ofertas o demandas, se pueden llegar a “vaciar” los mercados cuando se alcanzan a eliminar aquellos por medio de la subasta o circuito homeostático. La distinción de estos dos tipos de racionalidad plantea, necesariamente, dos líneas de interpretación epistemológica. La primera concibe el problema científico a nivel del individuo o de la empresa (análisis microeconómico); la segunda, privilegia a la totalidad del sistema como un todo (análisis macroeconómico), por lo que el problema científico recae en la estructura social en la que se tiene en cuenta esencialmente el grado de cohesión de los elementos que la conforman; esta racionalidad social o estructural debe tener en cuenta el rigor de co-

hesión que demandan los sujetos que la constituyen. Al respecto, Godelier piensa que la secuencia se debe invertir, o sea que el punto de partida sea la definición de una concepción de bienestar social que permita realizar procesos de distribución socialmente plausibles a través de los distintos grupos e individuos.

Desde otra perspectiva, hay una crítica bastante aguda que se le hace a la racionalidad de la microeconomía neoclásica. Para empezar este análisis, es menester recordar que la lógica convencional de estudio de la microeconomía considera, en primera instancia, la teoría de la conducta del consumidor caracterizada por una visión psicológica-biológica de este agente económico. Éste realiza, a priori, un ordenamiento preferencial-ordinal-subjetivo de una canasta de bienes y servicios que se resume en una función de utilidad bastante idealizada. Las preferencias de consumo del individuo están sujetas a varias condiciones, a saber: a) que las preferencias sean completas (indiferencia entre canastas); b) que sean transitivas (A preferible a B, B preferible a C y A preferible a C) y c) que sean convexas (usos alternativos). Este modelo básico de análisis es fácilmente criticable empezando por la idealización de los supuestos (aunque bien se sabe que el modelo



9 SAN MARTÍN, Hernán y PASTOR, Vicente: Economía de la Salud. Iberoamericana Mc Graw Hill, cap. 8, pág. 496.

no fue construido para ser una hipótesis empírica), la disposición de la información perfecta presente y futura de los agentes, la sinonimia entre utilidad-satisfacción y bienestar-felicidad humana, y la aceptación de que la utilidad, que no es más que la satisfacción de las preferencias y una medida técnica-evaluativa de la eficiencia es poseedora de valor intrínseco.

Otra línea de crítica epistemológica que recae sobre la racionalidad económica se relaciona con el tipo de análisis en sus niveles microeconómico y macroeconómico. En el caso de la microeconomía, cuyos fines son unitarios y relativamente viables, no aparece el problema de la vaguedad que se presenta en las "macrodecisiones" de la macroeconomía: en este ámbito, la planificación de un plan de desarrollo económico, social y ambiental de cobertura nacional implica un complejo proceso de acuerdos y decisiones colectivas tomadas con el concurso de múltiples dimensiones, como lo económico, político, social, técnico, administrativo, humano, ético, jurídico, entre otros. La dificultad del logro de los fines en este tipo de análisis es más compleja, en la medida que se involucran variables que superan aspectos de naturaleza estrictamente eco-

nómica y tienen en cuenta el contexto cultural y social.

Del anterior acápite se desprende la idea que además de la racionalidad económica, existen otras racionalidades como la social, la técnica, la psicológica, la política,....; sin embargo, la racionalidad dominante suele depender del tipo de sociedad humana de que se trate, de este modo puede decirse que la racionalidad económica es la célula fundamental del sistema capitalista, como la racionalidad política fue la dominante en la antigua Grecia.

De estas posiciones críticas de la racionalidad económica puede quedar algo claro: en el contexto de análisis competitivo y de economía de libre mercado que privilegia la búsqueda de productividad, la eficiencia máxima y el beneficio óptimo, es completamente válido que tenga singular importancia la racionalidad económica, siempre y cuando se consideren como legítimas las otras racionalidades y no interfiera con los valores humanos, con la condición humana, esencialmente cultural y social. Este es, precisamente, el tema que a continuación se aborda: la racionalidad económica en el marco de una reflexión axiológica y particularmente ética.



## RACIONALIDAD ECONÓMICA Y VALORES

*“Los valores valen realmente,  
por eso nos atraen y nos complacen,  
no son una pura creación subjetiva”*

*A. Cortina, 1998*

Generalmente el término racionalidad se asocia con el juicio de valor que califica una determinada acción como la mejor, la buena, la más inteligente, oportuna y conveniente. Bajo esta acepción, la racionalidad está relacionada con la moral, lo cual le permite su aplicación en las más distintas situaciones de la vida humana. En el campo que compete esencialmente al presente ensayo – el económico-, la racionalidad se refiere al alcance de la eficiencia o de los mejores resultados. Sin embargo, cuando se emplea la teoría económica del “Laissez Faire, Laissez Passer”, el análisis se hace sobre la base del modelo del “Hombre Económico”; es así como esta racionalidad explicita un ethos individualista y soslaya las consideraciones morales o normativas. Necesariamente, ésta es una visión reduccionista que privilegia los resultados descriptivos, positivos y eficientes, con relación a los procesos evaluativos sobre cuáles deben ser los fines a alcanzar. Precisamente, este enfoque de la racionalidad se queda sólo en la descripción de la manera como se decide el empleo

de los medios que conducen al logro de los fines; a la vez, tal “decisión racional” no se traduce necesariamente en una “buena decisión”, pues, aquella conlleva la eficiencia paretiana que puede significar el beneficio individual en detrimento del beneficio de un colectivo; además, esa “decisión buena” en sí, puede ser inconveniente o ineficaz para un grupo social.

A esta altura de la reflexión moral de la racionalidad económica se hace imprescindible retomar los conceptos acerca del objeto de la economía para entender dos cosas: la primera, saber si la economía centra sus esfuerzos en los medios o en los fines -en cumplimiento de las exigencias científicas-, la segunda, conocer el grado de cobertura multidimensional del hombre social. En este sentido, se cita la visión del economista L. Robbins, quien define la economía como el estudio acerca de las relaciones entre fines y medios escasos. Él dice que la economía concierne a las decisiones tomadas bajo las presiones de la escasez. De acuerdo con esta defini-



ción de “economía”, los análisis económicos nunca conciernen a qué tipos de fines o metas se deben perseguir, sino meramente a cuáles serían los medios óptimos para conseguir fines dados<sup>10</sup>. Esta definición excluye del análisis económico los asuntos morales o evaluativos, y de este modo acerca la economía al ideal científico de las ciencias naturales. Por lo tanto, la definición de Robbins unifica la concepción acerca de lo que es la economía como ciencia<sup>11</sup>; además, logra articular una coincidencia conceptual entre los economistas Milton Friedman y John Maynard Keynes: ambos manifiestan que la economía es sólo una ciencia puramente descriptiva (positiva) y no una teoría normativa (prescriptiva); vale decir, la economía sólo se ocupa de “lo que es” y no de “lo que debe ser”.

Cuando anteriormente se trató el término de la concepción descriptiva de la racionalidad, se expresó que ésta no consideraba la reflexión axiológica, pues la mera descripción de los fenómenos económicos es neutral, por ende, bajo este enfoque se excluye del análisis económico los aspectos evaluativos o morales y se concibe que la racionalidad concierne únicamente a las relacio-

nes de eficiencia entre medios y fines, pero no a cuáles deben ser los fines. Al respecto, L. Robbins denota claramente que el tema de los valores no es objetivo, por lo cual no recomienda que sean tenidos en cuenta en el análisis económico.

Por el contrario, cuando el objeto de la economía supera los términos de la riqueza material y lo precisa en el hombre social y su desarrollo, y sus posibilidades de plenificación, entonces se concibe que el principio y fin de la organización del trabajo social es el hombre y las posibilidades reales de desarrollo de su potencial creativo para alcanzar el bienestar. En esta línea conceptual se puede concebir la economía como una ciencia social que se ocupa de los seres humanos y de las formas más adecuadas para proveerlos de los medios materiales necesarios para ayudarlos a realizar sus potencialidades humanas plenas. Pero el interrogante ¿qué constituye la buena vida? es perenne y, por lo tanto, la economía debe ocuparse inevitablemente de los valores. Nuestro propio interés por la promoción del desarrollo representa una elección de valor implícita acerca de lo bueno (el desarrollo), y lo malo (el subdesarrollo)<sup>12</sup>.



10 Citado por ARANGO G, Pablo R. “Economía, Racionalidad y Valores. Revista: Estudios Regionales (CRECE).

11 Idem.

12 PORTOCARRERO, Juan Carlos. Pautas para la estructuración de un contexto económico.

De contera, podría concluirse que en la vida del hombre en sociedad existen distintas racionalidades, pues las decisiones que se toman en ella obedecen a motivaciones de diferente índole, como ético-moral, económica, psicológica, social, tecnológica, política, entre otras. Podría pensarse, incluso, en la existencia de

una sola racionalidad, o sea, la racionalidad del ser humano que tiene múltiples manifestaciones, pero que una de ellas prevalece de acuerdo al tipo de sociedad humana que se trate; de esta manera se entiende que en el contexto del liberalismo económico sea dominante la racionalidad económica.

### LA RACIONALIDAD ECONÓMICA EN LA HISTORIA COLOMBIANA

*"Igual que Parsifal, los economistas modernos vagan ingenuamente por la Tierra Baldía en la búsqueda del Santo Grial. El cinismo y la desesperación reinan en la disciplina. Las diversas versiones de Parsifal comparten varios temas básicos que también están presentes, al menos en parte, en la profesión de los economistas"*

Cyril Morong

Para tratar de hacer una aproximación conceptual desde la racionalidad económica a la realidad de Colombia-Hoy, en los aspectos económico, social y político, se asume la estrategia de citar, grosso modo, las ideas básicas de los teóricos clásicos y neoclásicos, que nos permitan, en primera instancia, elaborar un análisis de contraste (supuesto el conocimiento de nuestra realidad colombiana) y, en segundo lugar, tener una inferencia de la relación que pueda existir entre aquellos y los actuales pensadores neoliberales. Además se tiene el propósito de formular interrogantes antes que realizar profundas disquisiciones que no son el propósito explícito de este espacio.

En general, los representantes de la escuela clásica centran su interés en el problema de la producción, el aspecto cuantitativo del bienestar; de otro lado, consideran que el bienestar individual debe aumentar en proporción directa con el incremento de la riqueza individual, y el bienestar social aumenta con el incremento de la riqueza material de la nación.

En otro sentido, los clásicos conciben una fuerte relación de competencia entre el capital material (máquinas, equipos) y el trabajo asalariado. Con relación al progreso tecnológico, creen que este es un medio para reemplazar el trabajo – mano de obra – por el capital y avanzar en el crecimiento económico.



Por su parte, los economistas neoclásicos consideraron, bajo una nueva forma de investigar los problemas económicos (postura psicológica para interpretar las preferencias del consumidor), la teoría del valor-utilidad en contraste con sus predecesores Smith, Ricardo Y Marx, quienes propusieron y desarrollaron la teoría del valor-trabajo. Los representantes de la escuela neoclásica no se interesan precisamente por la causa de la riqueza de las naciones, pero sí justifican su inequitativa distribución por las diferencias individuales de las personas en términos de riesgo, talento, inteligencia, dignidad, esfuerzo e iniciativa. De esta forma, queda legitimada la desigualdad social por las diferencias y características individuales.

Hoy, nuestro contexto a pesar de ser específico (tempo-espacial), histórico y cultural, está permeado por las leyes, principios y teorías de la ciencia económica. Además, nuestra realidad se circunscribe en el paradigma capitalista, sistema que está caracterizado, de un lado, por una particular estructuración de relaciones sociales de producción y distribución del producto social inequitativas, y del otro, de unas determinadas relaciones de poder que propician la inequidad social y generan la desigualdad de oportunidades, aunque éste sea uno de sus principios fundamentales.



Bien vale la pena plantear en este momento algunos interrogantes (¡y, sólo eso!) relacionados con la doctrina económica de la época de Smith, Ricardo, Say, Malthus y Mill; o de las concepciones de Pareto, Walras, Jevons, Menger, Marshall y Pigou; incluso del mismo Keynes, y compulsar algunos pensamientos y teorías que hoy se defienden y aplican en la realidad social de nuestro país. Por ejemplo, ¿Tiene vigencia el concepto smithiano de “mano invisible”? ¿Se mantienen las leyes del mercado, descubiertas por Smith y Ricardo? ¿Se han encontrado otras causas que explican el origen de la riqueza y de su distribución? ¿Hoy se ve al actor individual de la misma manera como lo pensaban los economistas neoclásicos? ¿Se privilegian otro tipo de racionalidades, o sigue siendo dominante la económica? ¿El estudio de la realidad económica se concibe bajo el enfoque marginalista de un sistema que estructura las relaciones entre productores y consumidores?

Sin el propósito de contestar estos y otros cuestionamientos con conocimiento de causa, apoyos estadísticos y demás, señalo algunos aspectos, sin el rigor que ellos exigen, animado por un espíritu intuitivo y emocional. En este sentido, considero que el credo neoliberal vigente actualmente, revive la visión neoclásica del “hombre

unidimensional-económico” y profundiza en los valores connaturales como la libertad de mercados, la igualdad de oportunidades, el individualismo, el utilitarismo, la productividad, la competitividad y la eficiencia. Además, en la época de la “nueva economía política” (rational – public choice) el lenguaje que se escucha en los discursos de muchos líderes sociales, económicos y políticos están cargados de categorías propias de las escuelas clásica y neoclásica: libertad de mercados, ajustes marginales en la asignación de factores productivos, estado mínimo, privatizaciones, garantías para el intercambio libre de los agentes económicos, división y especialización del trabajo social, acumulación de capital

y control de salarios, eficiencia, entre otros.

De otro lado, aunque se oyen expresiones sentidas sobre la necesidad de avanzar por la senda del desarrollo sostenible, el progreso tecnológico, la democracia genuinamente representativa y el bienestar social, esta serie de posturas normativa, prescriptiva y valorativa en un ambiente predominantemente neoliberal parece tan estéril como falaz; es más una especie de estrategia de Penélope, para reforzar las relaciones de poder, fortalecer el sistema y mantener la racionalidad económica dominante sobre las demás racionalidades del hombre en la sociedad colombiana.

## BIBLIOGRAFÍA

ARANGO, Pablo E. Economía, Racionalidad y Valores. CRECE. Estudios Regionales.

BEJARANO, Jesús Antonio. Hacia dónde va la ciencia económica en Colombia.

BERMAN, Marshall. Todo lo sólido se desvanece en el aire: la experiencia de la modernidad. Siglo XXI editores, 5ª. Edición.

DELEPLACE, Ghislain. La Historia de la Teoría Económica desde la Heterodoxia. Cuadernos de Economía N° 35. Universidad Nacional. 2001.





FAJARDO F. Carlos. "Hacia una estética de la Cibercultura". Magazín Dominical. El Espectador, agosto 30 de 1998.

MARDONES, José María. Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica sobre una polémica incesante. Editorial Anthropos. Barcelona.

MORONG, Cyril. Los economistas, Parsifal y la búsqueda del Santo Grial. Cuadernos de Economía N° 36. Universidad Nacional. 2001.

NICHOLSON, Walter. Teoría Microeconómica: Principios básicos y aplicaciones. Editorial Mc Graw Hill, sexta edición.

PORTOCARRERO, Juan Carlos. Pautas para la estructuración de un contexto económico. Revista Universidad de San Buenaventura, N° 6. Cali. 2001

RICARDO, David.. "Principios de Economía Política y Tributación". Citado por ILLERA D., Luis Eduardo. Progreso Técnico y Bienestar Social: Visión de los Clásicos. Revista de la Universidad de la Salle, Vol. VII – N° 14.

ROSETTI, Joseph. Introducción a la economía: Enfoque Latinoamericano. 1ª edición. Cap. 1. Editorial Harla. México, 1979.

SAN MARTÍN, Hernán. PASTOR, Vicente. Economía de la Salud. Iberoamericana Mc Graw Hill.

SMITH, Adam. "La Riqueza de las Naciones" (Tomo I). Biblioteca de Economía. Editorial FOLIO.

THOMPSON, Garret. Un análisis filosófico de la economía. CRECE. Estudios Regionales.



# LA INFLACIÓN: una discusión sobre sus causas y efectos.

Mario Alberto Gaviria Ríos

## SÍNTESIS

*En este escrito se aborda la discusión conceptual sobre los orígenes de la inflación. Ella se inicia con una revisión de los posibles efectos de la inflación tanto sobre la producción y el empleo, como sobre la eficiencia económica y la distribución del ingreso y la riqueza.*

*Posteriormente se hace una presentación de las diferentes teorías que abordan el análisis de sus causas, en donde se evidenciará la ausencia de un paradigma universalmente aceptado. Se concluye que, en el tema de la inflación, aunque se dispone de buenos modelos y desarrollos teóricos, las circunstancias que varían de país a país pueden tener un peso muy considerable y se impone un criterio altamente pragmático.*

**Palabras Claves:** *Inflación, política económica, teoría monetaria.*

El tema resulta importante por múltiples razones. De un lado, las variaciones en el nivel general de los precios pueden afectar el bienestar de las personas y la sociedad en general. Esto, dado que un aumento en dicho nivel puede provocar una transferencia de poder adquisitivo de unos grupos sociales a otros.

De otro lado, el control de precios constituye un objetivo central de la política económica de los gobiernos de países desarrollados y en desarrollo, y las medidas que ellos tomen dependerán de su opinión sobre el origen de las fluctuaciones en el nivel general de precios. Así mismo, la

inflación afecta las relaciones comerciales del país que la sufre con el resto del mundo, dado que su aceleración provoca pérdida de competitividad y una consecuente caída en las ventas al exterior.

Estos y otros aspectos han llevado a que los gobiernos consideren, en proporción creciente, que la inflación es el principal problema económico, por encima de otros como el desempleo. Ello se manifiesta en el caso colombiano en la transformación de la institucionalidad de la política monetaria, que se desprende de la reforma constitucional de 1991, y en donde se plantea la esta-



bilidad en los precios como el objetivo central de la política monetaria.

La discusión se inicia con una revisión de los posibles efectos de la inflación tanto sobre la producción y el empleo, como sobre la eficiencia económica y la distribución del ingreso y la riqueza. Posteriormente se hace una presentación de las diferentes teorías que abordan el análisis de sus causas, en donde se evidenciará la ausencia de un paradigma universalmente aceptado; por lo que no es posible plantear la teoría contemporánea de la inflación como una sucesión de modelos de complejidad creciente. Es decir, no existe un modelo básico ampliamente aceptado y que se haya ido perfeccionando a medida que aumenta el conocimiento sobre el tema.

## LAS CONSECUENCIAS DE LA INFLACIÓN

El tema de los efectos de la inflación es controvertido en tanto ellos son complejos y difíciles de valorar. No obstante, suele existir un consenso generalizado en admitir que la inflación es un fenómeno perjudicial, que exige una atención preferente por parte de la política económica.



En general, el efecto más importante que genera la inflación es *una pérdi-*

*da en el poder adquisitivo del dinero*, con la consecuente carga de injusticia social que provoca en los grupos sociales perdedores en el proceso, pero muy especialmente en los trabajadores y los pensionados, perceptores ambos de ingresos fijos que sólo varían anualmente.

En economías donde los agentes económicos se han acostumbrado a convivir con la inflación, estos efectos se pueden ver suavizados dadas las acciones que ellos realizan para cubrirse de sus impactos negativos. Así, por ejemplo, los contratos se establecerán en función de la inflación esperada, los prestamistas acordarán una tasa de interés que recoja la elevación esperada en los precios y los trabajadores, por su parte, tratarán de fijar los salarios según su previsión de subida en los mismos.

En economías como la colombiana, que han enfrentado crecimientos estables y moderados en los precios durante largos períodos, los agentes económicos y los gobiernos desarrollan instituciones y mecanismos para adaptarse a esa situación crónica: sistema UPAC (UVR en la actualidad), corrección periódica de precios y salarios, devaluación. Por ello la inflación termina siendo un fenómeno con el que las personas se acostumbran a convivir.

Sin embargo, para eliminar por completo los efectos negativos de la inflación, todos los mecanismos institucionales de la economía tendrían que estar indizados en función de las variaciones de los precios y, en la práctica, esto no es posible, a parte de que ello favorece en sí mismo la aparición de una espiral inflacionaria. Por lo tanto es importante revisar dichos efectos:

- La inflación tiene efectos negativos sobre la eficiencia económica y el crecimiento.

Un fenómeno inflacionario crea incertidumbre sobre los pagos que se tendrían que realizar en el futuro, por lo cual los agentes económicos tienden a aplazar sus decisiones para evitar los riesgos que genera dicha incertidumbre. Las inversiones productivas, que requieren un horizonte temporal de largo plazo, sufren en mayor medida las consecuencias y tienden a ser reemplazadas por el empleo especulativo del dinero.

De otro lado, la inflación puede desajustar el sistema de precios, cuya información es imprescindible para el funcionamiento de una economía de mercado. Supóngase que, como de hecho ocurre, los

empresarios y los trabajadores no modifican sus precios de manera continua. En una situación de inflación, con el paso del tiempo los precios relativos se irán desajustando y dejarán de reflejar las condiciones auténticas de mercado. En consecuencia, con la distorsión generada, el mecanismo de mercado será menos eficiente a la hora de asignar los recursos escasos a los fines más productivos.

Si el cambio en los precios relativos favorece, por ejemplo, a los trabajadores y, dados los niveles de productividad, los salarios crecen más rápido que los precios de los productos; ello puede impulsar a los empresarios a realizar inversiones intensivas en capital, independientemente que en esa economía el factor trabajo sea abundante, con lo cual se profundiza el desempleo<sup>1</sup>.

Finalmente, la inflación eleva los costos de transacción. Dada la constante modificación en los precios, las empresas se ven obligadas a asumir costos en términos de nuevas listas de precios y folletos, en lo que se conoce como “*los costos de cambiar el menú*” (nombre que se deriva del caso de los restaurantes como el ejem-

<sup>1</sup> De hecho, gran parte de los diagnósticos sobre la problemática del desempleo en la economía colombiana, a finales del milenio y el inicio del presente, coincidieron en relacionar ésta con el favorecimiento que tuvieron los salarios en los cambios de los precios relativos (Echavarría, 2000).



plo más representativo), y los consumidores se enfrentan a la necesidad de manejar una mayor información.

En ese mismo sentido, y dependiendo de la intensidad del fenómeno, las personas enfrentan el denominado “*coste en suela de zapatos*”. Como la inflación reduce el valor del dinero, las personas tratan de cubrirse disminuyendo las cantidades de efectivo en su poder y aumentando los depósitos bancarios. Esto aumenta el número de desplazamientos que dichas personas tienen que realizar a los lugares de suministro de efectivo (cajeros electrónicos, instituciones bancarias).

- La inflación puede deteriorar la distribución del ingreso y la riqueza.

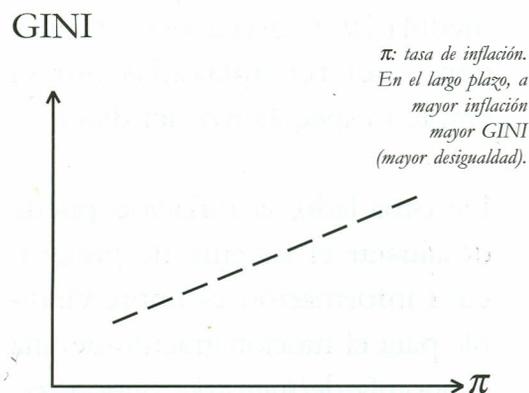
Como se señaló, la inflación eleva la incertidumbre, lo cual puede desestimular la inversión productiva. Una menor inversión frena el crecimiento económico y tiende a generar desempleo, con lo cual se deterioran los salarios y se profundizan los desequilibrios sociales. Sin embargo, los efectos en términos de evolución del empleo son bastante inciertos pues, ante los cambios en los precios relativos, puede presentarse una caída previa en el salario real que termine estimulando el empleo. Pero el efecto sobre la distribución del ingreso es el mismo: caída de los salarios.



Así mismo, como la inflación deteriora el poder adquisitivo del dinero, estarán en desventaja aquellos agentes económicos que mantengan una mayor proporción de efectivo, y generalmente son las personas de bajos recursos las que tienen menor acceso a los mercados financieros y, por tanto, menores posibilidades de defender su ingreso.

Al respecto, un estudio del Banco de México para 100 países entre 1950 y 1996 (Banco de la República, 2000) encontró que, en el largo plazo, un aumento de un punto porcentual en la tasa de inflación tiende a elevar en 0.8 puntos el coeficiente de GINI. Es decir, existe evidencia empírica de una relación positiva entre la tasa de inflación y los niveles de desigualdad económica de una sociedad:

**Gráfico No 1:** La relación entre inflación y desigualdad económica.



- La inflación genera transferencias de ingresos y riqueza entre distintos agentes económicos.

Dado el retraso de las tasas de interés nominales para ajustarse a la inflación, se producen transferencias entre acreedores y deudores, al permitir que los segundos vean reducidas en términos reales sus deudas y, en consecuencia, los primeros pierdan en el proceso.

La inflación genera también redistribuciones de ingreso y riqueza entre el sector público y el sector privado, favorables al primero. Ante el carácter de emisor

de dinero, el circulante monetario constituye una deuda del Estado con la sociedad, la misma que se ve reducida con la inflación (este es el conocido impuesto inflacionario). A su vez, la inflación eleva los ingresos nominales del sector privado, lo cual eleva en forma automática los recaudos de impuestos.

- La inflación deteriora la competitividad de la economía en los mercados internacionales.

## TEORÍAS SOBRE LAS CAUSAS DE LA INFLACIÓN.

*“Mientras los economistas se ocupan de lo que se llama teoría del valor han acostumbrado enseñar que los precios están regidos por las condiciones de oferta y demanda; habiendo desempeñado papel predominante, en particular, los cambios en el costo marginal y en la elasticidad de oferta en períodos cortos. Pero cuando pasan, ..., a la teoría del dinero y de los precios, ya no oímos hablar más de estos conceptos familiares pero inteligibles y nos trasladamos a un mundo en donde los precios están gobernados por la cantidad de dinero ...” (J. M. Keynes. Teoría general ..., capítulo 21).*

Como se señaló, a pesar del esfuerzo histórico en desarrollos teóricos sobre la inflación, es innegable la ausencia de un planteamiento universalmente aceptado por los macroeconomistas. Lo más probable es que a distintos tipos de situaciones correspondan diferentes causas y en todas se encierra una parcela de verdad. No obstante, acá se presentan los principales desarrollos teóricos sobre el origen de la inflación.

Tradicionalmente se han considerado dos explicaciones básicas de

la inflación (para algunos incluso dos tipos de inflación): *el tirón de demanda y el empuje de costos.*

### 1. LA INFLACIÓN POR TIRÓN DE DEMANDA.

Las explicaciones de la inflación por tirón de demanda son aquellas que atribuyen el origen del fenómeno a la presencia de excesos de demanda agregada de bienes y servicios sobre su oferta agregada. Entre las mismas existen tendencias bien diferenciadas, según el elemento causal que determina finalmente dicho



proceso, pues un desplazamiento de la curva de demanda hacia la derecha (que es lo que propicia el aumento en los precios) puede deberse a cambios autónomos en la demanda o a variaciones en la oferta monetaria. A continuación se presentan los planteamientos clásico, keynesiano y monetarista.

### 1.1. La explicación clásica.

En el sistema teórico clásico los mecanismos de mercado garantizan la tendencia de la economía hacia el pleno empleo. En este modelo teórico la flexibilidad de precios y salarios termina permitiendo que, de manera automática, las demandas en los diferentes mercados se ajusten a las posibilidades de oferta y, en consecuencia, el nivel de producto está totalmente determinado por esas condiciones de oferta. Es decir, el producto de la economía ( $Y$ ) depende de la disponibilidad de factores productivos capital ( $K$ ), trabajo ( $L$ ) y tecnología ( $A$ ).

$$Y = f(K, L, A)$$

Dada una disponibilidad de factores  $K_0, L_0, A_0$ :

$$Y_0 = f(K_0, L_0, A_0)$$

A su vez, en este sistema la ecuación de cambios es la ecuación de

demanda agregada. Esto pues para los clásicos el dinero es un componente de la riqueza de las personas cuyo único objeto es facilitar el intercambio, es decir, financiar la demanda por bienes y servicios. Por tanto la demanda agregada se puede expresar de la forma siguiente,

$$M.V = P.Y$$

$$Y^d = M.V/P,$$

Con  $Y^d$ : demanda agregada de producto,

$V$ : velocidad de circulación del dinero,

$P$ : nivel general de precios.

$M$ : oferta monetaria

En esta ecuación existe una relación inversa entre la cantidad demanda y los precios. Así mismo, en ella se refleja una teoría implícita de la demanda agregada, pues no se explica cuales son los componentes de la misma. En lugar de ello, la atención está centrada en definir la cantidad requerida de demanda de bienes y servicios ( $Y^d$ ) para que haya equilibrio en el mercado monetario. Finalmente, como la velocidad de circulación del dinero se supone constante<sup>2</sup> y los precios se determinan en el mercado (son endógenos), sólo una variación en la cantidad de dinero ( $M$ ) produce cambios exógenos en la demanda agregada.



2 Una presentación más amplia de la ecuación de cambios se encuentra en Gaviria Ríos, Mario. "La teoría Cuantitativa del Dinero". Notas de clase.

Resulta entonces que la demanda agregada de la economía depende directamente de la cantidad de dinero. Al aumentar dicha cantidad las personas experimentarán una situación de exceso de liquidez, lo que los motiva a adelantar transacciones para desprenderse de dichos excesos, aumentando así la demanda por bienes y servicios ( $Y^d$ ).

$$Y^d_0 = M_0 \cdot V / P_0$$

$$Y^d_1 = M_1 \cdot V / P_0$$

Con  $Y^d_1 > Y^d_0$ ; y  $M_1 > M_0$

Dado que la economía tiende a estar en pleno empleo, mientras no varíe la disponibilidad de factores, algo que no ocurre en el plazo inmediato, el sector productivo no estará en condiciones de responder a este estímulo de demanda con una mayor producción, por lo cual se generará un *exceso de demanda agregada* que conduce a una elevación en los precios de los productos. Esa elevación en los precios reduce la demanda de bienes y servicios a su nivel inicial (ver gráfico No 2).

$$Y^d_0 = M_1 \cdot V / P_1$$

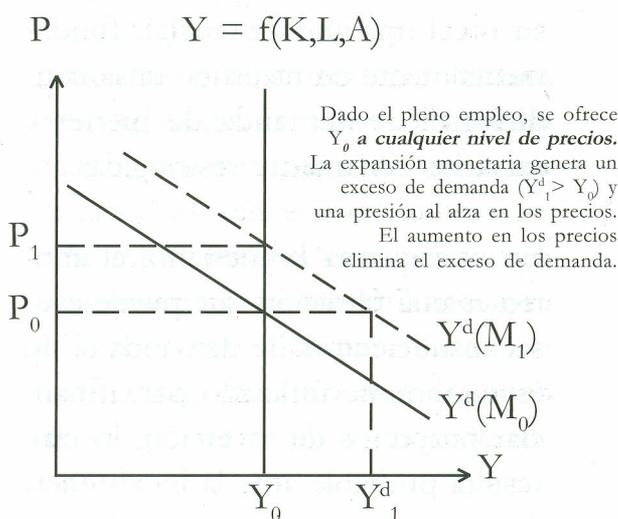
Con  $P_1 > P_0$

$$Y_0 = Y^d_0 = M_1 \cdot V / P_1$$

En otras palabras, ante el hecho que los mecanismos de mercado condu-

cen a las economías a producir en su máximo potencial, en ellas se está generando la mayor oferta de bienes y servicios que se puede obtener con los recursos y la tecnología de que se dispone. En consecuencia, un incremento en la oferta monetaria crea una situación equivalente a la de una mayor cantidad de dinero en procura de la misma cantidad de bienes y servicios, lo que resulta en un aumento de sus precios.

**Gráfico No 2.** Versión clásica de la inflación por tirón de demanda.



A partir de lo anterior; es claro que la inflación tiene sus orígenes en las presiones exógenas de demanda y el único elemento desencadenante de dicha expansión exógena, según la visión clásica, es el aumento en la cantidad de dinero circulante. Como afirmó en su momento Jean Bodin, "he comprobado que los altos precios, que observamos hoy en



día, son atribuidos a cuatro o cinco causas. La principal y quizás la única (la cual no había sido referida hasta ahora) es la abundancia de oro y plata<sup>3</sup>. Por tanto, la política económica queda limitada a un control de la cantidad de dinero compatible con el crecimiento de la producción, como estrategia para alcanzar la estabilidad en los precios.

## 1.2. La explicación keynesiana.

A diferencia de la posición teórica anterior, Keynes desarrolló todo un cuerpo teórico en donde muestra que las economías generalmente se encuentran produciendo por debajo de su nivel máximo potencial, fundamentalmente en razón de unas condiciones de demanda de bienes y servicios seriamente restringidas.

En el esquema keynesiano, el ahorro es una filtración que puede causar insuficiencias de demanda si no es totalmente utilizado para financiar proyectos de inversión, lo cual resulta probable ante la inexistencia de un mecanismo de mercado que lo garantice<sup>4</sup>. A su vez, la inflexibilidad de precios y salarios a la baja impide que esas insuficiencias se corrijan en los mercados de bienes, servicios y trabajo, mediante un ajuste en dichas variables.

En este sentido, como los mercados no se ajustan en forma automática, las economías pueden enfrentar constantemente situaciones en las que los factores productivos, especialmente el trabajo, están desocupados y el producto es inferior a su máximo potencial. En la perspectiva keynesiana, el impulso de dichas economías hacia su nivel máximo potencial o de pleno empleo exige una constante reactivación de la demanda, en especial a través de la política económica.

Pero a medida que la economía avanza hacia sus niveles máximos de producción y empleo, se generan presiones alcistas sobre la estructura de costos del sector productivo<sup>5</sup>. A su vez, los agentes productores tienden a transferir dichas presiones a los precios de sus productos. Es decir, las expansiones de demanda de bienes y servicios traen consigo incrementos en los precios a medida que impulsan la economía.

Con el crecimiento de la producción y el empleo se presiona sobre los costos porque:

a. A medida que aumenta el empleo los trabajadores mejoran su po-

3 Citado en Cuadrado Roura (2000, capítulo 7).

4 El ahorro depende principalmente del nivel de ingreso disponible de las personas y la inversión de la eficiencia marginal del capital y la tasa de interés del mercado.

5 Tradicionalmente la explicación keynesiana de la inflación ha sido considerada como tirón de demanda (Cuadrado Roura, 2000). Sin embargo, es clara la relación de dicha explicación con la del empujón de costos y, de hecho, los desarrollos poskeynesianos se concentran en esta última.





der de negociación y, por consiguiente, tienden a lograr incrementos salariales que superan las variaciones en la productividad del trabajo. Esto es posible aún antes de que se alcance el pleno empleo.

b. Los recursos productivos no son plenamente homogéneos y, por tanto, se presentan rendimientos decrecientes a medida que aumenta el nivel de empleo y producción (v. gr, ante la necesidad de utilizar insumos de menor calidad).

c. Los recursos productivos no tienen una sustituibilidad perfecta, por lo que se van presentando cuellos de botella en la oferta de algunos de ellos antes de alcanzar el pleno empleo. Esto explica el que las remuneraciones a los factores productivos, que entran en el costo marginal, no cambien en la misma proporción a medida que aumenta el empleo y la producción.

Por lo anterior la curva de oferta agregada keynesiana es creciente en el plano precios – producto hasta el nivel de actividad en que se alcanza el pleno empleo, cuando se hace vertical. Al igual que en el caso clásico, la oferta de la economía ( $Y^o$ ) depende de la disponibilidad de factores productivos capital (K), trabajo (L) y tecnología (A). Pero la diferencia está

en que el nivel de producto no está totalmente determinado por esa disponibilidad de factores y depende igualmente de las condiciones de demanda agregada; cuyos componentes son el consumo de las familias (C), la inversión privada (I), el gasto público (G) y las exportaciones netas (XN).

$$Y^o = f(K, L, A),$$

Con L como único factor variable en el corto plazo,

$$Y^d = g(C, I, G, XN)$$

Antes del pleno empleo, en forma predominante, la oferta se acomoda a las condiciones de demanda variando los niveles de empleo y los cambios en los precios ayudan a que la demanda se ajuste en algún grado. Por lo tanto el nivel de producto está determinado fundamentalmente por las condiciones de demanda:

$$Y = Y(Y^d)$$

Una vez se alcanza el pleno empleo, el nivel de producto queda totalmente determinado por las condiciones de oferta y la variación en los precios ajusta la demanda:

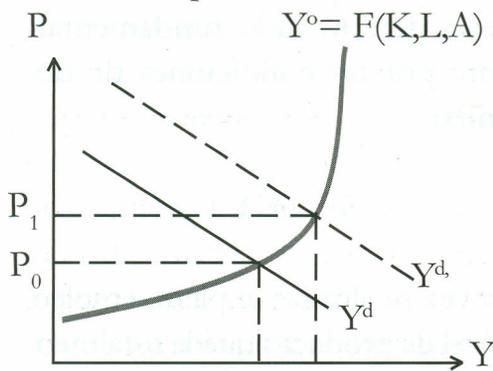
$$Y = Y(Y^o)$$





Los cambios exógenos en la demanda agregada pueden provenir de variaciones en el gasto público, el cual puede ser financiado con el ahorro que no está siendo utilizado por los inversionistas privados; reducciones en la tasa impositiva, lo cual afecta el consumo de las familias; modificaciones en el comportamiento de los inversionistas<sup>6</sup>; o aumentos en las exportaciones netas; y no sólo debido a expansiones en la oferta monetaria como supone la visión clásica (Froyen, 1997, p 215). En ello radica la diferencia frente al planteamiento clásico, porque si bien es cierto las expansiones de demanda presionan por un incremento en los precios, dichas expansiones no se originan en forma necesaria en aumentos en la cantidad de dinero.

**Gráfico No 3:** Versión keynesiana de la inflación por tirón de demanda.



La oferta agregada ( $Y^o$ ) aumenta con los precios, pues el sector productivo enfrenta costos crecientes.  
Las expansiones en la demanda agregada ( $Y^d$ ) estimulan el producto  $y$ , con ello, presionan aumentos en los precios.

Entonces en el planteamiento keynesiano la inflación es el costo de la expansión de la actividad productiva y la generación de empleo. Los gobiernos pueden elegir entre estabilidad en los precios con significativos niveles de desempleo o bajo desempleo con inflación. Esta hipótesis tuvo su mayor respaldo en la regularidad estadística observada por A. W. Phillips, quien estudió la relación entre las tasas de desempleo y las de los incrementos en los salarios monetarios, para un período de la economía británica de 1861 a 1957.

En su estudio Phillips encontró un alto grado de correlación inversa no lineal entre estas dos variables. Como explicación se argumentó que en situaciones de alto desempleo los trabajadores están más preocupados por conservar su empleo que por conseguir aumentos salariales y, al contrario, cuando el desempleo es bajo los trabajadores presionan por un mayor salario y los empresarios están dispuestos a aceptarlo para atraer mano de obra. Con los aportes de Samuelson y Solow, cuya hipótesis señala que todo incremento en los salarios monetarios superior al aumento en la productividad del trabajo se traslada a los precios, el planteamiento original se trans-



6 Producto de una mejora repentina en la eficiencia marginal de capital (léase, tasa interna de retorno) o en las expectativas sobre las condiciones futuras de la economía. Para algunos analistas esto significa que en Keynes la inversión depende del "animals spirits" de los inversionistas. Pero ello es una interpretación equivocada del planteamiento keynesiano, donde el comportamiento de los inversionistas está afectado por factores objetivos como la estabilidad económica, social y política, los cuales afectan la rentabilidad esperada del proyecto.

formó en una curva que relaciona las tasas de inflación y el desempleo, la cual se popularizó como la “*Curva de Phillips*”. Veamos.

Partiendo del principio neoclásico según el cual la remuneración a los factores debe corresponder a su productividad marginal, el salario nominal ( $W$ ) se define como:

$$W = P \cdot Y_n$$

Con  $Y_n$ : productividad marginal del trabajo.

Tomando logaritmos a ambos lados:

$$\text{Log}W = \text{Log}P \cdot Y_n$$

$$\text{Log}W = \text{Log}P + \text{Log}Y_n$$

Derivando con respecto al tiempo ( $t$ ):

$$\begin{aligned} d\text{Log}W/dt &= d\text{Log}P/dt + d\text{Log}Y_n/dt \\ (1/W)(dW/dt) &= (1/P)(dP/dt) + (1/Y_n)(dY_n/dt) \\ (1/P)(dP/dt) &= (1/W)(dW/dt) - (1/Y_n)(dY_n/dt) \end{aligned}$$

Es decir,

Tasa de inflación = Tasa de incremento en los salarios monetarios – Tasa de crecimiento de la productividad.

En su trabajo Phillips no presentó una teoría detallada, sino que se limitó a ajustar una curva a unos datos, obteniendo así una relación decreciente entre la tasa de inflación ( $\pi$ ) y la tasa de desempleo ( $\mu$ ) - ver

gráfico No 4. Relación que tradicionalmente se ha representado a través de una ecuación de la forma siguiente.

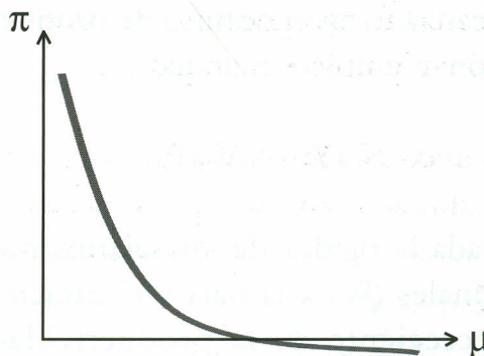
$$\pi = -b(\mu - \mu_{-1})$$

Con  $\mu_{-1}$ : tasas de desempleo del período anterior,

$b$ : parámetro mayor que cero

Según la ecuación anterior, si la tasa de desempleo del período inmediatamente anterior es mayor que el nivel de desempleo del período actual ( $\mu_{-1} > \mu$ ), lo que equivale decir que el desempleo está disminuyendo, la tasa de inflación tiende a aumentar.

**Gráfico No 4:** Curva de Phillips.



Es claro entonces que la curva de Phillips es una regularidad estadística que se complementa con el planteamiento keynesiano, según el cual los precios y los salarios monetarios están relacionados en forma directa con el nivel de empleo. De igual manera, se corresponde con otra formulación keynesiana fundamental: los trabajadores no



permiten reducciones en su salario monetario, especialmente en períodos de auge, pero se muestran incapaces de controlar su salario real, el mismo que disminuye con la inflación. Esto último explica por qué es posible que aumenten el empleo y la oferta agregada a medida que aumentan los precios.

Acogiendo la perspectiva neoclásica, el comportamiento racional del empresario lo lleva a contratar trabajo hasta que la productividad marginal de dicho factor sea igual al salario real, garantizando así la maximización de su utilidad. En términos formales se alcanza el nivel óptimo de producción y empleo cuando:

$$Y_n = W/P$$

Dada la rigidez de los salarios nominales ( $W$ ) a la baja y el carácter decreciente de la productividad marginal del trabajo ( $Y_n$ )<sup>7</sup>, sólo un aumento en los precios, que reduce el salario real, estimula un mayor nivel de empleo y, de manera consecuente, una mayor producción. A medida que aumenta el empleo también se elevan los salarios nominales, pero tienden a hacerlo en menor proporción dada la existencia de algún grado

de *Ilusión Monetaria* entre los agentes económicos.

A partir de la curva de Phillips se fortalece la idea que, igual que la inflación genera costos para la sociedad, una política orientada a su disminución enfrenta una *tasa de sacrificio*, en términos de producción y empleo. En el mundo académico el indicador más popular de dicho sacrificio es *El Índice de Empobrecimiento de Okun* -IEO. En Colombia, Clavijo (2000) ha planteado como una variante interesante de dicho indicador su *Índice de Sufrimiento Macroeconómico* -ISM. En el cuadro adjunto se presenta una estimación de ambos indicadores para el caso colombiano.

Según las estimaciones contenidas en el siguiente cuadro, el comportamiento de la tasa de inflación ha estado acompañado por variaciones en sentido contrario de la tasa de desempleo, lo cual evidencia en el caso colombiano la presencia de alguna tasa de sacrificio de la política anti-inflacionaria. Según el índice de sufrimiento propuesto por Clavijo, ese sacrificio fue especialmente alto en los dos últimos años del siglo pasado, ante la recesión económica que enfrentó la economía.

<sup>7</sup> Se supone que en el corto plazo es improbable un cambio tecnológico que eleve la productividad del trabajo.





Colombia: Tasa de sacrificio de la política anti-inflacionaria.

Período	Tasa de crecimiento PIB (%). (1)	Tasa de inflación. (2)	Tasa de desempleo* (3)	IEO (2)+(3)	ISM (2)+(3)-(1)
1967-74	6.2	13.2	9.9	23.1	16.9
1975-81	4.5	24.5	9.5	34.0	29.5
1982-89	3.5	22.6	11.7	34.3	30.9
1990-97	3.9	23.5	10.1	33.6	29.7
1998-99	-2.3	13.0	17.3	30.3	32.6
2000	2.8	8.8	19.7	28.5	25.7
2001	1.4 <sub>p</sub>	7.65	16.8	24.5	23.1

p: provisional, \*7 áreas metropolitanas, a diciembre de cada año.  
Fuentes: Banco de la República, DNP, DANE. Las tasas de variación son promedios anuales.

1.3. El Monetarismo.

Para principios de la década de los setenta del siglo XX la curva de Phillips estaba sometida a serios ataques tanto apoyados empíricamente como sustentados en la teoría. En el terreno empírico, enfrentaba la estanflación que caracterizó a la economía mundial. Al nivel teórico, analistas prestigiosos como Milton Friedman argumentaron que la mecánica de la curva estaba montada sobre un supuesto erróneo: que los trabajadores padecían de *Ilusión Monetaria* y terminaban aceptando aumentos salariales efímeros que eran neutralizados por el alza consiguiente en los precios.

Según Friedman, debe esperarse, en cambio, que los trabajadores aprendan de la experiencia y perciban que, al final, un mayor salario nominal no les está representando un mayor poder adquisitivo. En ese caso los trabajadores, aunque sea de mane-

ra imperfecta, son capaces de anticipar el comportamiento de los precios y, en consecuencia, de su salario real, siendo este último el objeto de la negociación con el empleador. A partir de dicho planteamiento se reformula la curva de Phillips incorporando en ella las expectativas inflacionarias.

En la formulación de la teoría económica se supone que la conducta de las personas depende no sólo de variables y acontecimientos pasados, sino también de las expectativas que ellas tengan sobre el valor que puedan tomar éstas y la evolución futura de dichos acontecimientos (Argandoña, et. al. 1997, capítulo 3).

Predecir el futuro es una tarea difícil, porque por definición éste es incierto. Sin embargo, siempre resulta necesario formular proposiciones sobre acontecimientos que aún no han



tenido lugar. Normalmente las personas esperan que al día siguiente salga el sol, e incluso se atreven a predecir la hora en que esto ocurrirá. Lo primero es el fruto de un ejercicio simple de extrapolación de la experiencia acumulada, pero lo segundo exige el conocimiento de las leyes de movimiento de los astros.

En el análisis económico la revisión del futuro (la formación de expectativas) ocupa un lugar especial en la explicación de la conducta de las personas. Por esto es necesario entender cómo se forman las expectativas en las personas, según la teoría económica.

Al respecto, la teoría de las **expectativas adaptativas** o **extrapolativas** señala que las personas asumen que el futuro viene determinado por el pasado y el presente. Aplicado al comportamiento de los precios, esto implica que las personas consideran que los precios futuros (expectativas inflacionarias) dependen sólo de la dinámica presente y pasada de los mismos. En este sentido, las personas corrigen sus predicciones en respuesta a los errores del pasado,

$$\pi^e - \pi^e_{-1} = @(\pi_{-1} - \pi^e_{-1}), 0 < @ < 1$$

Con  $\pi^e$ : expectativas de inflación.  
 $@$ : factor de aprendizaje.

$$\pi^e = @\pi_{-1} - @\pi^e_{-1} + \pi^e_{-1}$$

$$\pi^e = @\pi_{-1} + (1 - @)\pi^e_{-1}$$

Según esta última ecuación, las expectativas de inflación se forman en función de las inflaciones observada y esperada del período inmediatamente anterior.

Como  $\pi^e_{-1} = @\pi_{-2} + (1 - @)\pi^e_{-2}$

$$\pi^e = @\pi_{-1} + (1 - @)[@ \pi_{-2} + (1 - @)\pi^e_{-2}]$$

$$\pi^e = @\pi_{-1} + (1 - @)@ \pi_{-2} + (1 - @)^2 \pi^e_{-2}$$

$$\pi^e = @\pi_{-1} + (1 - @)@ \pi_{-2} + (1 - @)^2[@ \pi_{-3} + (1 - @)\pi^e_{-3}]$$

Ecuación que es equivalente a:

$$\pi^e = (1 - @)^0 @ \pi_{-1} + (1 - @) @ \pi_{-2} + (1 - @)^2 [ @ \pi_{-3} + (1 - @) \pi^e_{-3} ]$$

Entonces, si se hacen sustituciones sucesivas de  $\pi_{-1}$ :

$$\pi^e = @ \sum (1 - @)^{j-1} \pi_{-j}$$

Según esta ecuación, si se parte de unas predicciones adaptativas, las expectativas inflacionarias terminan siendo un promedio ponderado exponencialmente de las tasas de inflación observadas en el pasado. Dicha ponderación depende directamente del factor de aprendizaje [ $@$ ], que no es más que la habilidad de los agentes económicos para aprender de sus errores. A su vez, esa ponderación es decreciente<sup>8</sup>, lo



8 El factor  $(1 - @) < 1$  y su exponente es creciente.

que significa que los agentes económicos dan más importancia al pasado reciente frente al más lejano.

A partir de esta consideración, Friedman replantea la Curva de Phillips incorporando las expectativas inflacionarias y la tasa natural de desempleo<sup>9</sup> o tasa de desempleo de pleno empleo ( $\mu_n$ ), esto último dada su defensa de la tradición neoclásica según la cual las fuerzas del mercado conducen las economías hacia el pleno empleo.

$$\pi = \pi^e - b(\mu - \mu_n)$$

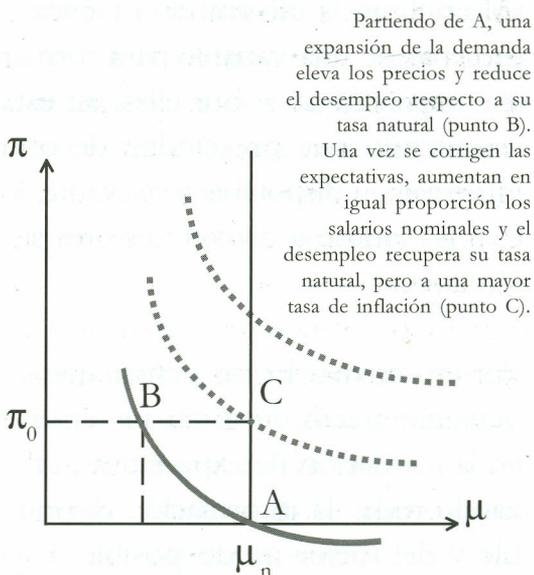
Según esta ecuación, la tasa de inflación tiende a aumentar si la tasa de desempleo alcanza un nivel inferior a su tasa natural y/o aumentan las expectativas de inflación. En consecuencia, si bien sigue existiendo un *trade-off* entre desempleo e inflación<sup>10</sup> en el corto plazo, en el largo plazo este desaparece; es decir, en el largo plazo la Curva de Phillips es vertical.

Estando la economía en pleno empleo, es posible que una expansión de la demanda agregada, al presionar una elevación en los precios, propicie una caída en el salario real y estimule un mayor

nivel de empleo. Pero con el tiempo los trabajadores lograrán corregir sus expectativas inflacionarias y lucharán por incrementos salariales equivalentes a la variación en los precios, con lo cual el salario real y el empleo recuperarán sus niveles iniciales y lo único perdurable será el aumento en los precios.

Según lo anterior, la curva de Phillips de corto plazo se desplaza hacia arriba a medida que aumentan las expectativas inflacionarias (ver gráfico No 5), con lo cual una misma tasa de desempleo tiende a coexistir con una mayor tasa de inflación.

**Gráfico No 5.** Curva de Phillips (versión de M. Friedman)



Los desarrollos anteriores sirvieron a Edmund Phelps para plantear lo que

9 El planteamiento sobre la tasa natural de desempleo había sido criticado por los autores keynesianos pues, como llegó a afirmar James Tobin, no había nada más antinatural que la tasa de desempleo. Sin embargo, recuérdese que esa tasa hace referencia al hecho que existen un desempleo friccional y estructural que difícilmente se pueden enfrentar con política económica. Es decir, la tasa natural de desempleo no se puede entender como una situación óptima del mercado de trabajo, pues ese desempleo friccional y estructural es ya bastante alto en economías como la colombiana.

10 Un intercambio de inflación por desempleo



se conoce como la *hipótesis aceleracionista*, según la cual si un gobierno decide mantener la tasa de desempleo por debajo de su tasa natural utilizando para ello políticas económicas expansivas de manera sucesiva, esa actuación sólo tendrá efectividad en el corto plazo y provocará un incremento continuado en la tasa de inflación.

Sin embargo, de manera más reciente, la teoría de las **expectativas racionales**, desarrollada por macroeconomistas de la nueva escuela clásica como Thomas Sargent y Robert Lucas, se ha impuesto en el análisis económico. En términos generales estos teóricos han considerado que, al suponer que las personas sólo utilizan la información pasada y presente de una variable para formar sus expectativas sobre ellas, se está asumiendo que prescindan de otra información disponible y relevante, lo cual las induce a cometer errores sistemáticos.

Por eso es más lógico pensar que las personas tratan de evitar los errores en la formación de expectativas, utilizando toda la información disponible y del mejor modo posible. Una parte de esa información está contenida en los errores que cometen. Además, se utiliza la teoría existente sobre el comportamiento de la variable en estudio. Esa es la base de las hipótesis de las expectativas racionales.



En consecuencia, las personas alcanzan una previsión acertada del comportamiento de los precios y la inflación de manera mucho más rápida, frente a lo que sugiere la teoría de las expectativas adaptativas. Es decir,  $\pi$  y  $\pi^e$  tienden a acercarse mucho más rápido y, en consecuencia, tienden a coincidir las Curvas de Phillips de corto y largo plazo.

Si se presentan expectativas racionales, en la ecuación replanteada por Friedman el componente  $b(\mu - \mu_n)$  tendrá un valor cercano a cero (0); es decir, no es posible un trade-off entre desempleo e inflación.

$$\pi = \pi^e - b(\mu - \mu_n)$$

Como,  $\pi \approx \pi^e$

Entonces,  $b(\mu - \mu_n) \approx 0$

Por lo que,  $\mu \approx \mu_n$ , en el corto y en el largo plazo.

A partir de la discusión anterior es claro que el origen de la inflación para el monetarismo está en las expansiones de la demanda agregada, pero al igual que en el planteamiento clásico esa demanda está relacionada directamente con la oferta monetaria. Para el monetarismo *la inflación es siempre y en todo lugar un fenómeno monetario*, ningún proceso inflacionario puede permanecer sin

la existencia de abundancia de dinero que permita realizar el mismo volumen de transacciones económicas a unos precios mayores.

Sin embargo, la formación diferente de expectativas propició la bifurcación del monetarismo en dos corrientes básicas. De un lado, está la que se conoce como el *monetarismo blando* (Milton Friedman) que considera la posibilidad de una formación de expectativas adaptativas, por lo que en el corto plazo una parte de las variaciones en la oferta monetaria se puede traducir en expansiones del producto y el empleo, afectando en forma menos que proporcional los precios. De otro lado, está el *monetarismo duro* (Sargent y Lucas) que confía en una formación racional de dichas expectativas, con lo cual el total de la variación en la oferta monetaria se traduce en aumento de los precios, sin afectar el empleo y el producto. Las conclusiones de ésta última corriente son iguales a las de la visión clásica que se desarrollo atrás, y es por eso que se le ha dado el nombre de Nueva Escuela Clásica.

## 2. LA INFLACIÓN POR TIRÓN DE COSTOS.

Este tipo de inflación se presenta cuando no existe libre competencia. Precisamente, como las corrientes clásicas y neoclásicas consideran que la libre competencia es una característica de las economías de mercado,

afirman que si existe este tipo de inflación es por restricciones institucionales que frenan la competencia y la solución está en una decisión política orientada a garantizarla.

Los posibles tirones de costos son:

### a. Un incremento exógeno de los salarios monetarios.

Al aumentar de manera exógena el salario, debido por ejemplo a una mayor presión de los trabajadores organizados, se elevan los costos de producción. Los empresarios tendrán como opciones: i) mantener los precios, con lo cual se reducirán sus ganancias; ii) aumentar los precios, conservando así su nivel de ganancias. En esta última opción se generan presiones inflacionarias y sólo es posible en sectores donde existe algún grado de control sobre el mercado por parte de los productores.

### b. Un aumento exógeno en las ganancias de los productores.

Si los empresarios quieren aumentar sus ganancias a través de un mayor *Mark - up*, se aumentarán los precios de la economía. En el mismo sentido, esto sólo es posible cuando existe algún grado de control sobre el mercado por parte de los productores.

### c. Un aumento del tipo de cambio.



## d. Un aumento de los aranceles.

En los casos c y d se presenta un aumento en los precios de los bienes intermedios importados y, en consecuencia, en los costos de producción. El que dichos costos se trasladen al precio de los productos depende del grado de control que se tenga sobre el mercado. Es decir, en todas las situaciones planteadas, el que se presente o no inflación depende de la existencia de libre competencia o de algún grado de poder de mercado.

### 3. UNA VISIÓN HETERODOXA DE LA INFLACIÓN APLICADA AL CASO DE ECONOMÍAS COMO LA COLOMBIANA.

Las visiones tradicionales sobre el origen de la inflación dejan de lado el análisis de las condiciones de heterogeneidad productiva que caracterizan a una economía como la colombiana: presencia de sectores económicos con ofertas flexibles y sectores con ofertas inflexibles, convivencia de estructuras monopólicas y competitivas, precios flexibles y precios fijos.

Para tener en cuenta dicha heterogeneidad estructural es importante clasificar los bienes y servicios de una economía como la colombiana en cuatro grupos básicos:

a. **Alimentos sin procesar**, cuya oferta doméstica es fija en el corto plazo. Si los bienes son comercializables<sup>11</sup>, los precios domésticos tienden a ser iguales a los internacionales expresados en moneda doméstica ( $P = P^*.E$ ). Si son no comercializables, sus precios son flexibles y dependen de las condiciones de oferta y demanda.

b. **Arriendos**, cuya oferta es fija en el corto plazo pero sus precios son fijos dado que el mercado no requiere “despejarse” totalmente y, además, los alquileres se fijan para períodos relativamente largos.

c. **Bienes manufacturados**, entre los que se cuentan alimentos procesados. La oferta es flexible (dada la posibilidad de funcionar con capacidad ociosa) y, en el caso de los no comercializables, los precios tienden a ser fijos (establecidos por mark-up) dadas las condiciones de producción oligopólica. En los bienes comercializables los precios tienden a ser iguales a los internacionales.

d. **Servicios personales y públicos**, que en su mayoría son no comercializables. Su producción ocurre en el momento mismo del consumo, por lo que la producción está condicionada por la demanda

11 Bienes y servicios comercializables: participan en el comercio exterior de la economía, ya sea como importaciones o como exportaciones; Bienes y servicios no comercializables: no participan en el comercio exterior de la economía, ya sea por imposibilidades técnicas o por restricciones institucionales.



y es corriente que se presenten excesos de capacidad. Se puede afirmar que son servicios cuya oferta es flexible y los precios son fijos en el corto plazo.

A partir de esta clasificación se pueden definir como **precios básicos**, en el sentido de que se determinan en su mercado y sin referencia necesaria a otro precio: i) la tasa de cambio (E) y los precios foráneos (P\*), que constituyen los precios de referencia para los bienes domésticos comercializables; ii) los precios de los alimentos sin procesar no comercializables; iii) los arriendos y iv) los salarios.

En el caso de los bienes y servicios no comercializables de oferta flexible, los precios se determinan con referencia a los costos:

$$P_i = (1 + Z)(\sum a_{ij}P_j + bW + c.P*.E)$$

Donde,  $P_i$ : precio del bien/servicio i

**Z**: mark - up

$\sum a_{ij}P_j$ : costo de las materias primas no comercializables utilizadas la producción de i, con  $a_{ij}$  un coeficiente técnico.

**bW**: costos laborales, donde b es un coeficiente técnico.

**c.P\*.E**: costo de las materias primas importadas, en donde c es un coeficiente técnico.

Si se supone que las  $a_{ij}$  son producidas a su vez por sectores cuyos precios se fijan con base en los costos, entonces los  $P_i$  dependen sólo de los salarios y la tasa de cambio como precios básicos.

A partir de los elementos anteriores y en una economía con características heterogéneas como la colombiana, se pueden plantear como posibles detonantes de la inflación:

- Los choques de oferta, entendidos como una caída exógena<sup>12</sup> de las cantidades producidas. Estos son característicos, aunque no exclusivos<sup>13</sup>, de los sectores agrícolas no comercializables.
- Un cambio de productividad, que se manifiesta en modificaciones de los coeficientes técnicos a, b y c. Un aumento en uno de ellos, debido a un deterioro de la productividad, equivale a una elevación de costos que afecta el precio de los bienes no comercializables de oferta flexible. Este detonante debe diferenciarse del shock de oferta, en tanto puede ocurrir sin que varíen las cantidades producidas.
- Los desequilibrios distributivos, que obedecen a pugnas distributivas

12 Debido a factores climáticos, desastres naturales, conflictos armados, entre otras razones.

13 Ello también puede ocurrir en sectores de oferta flexible: un severo racionamiento de energía a principios de los años noventa del siglo XX se constituyó en un shock de oferta para los sectores industriales, convirtiéndolos temporalmente en sectores de oferta fija.





entre trabajadores y empresarios por aumentar su participación en la distribución del ingreso. Esa lucha se manifiesta en variaciones de  $Z$  y/o  $W$  (salario nominal), sin estar compensados por un aumento de la productividad, y afecta los precios de los sectores no comercializables de oferta flexible.

- Los tirones de demanda, que afectan inicialmente los precios de los sectores no comercializables de oferta fija, pero si son significativos alcanzan a afectar también a los sectores de oferta flexible y precio fijo no comercializables.

- Los aumentos de la tasa de cambio y/o de los precios foráneos, que generan aumentos en los precios de los bienes comercializables, así como en los de los no comercializables de oferta flexible cuyos precios se mueven con los costos. Este detonante es más importante mientras más abierta sea la economía.

El principal mecanismo de propagación de estos detonantes de inflación hacia los demás sectores de la economía es la indización de precios, manifiesta en mecanismos como: la corrección monetaria, el ajuste periódico de los salarios y la defensa de la tasa de cambio real. Estos mecanismos de indización se encargan de

perpetuar la inflación, al incorporarle comportamientos inerciales.

Finalmente, es claro que el enfoque anterior contrasta con la tradición neoclásica que ve siempre en la inflación un fenómeno monetario. Aunque dicha tradición no niega la importancia de los costos y de los mecanismos de indización en la determinación de los precios, considera que esto obedece a razones institucionales que reducen la libre competencia y que este tipo de presiones inflacionarias sólo se materializan cuando son validadas por un manejo monetario expansivo.

En síntesis, si bien uno de los propósitos de este trabajo era el evidenciar la imposibilidad de plantear la teoría contemporánea de la inflación como una sucesión de modelos de complejidad creciente y perfeccionamiento gradual; más bien lo que debe quedar claro es que en Colombia y en ninguna parte del mundo están los economistas en condiciones de reclamar, para sus prescripciones en materia de política económica, un fundamento científico más allá de toda duda. Específicamente, en el tema de la inflación, aunque se dispone de buenos modelos y desarrollos teóricos, todo parece indicar que circunstancias que varían de país a país pueden tener un peso muy considerable y se impone un criterio altamente pragmático.



## BIBLIOGRAFÍA

ARGANDOÑA, Antonio; GÁMEZ, Consuelo y MOCHON, Francisco (1997). *Macroeconomía avanzada I: Modelos dinámicos y teoría de la política económica*. Editorial Mc Graw Hill. Madrid.

BANCO DE LA REPÚBLICA (2000). *Reportes del Emisor*, No 10. Bogotá, enero.

BRUNO, Michael y SACHS, Jeffrey (1991). *La estanflación en la economía Mundial*. Editorial Trillas. México.

CLAVIJO, Sergio (2000). Reflexiones sobre la política monetaria e “inflación objetivo” en Colombia. Banco de la República, Borradores de Economía No 141. Bogotá.

CORREA, Patricia (1990). Teorías contemporáneas de la inflación. *Revista Economía Colombiana*, No 233. Bogotá.

CUADRADO ROURA, Juan R. (2000). *Política económica, objetivos e instrumentos*. Editorial Mc Graw Hill. Segunda edición. Madrid.

ECHAVARRÍA, Juan José (2000). ¿Por qué requiere Colombia realizar sus reformas... y más aún la laboral?. *Debates de coyuntura económica*, No 52. Bogotá, septiembre.

FROYEN, Richard (1997). *Macroeconomía: teorías y política*. Editorial Prentice Hall. Quinta edición. México.

GAVIRIA RÍOS, Mario. *La Teoría Cuantitativa del Dinero*. Notas de clase (inéditas).

GÓMEZ, Javier (2001). *Teoría y política monetaria*. Notas de clase (inéditas). Bogotá, enero.

KEYNES, J. M. (1981). *Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero*. Fondo de Cultura Económica. Bogotá.



## **COLABORADORES PARA ESTE NÚMERO**

### **ANA LUCÍA ARANGO ARIAS**

Psicóloga – Universidad de Manizales  
Candidata a Magister en Filosofía de la Ciencia – Universidad de Caldas  
Profesora de tiempo completo Universidad Católica Popular del Risaralda  
Analuciaarango@ucpr.edu.co

### **JESÚS OLMEDO CASTAÑO LÓPEZ**

Licenciado en Educación Español y Comunicación Audiovisual – Universidad Tecnológica de Pereira  
Magister en Filosofía y Ciencia Jurídica – Universidad de Caldas  
Especialista en Investigación en Ciencias Sociales – INER / Universidad de Antioquia  
Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano – Universidad Católica Popular del Risaralda  
- Profesor de tiempo completo Universidad Católica Popular del Risaralda  
Jeolca@latinmail.com

### **MARIO ALBERTO GAVIRIA RÍOS**

Economista – Universidad de Antioquia  
Especialista en Política Económica – Universidad de Antioquia  
Profesor Asociado – Universidad Católica Popular del Risaralda  
Mgari@ucpr.edu.co

### **ARMANDO GIL OSPINA**

Economista – Universidad Libre  
Especialista en Política Económica – Universidad de Antioquia  
Especialista en Pedagogía y Desarrollo Humano – Universidad Católica Popular del Risaralda  
Candidato a Magister en Educación y Desarrollo Humano – CINDE / Universidad de Manizales  
Profesor de tiempo completo Universidad Católica Popular del Risaralda  
Agil2002@ucpr.edu.co

### **FRANCISCO JOSÉ RENGIFO HERRERA**

Psicólogo - Universidad del Valle  
Especialista en Docencia Universitaria – Universidad Cooperativa  
Profesor de tiempo completo y Coordinador Núcleos de Psicología Cognitiva y Psicología Educativa de la Facultad de Psicología. Universidad Católica Popular del Risaralda  
frenghifo@ucpr.edu.co