



Universidad
Católica
de Manizales

UCM

Revista de
Investigaciones

Año 11 Edición N° 18
Septiembre de 2011
ISSN 0121-067X

Edición
18

Índice Bibliográfico Nacional PUBLINDEX - Indexada Categoría C

Índice Bibliográfico Internacional LATINDEX



Misión

La Universidad Católica de Manizales tiene como misión contribuir a la formación integral de la persona desde una visión humanista, científica y cristiana, iluminada por el Evangelio, el Magisterio de la Iglesia y el Carisma Congregacional de las Hermanas de la Caridad Dominicas de la Presentación de la Santísima Virgen; orienta la academia con criterio de universalidad hacia el desarrollo y humanización del conocimiento, la construcción de nueva ciudadanía para responder a retos y desafíos de la sociedad contemporánea en el contexto de un mundo globalizado como expresión del diálogo entre fe-cultura-vida.

Visión

La Universidad Católica de Manizales será una Comunidad Académica de Alta Calidad que gestiona el conocimiento e incursiona en nuevos campos del saber con proyección internacional, sentido social y empresarial y compromiso eclesial.



Revista de Investigaciones UCM

Año 11 Edición No. 18, septiembre de 2011



**Universidad
Católica**
de Manizales

Revista de Investigaciones UCM
Año 11 - Edición No. 18
Septiembre / 2011
ISSN 0121-067X

Consejo de Rectoría Universidad Católica de Manizales

Presbítero

OCTAVIO BARRIENTOS GÓMEZ

Rector

Magistra - Hermana

GINETTE ARENAS PERDOMO

Vicerrectora Académica

Contadora - Hermana

MARÍA OFFIR JARAMILLO LÓPEZ

Vicerrectora Administrativa

Especialista - Hermana

GLORIA SMITH AMAYA GUARÍN

Vicerrectora de Bienestar Universitario
y Desarrollo Humano Cristiano

Especialista - Hermana

ANA BELÉN PRADA MACÍAS

Secretaría General

Especialista - Hermana

MARIELA HERNÁNDEZ GUZMÁN

Directora de Talento Humano

Magistra - Hermana

LUZ MERY CHAVERRA RODRÍGUEZ

Decana Facultad de Educación

Fonoaudióloga- Hermana

AMANDA MERCEDES TANGARIFE R.

Coordinadora Unidad de Formación
Humano Cristiana

Magistra

MARÍA PIEDAD MARÍN GUTIÉRREZ

Directora de Planeación

Especialista

DIEGO ÁLVAREZ LEÓN

Director Financiero

Dirección General

Magistra - Hermana
GINETTE ARENAS PERDOMO
Vicerrectora Académica

Dirección Ejecutiva

Magíster
CARLOS EDUARDO GARCÍA LÓPEZ
Director Centro de Investigación, Proyección y Desarrollo

Editor

(c) Ph.D.
JORGE ALBERTO FORERO SANTOS
T.P.: 14945 Ministerio de Educación Nacional

Relaciones Públicas

VIVIANA PINEDA TORO
Centro de Investigación, Proyección y Desarrollo

Diseño y Diagramación

JUAN ANDRÉS MEJÍA LONDOÑO
Diseñador Gráfico

Fotografía

ALEJANDRA OSORIO OSORIO
Diseñadora Visual

ADRIÁN MEZA BERNAL
Diseñador Visual

Corrección de Estilo

CAMILO ANDRÉS SEPÚLVEDA BETANCURTH
Licenciado en Filosofía y Letras

CÁROL CASTAÑO TRUJILLO
Profesional en Filosofía y Letras

Comercialización

GRISEL RAMOS PINEDA
Bibliotecóloga

Traducción

CENTRO DE IDIOMAS UCM

Especialista
MARTHA LUCÍA JARAMILLO

Especialista
STEPHEN BARNARD

Especialista
DIEGO IVÁN OSORIO OSORIO

Impresión

Espacio Gráfico Comunicaciones S.A., Manizales.



**Universidad
Católica**
de Manizales

Revista de Investigaciones UCM
Año 11 - Edición No. 18
Septiembre / 2011
ISSN 0121-067X

Comité Editorial

Comité Científico UCM

Magistra - Hermana
GINETTE ARENAS PERDOMO
Vicerrectora Académica

Magíster
CARLOS EDUARDO GARCÍA LOPEZ
Director Centro Investigación, Proyección y Desarrollo

(c) Ph.D.
JORGE ALBERTO FORERO SANTOS
Editor Científico UCM

Magíster
GUSTAVO ARIAS ARTEAGA
Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales
y Educación

Doctor
SILVIO CARDONA GONZÁLEZ
Director de Posgrados

Magíster
JUAN CARLOS PALACIO BERNAL
Centro Institucional de Educación Abierta
y a Distancia - CIEDU

(c) Ph.D.
GLORIA MARÍA RESTREPO FRANCO
Facultad de Ciencias de la Salud

Comité Científico Internacional

Ph.D.
EMILIO ROGER CIURANA
Director Red de Pensamiento Complejo Europa
Universidad de Valladolid - España

Ph.D.
OLGA LUCÍA BEDOYA
Directora Doctorado en Ciencias de la Educación
RUDECOLOMBIA - UTP
Universidad Tecnológica de Pereira - Colombia

Ph.D.
THALES LIMA ROCHA
Investigador Grupo Recursos Genéticos y Biotecnología
EMBRAPA - Brasil

Ph.D.
ESTELA QUINTAR
Miembro de Comité Académico
Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina
IPECAL - México

Ph.D.
GRACIELA CHALELA ÁLVAREZ
Directora Centro de Investigación en Biotecnología,
Bioética y Ambiente
Universidad Autónoma de Bucaramanga - Colombia

Ph.D.
ROSA ADELA OSORIO SIERRA
Centro de Investigación en Biotecnología,
Bioética y Ambiente
Universidad Autónoma de Bucaramanga - Colombia

Editorial

La investigación es el gran reto de las sociedades en desarrollo

Las grandes transformaciones de la sociedad están estrechamente relacionadas con su capacidad de producir, transferir, usar y comunicar el conocimiento. La solución a los problemas de índole social, económica y ambiental, se convierten hoy en el gran desafío de las universidades. Se plantea la urgencia de una universidad que avance en su construcción académica de frente a la realidad del contexto. En la actualidad, inicios de la segunda década del siglo XXI, se señalan nuevos escenarios para la construcción del conocimiento, ya no tanto en las latitudes de los laboratorios, como sí más en las latitudes, longitudes y altitudes de la sociedad.

En ese sentido, se requiere un conocimiento que responda a las necesidades de la sociedad, igual que a sus oportunidades, un conocimiento que impacte en la formulación y evaluación de las políticas públicas que proyecten calidad de vida y bienestar a la comunidad, un conocimiento que se use y apropie en la generación de capacidades instaladas en la sociedad y, especialmente, en las comunidades más vulnerables. Por tanto, se solicita un conocimiento que se proyecte en innovación en el sector productivo y que aporte desarrollo tecnológico para el mejoramiento de la productividad y la competitividad de la economía, sobre todo en el sector rural.

Como reflexión para nuestros investigadores y para sus mecanismos de difusión, se plantea la necesidad de acercar la ciencia y la tecnología a un proceso de traducción social, sin perder rigor, criterio y científicidad. Para la Universidad Católica de Manizales, el conocimiento científico requiere de un humanismo que reivindique el papel de la búsqueda de la verdad en la construcción de mayores niveles de justicia y equidad social.

Este es sin duda uno de los principales retos de la difusión científica para la UCM, aportar a la sociedad información y formación a partir de su producción académica y científica, la comunicación del conocimiento como herramienta y estrategia de transformación social, de construcción de capital humano y, por esa vía, de capital social, a partir de la publicación de sus revistas.

Como gran proyecto, se vislumbra la vinculación a comunidades especializadas que, desde cada uno de sus campos de conocimiento, difundan su producción en los campos de la educación, las ciencias de la salud, las humanidades y las ciencias sociales, la ingeniería y la arquitectura, y el campo en consolidación alrededor de la biotecnología y la microbiología agroindustrial. Este conocimiento especializado debe ser transferido no solo a las comunidades científicas y académicas, sino también, se debe buscar su inserción en las políticas públicas para el mejoramiento en las condiciones de vida de la sociedad, en la innovación del sector productivo para su mejoramiento competitivo, y en la sociedad para su transformación y mejoramiento en calidad de vida.

La apropiación del conocimiento por la sociedad genera condiciones y competencias para su desarrollo humano, para su desarrollo competitivo y, en especial, para su desarrollo sostenible. Los

planteamientos del desarrollo basado en conocimiento nos están invitando permanentemente a la circulación del conocimiento, su comunicación y apropiación, ingresando de manera decidida en los modelos de desarrollo de la sociedad.

Es necesario, por tanto, hacer una revisión a todos los aspectos de la investigación y, de manera especial, a los mecanismos y estrategias que permitan que el producto de esta, el conocimiento, sea apropiado por la sociedad en todas sus dimensiones. Es este el gran reto de las revistas de la UCM.

Magíster Carlos Eduardo García López
Director Centro de investigación, proyección y desarrollo



Universidad Católica de Manizales

Pregrados UCM

Profesionales

- **Arquitectura** - Código SNIES 4389
- **Ingeniería Ambiental** - Código SNIES 5000
- **Ingeniería Industrial** - Extensión UPB Medellín
Código SNIES 53113
- **Bacteriología** - Código SNIES 2016
- **Enfermería** - Código SNIES 7950
- **Publicidad** - Código SNIES 2539
- **Administración Turística** - Código SNIES 4175

Licenciaturas

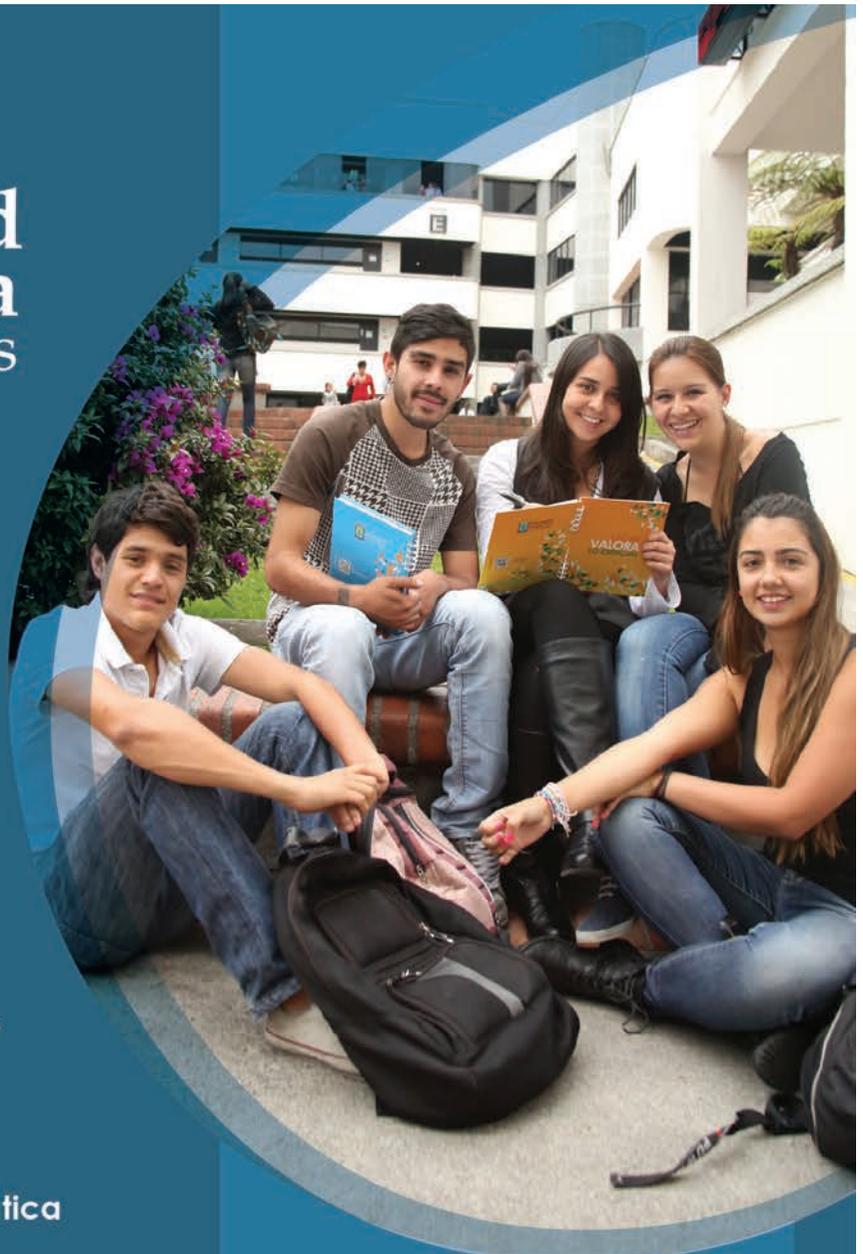
- **Licenciatura en Educación Religiosa**
- Código SNIES 10880 - A distancia
- **Licenciatura en Tecnología e Informática**
- Código SNIES 10883 - A distancia

Tecnologías

- **Tecnología en Procesos Administrativos de Salud** - Código SNIES 90445 - A distancia
- **Tecnología en Documentación y Archivística**
- Código SNIES 9755 - A distancia

Técnicos Profesionales

- **Técnico Profesional en Facturación y Documentación de Servicios de Salud**
- Código SNIES 90444 - A distancia



Servicios UCM

Servicios académicos

- Biblioteca Josefina Núñez Gómez -
- Centro de Idiomas -
- Unidad de Formación Docente -

Servicios académicos y empresariales

- Centro de Publicaciones -
- Estudio de TV -
- Estudio de Radio -
- Unidad Virtual -
- Unidad de Calidad -
- Tienda UCM -



Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucaticamicanizales  @ucm_manizales

UCM
.edu.co

Contenido

16

Relaciones entre la autobiografía y el fortalecimiento de la escritura en jóvenes de grado séptimo de la Escuela Normal



Objetivo: identificar la incidencia de la autobiografía en el mejoramiento de la escritura evaluando el efecto de la autobiografía en el proceso escritor y posibilitando el autorreconocimiento de estudiantes del grado séptimo de la Escuela Normal de Marquetalia (Caldas). **Metodología:** estudio cuasi-experimental de series cronológicas, con tres etapas y cuatro mediciones; la variable dependiente se constituyó de tres subvariables: signos de puntuación, coherencia y cohesión; se trabajó con un grupo control y un grupo experimental. **Hallazgos:** los resultados fueron medianamente satisfactorios, aunque se logró el autorreconocimiento. **Conclusiones:** la autobiografía es una herramienta muy potente para

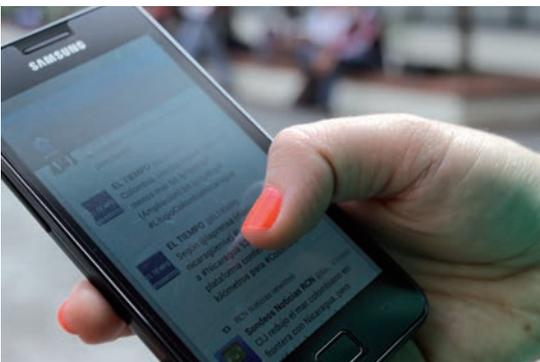
concienciar acerca de la propia vida por estar cargada de sentido, lo que conduce a la producción de textos dentro de un contexto funcional y de uso del lenguaje; para mejores resultados se requiere combinarlas con el trabajo de la gramática y la normativa de la producción textual, pues ella por sí misma no tienen mucho efecto en el mejoramiento de la escritura.

Palabras clave: autobiografía, producción de textos, escritura, coherencia y cohesión semántica.

Luz Mery Santamaría Cortés, María Gabriela Marín Escalante, Alba Luz Echeverry Valencia, Gilberto Antonio López Herrera, María Rosalba Llanos Aguirre, Ana Estela Hernández Flórez

32

El asociacionismo como expresión del capital social juvenil en Caldas



Objetivo: evidenciar las dinámicas grupales de los jóvenes para movilizarse e integrarse desde sus recursos asociativos y la acción colectiva. **Metodología:** se abordó desde dos fases: la primera desde una perspectiva descriptiva con entrevista-encuesta a 2.575 jóvenes entre los 14 y 26 años de edad. La segunda fase desde una perspectiva cualitativa con la realización de talleres, entrevistas, foros virtuales y clubes de narrativas. **Hallazgos:** la información cuantitativa y cualitativa se trianguló, de tal forma que los resultados permitieron la construcción de categorías emergentes de estudio y de sentido.

Conclusiones: la investigación aporta pistas significativas sobre asociacionismo y capital social en jóvenes. Así mismo, ofrece

herramientas de análisis como insumo para la toma de decisiones en políticas y programas juveniles.

Palabras clave: capital social, asociacionismo, redes juveniles, vínculos emocionales, comunidades emocionales.

Gloria del Carmen Tobón

Actividad antagónica de *Enterobacter cloacae* hacia *Aspergillus niger*



Objetivo: determinar la actividad antagónica de la bacteria *Enterobacter cloacae* hacia el hongo *Aspergillus spp.*, recuperado de frutos de mandarina. **Metodología:** se recuperó el hongo de porciones de cáscara de frutos de mandarina (*Citrus reticulata* variedad Oneco), se identificó como *Aspergillus niger* y se inoculó en frutos sanos. De frutos de mandarina colectados en el campo en la etapa final de precosecha se recuperó una bacteria identificada como: *Enterobacter cloacae*; se realizaron pruebas de antagonismo *in vitro* e *in vivo*. **Hallazgos:** se observó patogenicidad positiva del hongo en frutos de mandarina y se encontró alto poder antagónico de la bacteria hacia el hongo. **Conclusiones:** hay

poder antagónico de la bacteria *Enterobacter cloacae* hacia *Aspergillus niger*, mediante interacción directa bacterias-conidias.

Palabras clave: *Aspergillus niger*, *Enterobacter cloacae*, patógeno, antagonista, mandarina.

Martha Cecilia Ramírez Galeano, Sandra Liliana Perea Valverde y Darío Fernando Tapia Melo

Evaluación de la producción del hongo comestible *Pleurotus sajor-caju* sobre sustratos de cáscara y tallo de plátano (*Musa paradisiaca*) y su incidencia ambiental en el municipio de Calarcá departamento del Quindío



Objetivo: en este estudio se evaluó la producción del hongo comestible *Pleurotus sajor-caju* utilizando como sustrato residuos agroindustriales del cultivo del plátano, como lo son el tallo y la cáscara y a su vez la incidencia en el impacto ambiental. **Metodología:** se utilizó un diseño experimental al azar con prueba de tukey de 5 tratamientos con 10 repeticiones cada uno en proporciones de (cáscara – tallo), (100-0); (75-25); (50-50); (25-75); (0-100). Cada unidad productiva pesó 4 kg. y se trabajó con el 2% de semilla para la inoculación. **Hallazgos:** las mezclas Tratamiento 4 (25-75) y Tratamiento 5 (0-100) de cáscara/pseudotallo, presentaron una Eficiencia Biológica de 19.963% y 42.857% respectivamente. La producción obtenida

sobre el sustrato compuesto únicamente por pseudotallo (T5 0-100) presenta un rendimiento y tasa de producción mayores (R= 5.807% y TP= 1.045) que la producción obtenida con la mezcla T4 (25-75) de cáscara/tallo (R= 3.1498% y TP= 0.4334). **Conclusión:** utilizar los residuos del plátano como materia prima impacta ambiental y económicamente esta cadena en la producción de 27 Kg *Pleurotus sajor-caju*/tonelada (cáscara – tallo), generando empleo e ingresos causando un impacto positivo en el desarrollo de la región.

Palabras clave: orellanas, plátano, residuos agroindustriales, *Pleurotus sajor-caju*, impacto ambiental.

Lina María Jaramillo, Lina María Ríos, Juliana Marcela Orjuela y Diego Alejandro López

Relación de la comunidad con el ecosistema de humedales en el Sector El Ocho y Páramo de Letras



Objetivo: determinar la relación que tiene la comunidad del sector El Ocho y Páramo de Letras con el ecosistema de Humedales. **Metodología:** para el desarrollo del proyecto se consideró la tecnología como sistema productivo asociado a la relación que tiene con la comunidad del sector; así mismo, se aplicó un instrumento el cual contempla los factores económicos, la presión directa y la presión indirecta sobre el ecosistema de humedales; se tuvo en cuenta además desde la perspectiva de la población juvenil la relación con el entorno estableciendo la correlación del uso que se le da al humedal con el conocimiento que se tiene del mismo **Hallazgos:** el sistema tecnológico o productivo es un influyente directo sobre

el deterioro de los humedales en el sector El Ocho y Paramo de Letras. **Conclusiones:** la gran mayoría de los habitantes consideran que el humedal interrumpe el desarrollo de sus sistemas productivos; la presión económica supera la conciencia ambiental para conservar los humedales; en la medida en que el sistema tecnológico se dirija a satisfacer solamente las necesidades económicas de las comunidades los procesos de degradación de los humedales aumentarán de manera acelerada.

Palabras clave: comunidad, complejo de humedales, relación social, ecosistema, humedales altoandinos.

Gloria Yaneth Flórez Yepes

Alcances y limitaciones de un modelo de gobierno corporativo para la universidad



Este trabajo presenta un análisis de los alcances y las limitaciones de la aplicación de los modelos de gobierno corporativo en las estructuras de gobierno de la educación superior. Esta aproximación considera una revisión crítica de los factores económicos, de contexto y los avances en los sistemas de gobierno para la educación superior en Europa, el Reino Unido, los Estados Unidos y algunos países asiáticos. En el contexto colombiano recoge investigaciones específicas en el área y algunos aspectos que se contemplan en la discusión sobre la reforma a la educación superior. Las conclusiones apuntan a la necesidad de evaluar las posibles formas de gobierno de las organizaciones de educación superior, considerando su naturaleza y su papel en la interpretación de realidades y la

construcción de la sociedad.

Palabras clave: gobierno corporativo, modelos de gobierno en educación superior, conflictos de interés.

Patricia Roncancio Roncancio

Grupos de investigación educativa en Colombia



Este artículo pretende demostrar la compleja dinámica que se da en el proceso de conformación de los grupos de investigación en el área de educación escalafonados por el sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación ScienTI de COLCIENCIAS y su impacto en los procesos de acreditación de calidad tanto de instituciones como de programas de pregrado y de posgrado en Colombia. En correspondencia con las características del mundo actual, con las nuevas formas de educar, producir conocimiento, aplicarlo y divulgarlo, las políticas educativas, cada vez más, promueven el acercamiento entre el desarrollo investigativo, los planes curriculares y la vinculación de estudiantes para la

realización de ideas innovadoras. Una de las necesidades prioritarias de los programas de formación de educadores en Colombia es la capacidad de los profesionales para trabajar en grupo, crear comunidades científicas, investigar y publicar, puesto que constituyen uno de los indicadores verificables en el sistema de acreditación.

Palabras clave: educación superior, grupos de investigación, investigación educativa, sistema nacional de acreditación.

Josefina Quintero Corzo

Estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la educación básica y media



La enseñanza de las matemáticas en las dos últimas décadas motiva para que los docentes transformen sus prácticas pedagógicas y logren involucrar nuevos elementos para que la asimilación de los temas impartidos sea de una manera más didáctica. Brousseau, en la década de 1980, inició investigaciones en educación matemática, con un estudio profundo y crítico a la perspectiva de enseñanza tradicional. Paralelo a esa investigación se desarrollaron alternativas que centraban su atención en la enseñanza y en el aprendizaje a través de las situaciones problema, potenciando de esta manera el trabajo autónomo del estudiante, desarrollando procesos de aprendizaje significativos con un mayor sentido.

Este artículo muestra una perspectiva teórica sobre cómo ha sido la evolución de la educación matemática y las estrategias didácticas que se pueden aplicar para la enseñanza de la geometría, el álgebra, la estadística, la trigonometría y el cálculo diferencial.

Palabras clave: enseñanza de la matemática, didáctica de la matemática, actividad matemática, sentido práctico.

Fredy Enrique Marín Idárraga

De las inferencias indiciales a la investigación como contingencia. Una mirada transdisciplinar



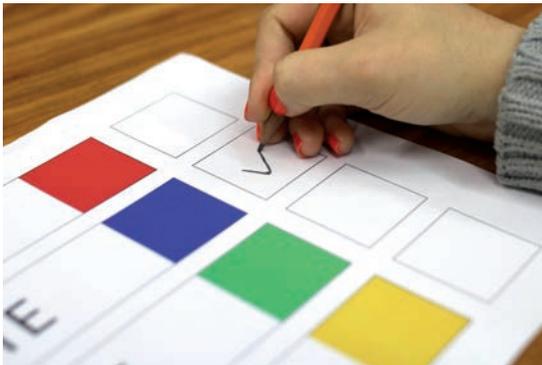
El presente artículo recupera algunos elementos que permiten pensar la contingencia de la investigación, a partir del legado que la humanidad ha ido construyendo, tanto en apuestas que se consideraron en su momento irreversibles, como desde aquellas que dicen de una mirada ampliada en constante devenir. De la mano de aquello que ha sido pensado por la humanidad, se plantean diversas opciones epistémicas y metódicas que tienen en común la búsqueda de indicios, señas, señales y emergencias.

De hecho, plantea que el ejercicio de pensar es el eje fundamental de los procesos investigativos y que pensar transdisciplinariamente permite acceder a metódicas que se empeñan en permitir la emergencia de problemas de conocimiento pertinentes, en diálogo permanente con las necesidades éticas y estéticas del ser humano.

Palabras clave: indicios, contingencia, acontecimiento.

Orfa Grazón Rayo

La confianza en el marco de la democracia



Este trabajo da cuenta de parte de la referencia teórica de la investigación en marcha de la percepción de la calidad de la democracia en Colombia del grupo de investigación Ética y Política de la Universidad Autónoma de Manizales. En este sentido el trabajo muestra una reflexión sobre la confianza en relación con la democracia en la búsqueda de la calidad de la misma; para esto se parte de la hipótesis: la calidad de la democracia, se nutre con la generación de la confianza, si esta se aplica en el contexto de la democracia social antes que en la democracia política. Esta hipótesis se defiende con el desarrollo de tres puntos; primero, las relaciones entre confianza y democracia, en donde se desarrollan algunas interacciones

que muestran la necesidad de la confianza en esta forma de gobierno. Segundo, la confianza como indicadora de democracia, aquí se muestran esencialmente cuatro elementos la seguridad, la verdad, la libertad y la igualdad con algunas variables empíricas que contribuyen a la solidez o debilitamiento de la democracia en relación con la confianza. Tercero, poder, confianza y democracia, en este acápite se muestra el poder como el elemento neurálgico en la reflexión sobre la democracia y algunos obstáculos que impiden que esta se desarrolle con más calidad como es el caso del poder invisible. El propósito de este trabajo consiste en identificar algunas variables de la confianza que contribuyan a la generación de la calidad de la democracia.

Palabras clave: confianza, democracia, igualdad, sociedad, política, estado, libertad, justicia.

José Hoover Vanegas García

Habitamos un espacio que da qué pensar.

Gregor Samsa y Wang-Fo: paisajes del pensamiento contemporáneo



Paisaje de este tiempo; urgente necesidad de comparecer ante la pregunta que el siglo XX intentó responder desde la fenomenología existencialista y el post-estructuralismo; inquietud que se arrastra en la superficie del pensamiento y se entreteje en la textura del concepto; indagación que al interpelarnos nos conduce por las poéticas del espacio y las prácticas del habitar. Es esta la cuestión ineludible del paisaje de acontecimientos y de los campos intelectuales que intentan nombrarlo, describirlo, interpretarlo. ¿Podemos pensar el espacio que habitamos? ¿Qué significa habitar? ¿Tiene algún sentido reconfigurar la afirmación de Heidegger, "asistimos a un tiempo que da qué pensar"? Y si nos aventuramos a hacerlo,

¿dónde conquistar el espesor de la afirmación, "habitamos un espacio que da qué pensar"?

Palabras clave: habitar, poética, narración, filosofía de la diferencia, pensamiento contemporáneo, metamorfosis, disolución, rizoma.

Jaime Pineda Muñoz

El problema de la identidad personal en la metafísica contemporánea: reduccionismo y materialismo



En este artículo explico el problema de la identidad personal, luego muestro cómo ha sido rechazado dicho problema por una serie de filósofos. También explico una teoría —el reduccionismo— que intenta responder el problema en vez de rechazarlo. Finalmente sugiero, en contra de algunos reduccionistas, que la solución reduccionista al problema de la identidad personal encaja muy bien en la metafísica materialista.

Palabras clave: identidad personal, reduccionismo, materialismo.

Pablo Rolando Arango

¿Qué decimos cuando decimos desarrollo?



La polisemia se ha constituido en un problema ajeno al ser humano por su condición de sujeto hablante, por ella los términos y, por ende, la vida humana se mueven en el enredo y la incomunicación. La poli significación categorial exige un continuo intercambio de pareceres que posibiliten un mínimo de comprensión.

El término desarrollo se encuentra envuelto y es expresión por excelencia de esa presencia inmensa de acepciones que emergen de un solo término y su frecuente uso en multitud de disciplinas, espacios y tiempos que exige al que le enuncia, asumir postura, esto es, establecer con cierta claridad qué se

dice, cuando dice desarrollo.

La presente reflexión gira en torno a las posibilidades semánticas, pragmáticas, de usos del lenguaje y epistémicas en torno a esta categoría cuya importancia es indiscutible.

Palabras clave: desarrollo económico y humano desde lo formativo; desarrollo como despliegue de humanidad, desarrollo social, desarrollo local.

Andrés Tamayo Patiño



Universidad Católica de Manizales

Posgrados UCM

Maestrías

- **Educación** - Código SNIES 9294
- **Microbiología Agroindustrial**
- Código SNIES 91325
- **Teledetección**
(Sensoramiento Remoto)
- Código SNIES 91324

Especializaciones

- **Desarrollo de Aplicaciones Móviles**
- Código SNIES 101444 - Modalidad Virtual
- **Prevención, Atención y Reducción de Desastres** - Código SNIES 91051
- **Gerencia de Negocios Internacionales**
- Extensión U. de Bogotá Jorge Tadeo Lozano - Código SNIES 5826
- **Administración de la Salud**
- Código SNIES 52098 - A distancia
- **Laboratorio Clínico de Hematología y Banco de Sangre** - Código SNIES 5242
- **Microbiología Industrial**
- Código SNIES 10028 - A distancia
- **Educación Personalizada**
- Código SNIES 4396 - A distancia
- **Evaluación Pedagógica**
- Código SNIES 11322 - A distancia
- **Gerencia Educativa**
- Código SNIES 91010 - A distancia



Servicios UCM

Servicios académicos

- Biblioteca Josefina Núñez Gómez -
- Centro de Idiomas -
- Unidad de Formación Docente -

Servicios académicos y empresariales

- Centro de Publicaciones -
- Estudio de TV -
- Estudio de Radio -
- Unidad Virtual -
- Unidad de Calidad -
- Tienda UCM -



Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucaticamanzales  @ucm_manizales

UCM
.edu.co



Artículos

de Investigación



Relaciones entre la autobiografía y el fortalecimiento de la escritura en jóvenes de grado séptimo de la Escuela Normal

*Luz Mery Santamaría Cortés¹
María Gabriela Marín Escalante²
Alba Luz Echeverry Valencia³
Gilberto Antonio López Herrera⁴
María Rosalba LLanos Aguirre⁵
Ana Estela Hernández Flórez⁶*

Fecha recibo: 15 de julio de 2011
Fecha aprobado: 17 de agosto de 2011

¹ Magístra en Educación y Desarrollo Humano, coordinadora de investigación en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria. luz300674@yahoo.es

² Licenciada en Ciencias Sociales, docente de planta en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria. gabyescalante26@hotmail.com

³ Licenciada en Educación Física, docente de planta en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria. luzalev08@hotmail.com

⁴ Licenciado en Ciencias Sociales, docente de planta en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria. gilbertoantoniolopez@gmail.com

⁵ Especialista en telemática e informática para la docencia, docente de planta en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria. gato101934@hotmail.com

⁶ Especialista en Educación Personalizada, docente de planta en la Escuela Normal Superior Nuestra Señora de la Candelaria. anaestela@gmail.com

Resumen

Objetivo: identificar la incidencia de la autobiografía en el mejoramiento de la escritura evaluando el efecto de la autobiografía en el proceso escritor y posibilitando el autorreconocimiento de estudiantes del grado séptimo de la Escuela Normal de Marquetalia (Caldas). **Metodología:** estudio cuasi-experimental de series cronológicas, con tres etapas y cuatro mediciones; la variable dependiente se constituyó de tres subvariables: signos de puntuación, coherencia y cohesión; se trabajó con un grupo control y un grupo experimental. **Hallazgos:** los resultados fueron medianamente satisfactorios, aunque se logró el autorreconocimiento. **Conclusiones:** la autobiografía es una herramienta muy potente para concienciar acerca de la propia vida por estar cargada de sentido, lo que conduce a la producción de textos dentro de un contexto funcional y de uso del lenguaje; para mejores resultados se requiere combinarlas con el trabajo de la gramática y la normativa de la producción textual, pues ella por sí misma no tienen mucho efecto en el mejoramiento de la escritura.

Palabras clave: autobiografía, producción de textos, escritura, coherencia y cohesión semántica.

RELATIONS BETWEEN THE AUTOBIOGRAPHY AND THE STRENGTHENING OF WRITING IN SEVENTH GRADE STUDENTS AT NORMAL HIGH SCHOOL

Objective: to identify the incidence of autobiography in the improvement of writing, evaluating the effect of the autobiography in the writing process and enabling the self-recognition of seventh-grade students at the Normal High School in Marquetalia (Caldas). **Methodology:** it is a quasi-experimental study of chronological series with three stages and four measurements; the dependent variable was constituted of three sub-variables: punctuation marks, coherence and cohesion; the work was performed with a control group and also with an experimental group. **Findings:** the results were moderately satisfactory although the self-recognition was achieved. **Conclusions:** the autobiography is a very powerful tool that makes them aware about their own life as it is meaningful, leading to the production of texts within a functional context and use of the language; for better results, it is necessary to combine them with grammar and the rules of the textual production as it doesn't have much effect on the improvement of writing.

Key words: autobiography, production of texts, writing, coherence and semantic cohesion.

Abstract

1. Introducción

La autobiografía es una posibilidad para lograr el autorreconocimiento. Molloy (citado en Madriz, 2010) argumenta que: “la autobiografía es siempre una representación, esto es volver a contar, pues al fin y al cabo la vida es relato”. La variable dependiente se fundamentó en Baena, (citado en MEN 1998: 47) quien afirma que “la función central del lenguaje es la significación además de la comunicación”. Hablamos de la significación en sentido amplio, como aquella dimensión que tiene que ver con los diferentes caminos a través de los cuales los humanos llenamos de significado y de sentido a los signos. Siguiendo a Baena: “el lenguaje humano es el órgano del que el hombre se sirve en el proceso de transformación de la realidad objetiva, natural y social en sentido que circula como significado en la totalidad de los procesos de interacción humana” (citado en Cruz, 2005: 106).

2. Metodología

Este estudio se inició en el segundo semestre del año 2009 con estudiantes de grado sexto y se continuó en el año 2010. Los grupos participantes se tomaron como estaban conformados naturalmente, siendo 6B el grupo control y 6C el grupo experimental en el año 2009 y continuando de la misma manera en el año 2010 con los grupos 7B y 7C respectivamente. Es de anotar que de cada grupo se seleccionaron aleatoriamente cinco estudiantes a quienes se les realizó un seguimiento con mayor detalle, dada la cantidad de integrantes.

Es una investigación cuantitativa con diseño metodológico de series cronológicas, constituido por tres etapas, con una duración de seis meses cada una, pues interesaba conocer la influencia de la variable independiente en el mediano plazo. Según Hernández, et al (2006: 197)

estos diseños convienen “cuando se tiene bases para suponer que la influencia de la variable independiente sobre la dependiente tarda en manifestarse”. Así se nombraron cada uno de los estadios: el primero, árbol genealógico, donde se escribió acerca de los orígenes de la familia; el segundo niñez y el tercero, adolescencia.

	Árbol Genealógico	Niñez	Adolescencia
G1:	O1 X	O2 X	O3 X O4
G2:	O1	O2	O3 O4

Figura 1. Diseño metodológico

Una vez aplicado el pre-test, se dio paso al análisis del ejercicio empleado para ello, el cual consistía en la elaboración de una carta teniendo como tema central un viaje a Egipto.

Luego se dio paso a la primera etapa denominada “Árbol Genealógico” (segundo semestre de 2009). Finalizado este momento se procedió a realizar una segunda medición en los dos grupos (a finales de noviembre de 2009). Esta medición consistió en la elaboración de un texto donde los niños debían describir el municipio de Marquetalia.

Seguidamente, se desarrolló la segunda etapa denominada “Niñez” (primer semestre de 2010). Al finalizar se realizó una tercera medición (en el mes de junio), que consistió en un cuento que los niños participantes construyeron con base en sus experiencias vividas durante la niñez. Se culminó con una tercera etapa denominada “Adolescencia” (segundo semestre de 2010), que condujo a la cuarta y última medición. Para hacerla posible, el grupo investigador determinó la escogencia de un texto de las autobiografías que por su riqueza en el contenido, permitiera determinar la incidencia de esta estrategia (finalizando noviembre de 2010) en las capacidades escriturales de los estudiantes vinculados.

3. Resultados

Primera medición (carta desde Egipto)

Se encuentra un uso incorrecto de signos de puntuación: “querida madre yo le mando esta carta diciendole que ya llege a egipto y me parece hermoso, grande y muy chevere en este momento voy a ir a conocer las piramides la gente y otras cosas” (Participante, grupo control).

Se presentan dificultades como la omisión de letras, que impiden la comprensión del texto, el empleo de muletillas que obstaculiza el desarrollo del texto fluidamente; lo anterior debido a un vocabulario escaso y poco bagaje lector: “le preguntamos a los ejiptos que iván con nosotros que que era eso..., cuando vemos un rotico como el de una moneda que iluminaba toda la piramede y le preguntamos que que era ese rotico” (Participante, grupo control). Otra dificultad es la separación incorrecta de palabras.

En cuanto a la coherencia y cohesión, la mayoría de los estudiantes poseen coherencia global y coherencia local, entendida esta última como la realización adecuada de enunciados, constituye el nivel micro estructural y se refiere a la delimitación semántica de las proposiciones. En este caso, se delimitan con las partículas y “y además”. El texto está constituido por más de una proposición, pues el estudiante hace un amplio relato. Este es un requerimiento básico de la coherencia y cohesión local.

Si se tiene en cuenta que la concordancia de número, género y tiempo, así como el uso de conectores y la segmentación, son condiciones para la coherencia y cohesión local, los escritos sí cumplen de manera parcial con ello:

Quería ir a egipto nadie me lo impidio pero había un problema ¿quien me hira a acompaña? mi madre me dijo que tenía que preguntar a mi padre si podía ir conmigo y mi padre dijo que no por que mañana (Participante, grupo experimental) (sip).

Los resultados en los dos grupos son similares en cuanto a errores de ortografía, palabras mal escritas (aglomeración, segmentación, omisión de letras...). Todos estos aspectos corresponden a la estructura superficial de la escritura, pues esta es una actividad compleja que demanda elementos que otorgan contenido y significado.

Segunda medición (descripción del municipio de Marquetalia)

Se concluye que:

1. Algunas veces se hace uso incorrecto de signos de puntuación en ambos grupos.
2. En cuanto a coherencia y cohesión local, hay más dominio en el grupo control.
3. En los dos grupos existe un buen uso de conectores y recursos de segmentación.
4. Con relación a la coherencia global, ambos grupos conservan el hilo temático. Respecto a la coherencia y cohesión lineal, hay una apropiación básica.
5. Se observan anomalías relacionadas con: omisión y confusión de letras, empleo de muletillas y separación incorrecta de palabras.
6. En cuanto a la concordancia sujeto-verbo, la mayoría tienen buenos desempeños.

Tabla 1. Cuadro comparativo, segunda medición, grupo experimental (Grado 7B)¹

VARIABLE	INDICADORES	PARTICIP. 1	PARTICIP. 2	PARTICIP. 3	PARTICIP.4
SIGNOS DE PUNTUACIÓN	Manejo adecuado de punto y coma	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces
COHERENCIA Y COHESIÓN LOCAL	Producción de al menos una proposición	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
	Concordancia entre sujeto y verbo	SÍ	SÍ	SÍ	NO
	Segmentación de las proposiciones	SÍ	SÍ	SÍ	EN ALGUNAS OCASIONES
COHERENCIA GLOBAL	Conservación del hilo temático a lo largo del texto	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
COHERENCIA Y COHESIÓN LINEAL	Establecimiento de algún tipo de relación estructural entre las proposiciones (conectores, frases conectivas y signos de puntuación)	Algunas veces	SÍ (Usando siempre los mismos)	Una sola vez dentro del texto.	SÍ (Usando siempre los mismos)

Tabla 2. Cuadro comparativo segunda medición, grupo control (Grado 7C)

VARIABLE	INDICADORES	PARTICIP. 1	PARTICIP. 2	PARTICIP. 3	PARTICIP. 4
SIGNOS DE PUNTUACIÓN	Manejo adecuado de punto y coma	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces
COHERENCIA Y COHESIÓN LOCAL	Producción de al menos una proposición	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
	Concordancia entre sujeto y verbo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
	Segmentación de proposiciones	SÍ	Algunas veces	SÍ	SÍ
COHERENCIA GLOBAL	Conservación del hilo temático a lo largo del texto	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
COHERENCIA Y COHESIÓN LINEAL.	Establecimiento de algún tipo de relación estructural entre las proposiciones (conectores, frases conectivas y signos de puntuación).	SÍ	Algunas veces	Algunas veces	Algunas veces

Tercera medición (cuento sobre la niñez)

Nuevamente se evidencia uso incorrecto de signos de puntuación y en muchas ocasiones su omisión. “habia una vez una niña llamada yuliana ella vivia en una finca llamada san jose penagos con sus padre llamados santiago y rubiela ella queria mucho a sus padre y ellos a ella cuando ella nacio al salir del hospital...” (Participante grupo experimental). En algunos casos, se observa uso adecuado de la coma para

hacer enumeraciones: “Mi barrio se llamaba potosí y todas las noches nos ivamos a jugar a policías y ladrones, patitos al agua, patitos al sol, pico y botella, las cogidas” (Participante, grupo experimental).

En las sub variables coherencia y cohesión local, como se ha visto desde el inicio, se cumple con estos requerimientos de la producción textual. “habia una vez una niña llamada yuliana ella vivia en una finca llamada san jose penagos”. “cuando ella nacio al salir del hospital se la llevaron para su humilde casa y alli ella vivia feliz”. (Participante grupo control).

¹ Solo fue posible analizar las producciones de 4 estudiantes, pues el quinto participante dejó extraviar su cuaderno. Por ello, se emparejaron los grupos de modo aleatorio.

En algunos casos se utilizan conectores para fijar límite entre las frases: “y muchas veces me la he encontrado”, “luego entre a la normal y ahora estoy en 7”, y “estoy orgullosa de ser parte de la normal, todavía no me he enamorado de nadie” (Participante, grupo experimental).

En cuanto a concordancia sujeto-verbo, uno de los componentes de la coherencia y cohesión local, todos los participantes la hacen explícita cuando el verbo concuerda con el núcleo de su sujeto en número y personas gramaticales, así: “ella vivía en una finca llamada san jose penagos con sus padre llamados santiago y rubiela”, “ella quería mucho a sus padre y ellos a ella”, “su mamá era contenta cuando empecé a dar sus primeros paso”.

Se observa coherencia global a partir de la producción de más de una proposición, siguiendo un hilo temático.

Cuarta medición (texto autobiográfico)

Se concluye:

1. En ambos grupos se observan las mismas dificultades en la utilización de signos de puntuación, aunque la coherencia global se da completamente.
2. La coherencia y la cohesión local siguen con las mismas anomalías: escasez en uso de conectores y recursos de segmentación. Sin embargo, algunos estudiantes construyen proposiciones con sentido lógico a lo largo del texto.
3. Hay conciencia de los momentos significativos de la vida.

4. Discusión

Al analizar los datos de la primera medición (pre-test), se observa que existe mejor desempeño en el grupo control, situación que podría explicarse por la intervención de algunas variables que por su importancia intervienen en el proceso escritor: rendimiento escolar, procedencia del estudiante, nivel socioeconómico, estructura familiar y nivel académico de los padres, la autoconfianza y autoafirmación. Lo anterior coincide con la aseveración de Bernal y Hoyos “en la escritura intervienen aspectos psicolingüísticos, socioculturales y cognitivos, más allá del solo dominio de las reglas de composición” (2010: 2).

Cabe decir que en el caso de la procedencia, se considera que ésta sí influye en el desempeño escritor pues, para el caso de los estudiantes que provienen del sector rural (la gran mayoría del grupo experimental) la situación es un poco desfavorable, ya que estos son atendidos por un solo docente a cargo de varios grados, en cuya circunstancia es difícil lograr un buen aprendizaje y el desarrollo óptimo de las competencias lectoras y escritoras.

Ahora, variables como el nivel socioeconómico, indudablemente influyen en el rendimiento académico, así como una estructura familiar; donde hay una interacción armónica de mamá, papá y hermanos también conduce a que los niños y jóvenes se sientan motivados, estimulados para alcanzar los logros deseados. Para la selección de los grupos no se tuvo en cuenta ningún parámetro en especial, pues los grupos estaban conformados previamente. Parece ser que el grupo control gozaba de condiciones más favorables para alcanzar mayores niveles en su desarrollo cognitivo en general.

A lo largo del estudio se constata que las autobiografías no fueron lo suficientemente potentes para mejorar los niveles escritores a pesar de que se partía de una hipótesis de trabajo, sustentada en varios autores, que suponía que el gusto, el interés y la motivación que suscitaba evocar la propia existencia con sus múltiples sinuosidades y claroscuros era ya de por sí el mejor medio para que la escritura fuera cada vez de mejor calidad. Por ejemplo, Mendoza sostiene que:

El reto para los educadores estriba en conseguir que se convierta en un hábito para los alumnos; es más, en un hábito que perdure. En otras palabras, se trata de que se incardine en el estilo de vida del sujeto. Si no, sus beneficios serán, por lo general, efímeros o muy puntuales (2011: 472).

Coincidiendo con la asección anterior, Jiménez, et al (1998: 13) agrega que “se logra más éxito con la escritura por parte del profesor cuando se invita a los niños a escribir sobre temáticas que realmente comprendan y que hayan interiorizado, especialmente aquellas atravesadas por la emoción y el afecto”.

A pesar de ello, muchas de las autobiografías que construyeron los estudiantes no fueron lo suficientemente ricas y sólo atinaron a narrar algunos hechos carentes del detalle, que es lo que al fin y al cabo recrea el espíritu de quien se piensa, como de aquel que es espectador del relato. Esta situación concuerda con lo dicho por autores como Madriz (2010) quien afirma a partir de una experiencia personal con las autobiografías en las aulas universitarias, que “existe una dificultad marcada para narrar la vida de modo hilado y relacionado”. En sus palabras, “sólo se narran parcelas de la vida”.

Siguiendo a la mencionada autora, “la autobiografía es una reescritura de sí mismo que permite no sólo comprendernos a nosotros mismos sino al otro”. En esta misma vía, Molloy (Citado en Madriz, 2010) argumenta que:

La autobiografía es siempre una representación, esto es volver a contar, pues al fin y al cabo la vida es relato. Narrar para formarse, para volver a nacer. La identidad es constituida por el individuo en un constante fluir de lectura, escritura e interpretación. Todos nuestros relatos tienen reminiscencias de los demás relatos, toda nuestra vida posee el formato de narración. No podemos pensarnos sino en forma de relato.

Adyacentes a las aportaciones anteriores, se encuentran las de otros autores como Mendoza, quien ha trabajado el tema de la necesidad de la escritura reflexiva en los jóvenes adolescentes argumentando que:

En lo que se refiere específicamente a la adolescencia, la reflexión personal contribuye a satisfacer necesidades nucleares de la persona en esta etapa, como son el autoconocimiento y la autoaceptación, que a su vez redundan en mejorar la autoestima, potente catalizador del desarrollo personal.

La clarificación de la propia identidad personal puede ser también estimulada por la reflexión personal. La escritura reflexiva, en concreto, puede contribuir a éstos y otros logros relevantes en la adolescencia. En contraste, la escasa práctica de la escritura reflexiva, o la ausencia total de la misma, conllevarán con gran probabilidad un pobre desarrollo de la capacidad de expresión escrita (2011: 472).



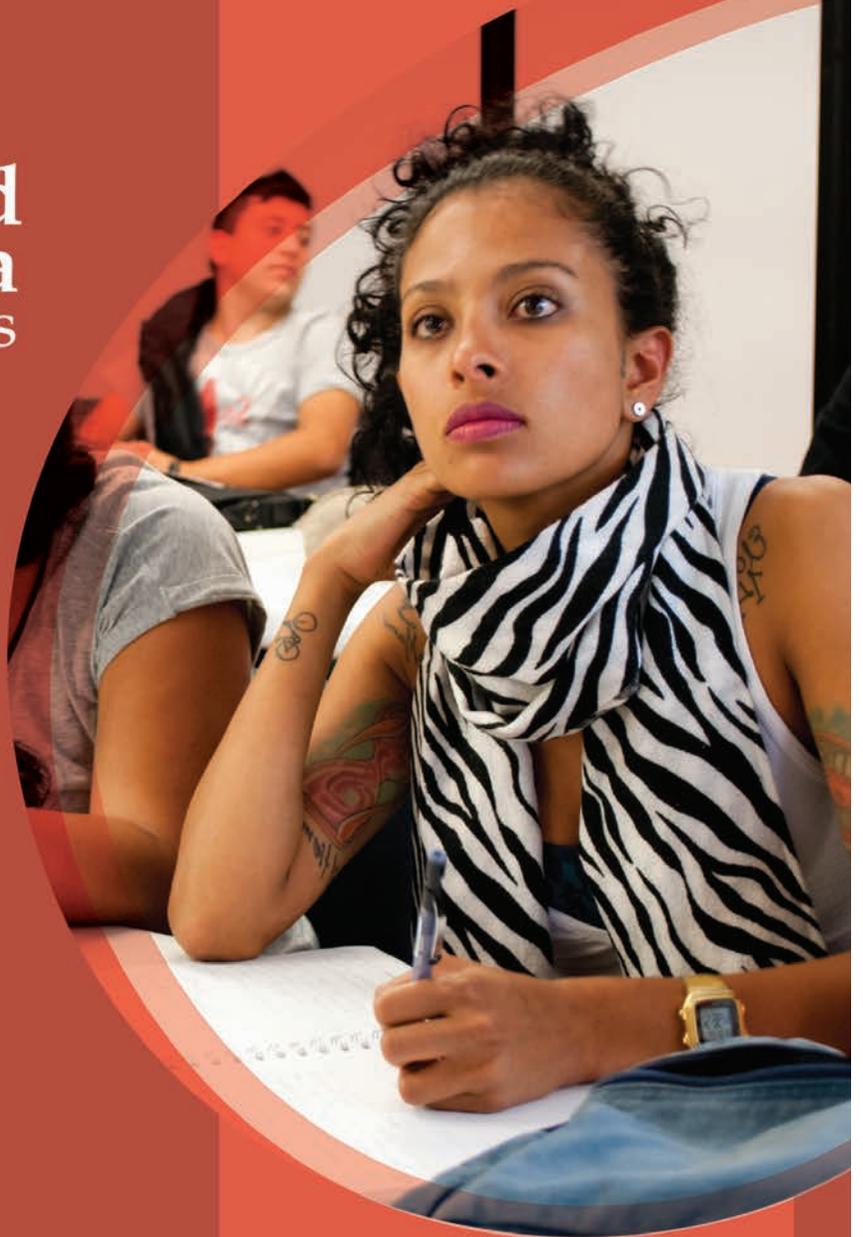
Universidad Católica de Manizales

Educación Continuada UCM

- ⊙ Diplomados
- ⊙ Seminarios
- ⊙ Cursos
- ⊙ Talleres
- ⊙ Asesorías

Áreas de interés

- Salud
- Ingeniería
- Arquitectura
- Publicidad
- Turismo
- Gestión Documental
- Educación
- Docencia
- Idiomas
- NTIC
- Contabilidad
- Biotecnología
- Microbiología



Servicios UCM

Servicios académicos

- Biblioteca Josefina Núñez Gómez -
- Centro de Idiomas -
- Unidad de Formación Docente -

Servicios académicos y empresariales

- Centro de Publicaciones -
- Estudio de TV -
- Estudio de Radio -
- Unidad Virtual -
- Unidad de Calidad -
- Tienda UCM -



Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucatolicamanizales  @ucm_manizales

UCM
.edu.co

Esta aportación permite pensar que la escritura de las autobiografías fue una posibilidad para que el joven se detuviera en la celeridad de los acontecimientos para pensar un poco sus trayectos vitales y desde ahí descubrir sus intrínquilis, incluso desconocidas por él mismo, artífice de su propia existencia.

En otro punto de la discusión, es posible que las dificultades encontradas en la escritura de las autobiografías hubieran tenido su origen en los intervalos, en ocasiones extendidos, entre un ejercicio escritural y otro. Fueron muchas las ocasiones en que la secuenciación se vio fracturada por diversas situaciones. Entre otras, porque nuestros jóvenes están imbuidos en una tendencia actual que se caracteriza por el uso de la imagen, y lo abreviado y fugaz, quitándoles la posibilidad de escucharse a sí mismos y menos a través del recurso escrito. En palabras de Arent (citada en Madriz, 2010) “ocupamos un lugar en el mundo a través de la acción de contarnos. Sólo así tenemos la posibilidad de volver a ser”.

Por ello, es posible que las inconsistencias en la escritura de las autobiografías hubieran sido el impedimento mayor para que estas, a su vez, evidenciaran el efecto esperado en la variable dependiente (escritura). No obstante, queda por pensar que se hace indispensable la enseñanza de las reglas gramaticales y en general de la composición escrita y que el solo hecho de escribir, por sí mismo, no es del todo suficiente. Sin embargo, la lógica de la investigación se apoyó en una concepción funcional y de uso del lenguaje como bien lo expone Reyes (citado en MEN, 1998).

La lengua como los códigos no se enseña, se aprende; se aprende desde la interacción, en la necesidad del uso, en la práctica y en la participación en contextos auténticos; lo que no indica

que no haya un conocimiento en el usuario sobre cómo funciona la lengua, pues todos los usuarios de una lengua tienen un conocimiento tácito de las reglas que la constituyen. Entonces sí es necesario enseñar unas reglas estables de la lengua pero no es en la primaria el momento más acertado para hacerlo, pues en esta etapa lo más importante es que el niño libere la palabra y fortalezca su competencia comunicativa a nivel oral para luego sí poder acceder a la necesidad de leer y escribir. Tal vez, sea en la secundaria donde se empiecen a manipular explícitamente las categorías gramaticales, pero siempre apuntando a un propósito pragmático.

El planteamiento de Reyes encaja claramente con el enfoque de la significación, el cual reconociendo la importancia de la competencia lingüística y la competencia comunicativa, coloca el acento en la forma como los seres humanos dotamos de sentido y significado los signos. Es decir, “la significación tiene que ver con la forma como los sujetos interactúan con los otros, con la cultura y el saber” (MEN, 1998: 47).

Ahora, el enfoque de la significación alberga una gran competencia significativa (MEN, 1998: 51) que, a su vez, comprende la competencia gramatical, la competencia textual, semántica, pragmática, enciclopédica y poética.² Como puede inferirse, la

²Competencia gramatical: referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.

Competencia textual: referida a los mecanismos que garantizan la coherencia y la cohesión.

Competencia semántica: capacidad de usar el léxico de modo pertinente.

Competencia pragmática: conocimiento de las reglas contextuales de la comunicación.

Competencia enciclopédica: capacidad de poner en juego los saberes en los contextos comunicativos.

Competencia literaria: capacidad de poner en juego en los procesos de lectura y escritura el saber literario.

Competencia poética: capacidad de un sujeto para inventar mundos posibles a través del lenguaje.

complejidad de la competencia significativa es indiscutible y a ello puede agregarse que nuestros estudiantes adolecen de serias dificultades para la producción escrita aún en contextos y situaciones que se cree, avivan su interés y su entusiasmo como lo pudo haber sido la narración escrita de sus propias vidas. Esto ya fue ampliamente ilustrado en la descripción de los hallazgos.

En esta perspectiva, la producción textual que evidenciaron los estudiantes participantes y teniendo en cuenta los niveles de producción de textos, puede situarse en el nivel *intratextual*, el cual se ocupa de la microestructura, la macroestructura y la superestructura. Es decir, lo referido a la estructura del texto en sí, sin el establecimiento de nexos con otros textos (intertextualidad) o con el contexto (*extratextualidad*). La intertextualidad es un nivel que aún requiere trabajo ya que el bagaje lector de los estudiantes es escaso y por ello tienen poco acceso a un nivel superior de *extratextualidad*, ya que tanto la lectura como la escritura traspasan el solo conocimiento de la lengua para comprometer también el conocimiento de la cultura y el mundo. En palabras más coloquiales, si el horizonte es estrecho, así mismo serán los textos producidos. El texto dice mucho de quién es el autor. En palabras de Navarro:

Escribir es por su parte leer, la educación debe pasar por una buena relación entre estos dos tipos de práctica. La buena escritura pasa por las buenas lecturas. Leer buenos escritores y acompañar las lecturas con ejercicios escritos: he ahí el molde del futuro escritor (1997: 52).

Ampliando un poco sobre la intertextualidad, esta “supone un deslizamiento de significaciones entre un texto previo, *hipotexto*, y un nuevo texto, *hipertexto*, que resemantiza el texto primero” (Gómez, 2002: 64). Se reitera entonces, que este nivel de

escritura demanda recorridos prolijos e intencionados en el ejercicio lector y escritor de manera concomitante. Se resalta, que es “absolutamente necesario acceder a la lectura de textos variados y sumergirse en su comprensión, reflexión y análisis, ante y a la vez que se emprenda la elaboración de éstos” (Calsimiglia, 1998: 182).

Otra de las causas que podría explicar los desempeños de los estudiantes puede residir en una concepción de la escritura como producto y no como proceso: “se da poca importancia a los borradores de los textos, ya que estos no se consideran como objetos provisorios: son productos que deben obtenerse en el primer intento y sobre ello no se vuelve para mejorarlos y reescribirlos” (Escobar, Dorado et al, 1997: 16). Así por ejemplo, Cárdenas sostiene que:

La escritura debe ser un ejercicio consciente, reflexivo y controlado, destinado a generar texto en ausencia de un contexto. Por eso, la escritura integral es un proceso en el que operan la transcodificación, el distanciamiento y la metacognición; la escritura es transcodificación que condensa ‘signos’, códigos, textos, intertextos y discursos mediante un mecanismo compensatorio de ausencias que requieren explicitud, complejidad y elaboración textual (1999: 28).

Otras ideas paralelas sostienen que “la escritura de borradores permite ordenar el texto, seleccionar las ideas pertinentes, cambiar o eliminar las que no son, afinar el significado y ajustar lo escrito a la idea que se quiere decir” (Morales, 2010: 427).

Estas aportaciones se distancian de una posición simplista del proceso escritor y lo sitúa en una actividad compleja que demanda detenimiento, incluso autopensamiento para

aclarar ideas y colocarlas en un contexto de entendimiento y claridad para los lectores. Mientras se escribe y se reescribe cada vez más se produce un descentramiento para convertir en público lo que se genera desde lo más íntimo. Por eso la primera elaboración no deja de ser un borrador y punto de arranque para producir un texto que sea “digno de leer”. Incluso, algunos autores señalan que cuando se escribe se da una especie de despersonalización, mientras lo oral, que no requiere corrección, vincula una producción personalizada. En la perspectiva de Rey-Debove “la escritura suele ser neutralizada y pierde los caracteres extralingüísticos de su producción, sin que pierda por ello el origen del texto” (1996: 101).

Es tan importante todo lo expuesto, que algunos autores diferencian la escritura pública de la privada, siendo la primera la aproximación inicial al texto con sus ambigüedades e imprecisiones, mientras la segunda es la escritura revisada, corregida una y otra vez. Flower lo expresa en saber pasar de la “*prosa basada en el autor*” a “la *prosa considerada con el lector*”. La *prosa basada en el autor*, “*refleja su proceso de pensamiento*”, la *prosa pública* “*refleja su propósito*” (citado en Carlino, 2006:19).

A la aportación anterior, puede agregarse que “al reescribir nos vigilamos, censuramos, tachamos nuestras tonterías, nuestras suficiencias (o nuestras insuficiencias) nuestras vacilaciones, nuestras ignorancias” (Barthes, citado en Jurado, 1997: 57).

Sin lugar a dudas, si los estudiantes y la escuela desarrollará la capacidad *metacognitiva*, la cual permite tomar conciencia de sí mismo, controlar y evaluar la composición textual, es posible que lo que acaba de anotarse fuese subsanado sustancialmente, pues en las producciones de los participantes es evidente la

ausencia de huellas *metacognitivas* como correcciones, regresiones, enmendaduras o la existencia de esquemas o planes de escritura. Simplemente, se escribe y se da por concluida la tarea. Esto explica por qué muchas de las autobiografías carecen de recursos de cohesión, la cual “se relaciona con la forma, mientras que la coherencia se asocia con el contenido” (Lyons, 1995: 200). Es decir, poco se cuida la ilación y el tejido de las ideas que son los que determinan la naturaleza del texto. Aparecen entonces una secuencia de proposiciones y frases desarticuladas que aunque se pliegan a un mismo contenido, resquebrajan el sentido de unidad del texto. La falta de autorreflexión favorece que no se adviertan los quiebres en el sentido y el ocultamiento de las intencionalidades comunicativas.

Finalmente, no podría dejarse de lado la poca tradición escritural de los maestros responsables de la formación, como variable que indudablemente interviene en la deficiente producción textual de los estudiantes. Es bien sabido que los gustos y las pasiones del enseñante “*brotan a flor de piel*” sin ninguna dificultad y dolorosamente esto no ha sido el caso de la escuela. Bien se sabe, que el gremio docente frecuenta la oralidad como medio privilegiado de comunicación pero le teme a la escritura. En palabras de Diker:

En su formación permanente los maestros, producen textos escritos (tesis de grado, ensayos, pero en calidad de alumnos y, la mayoría de veces, aun cuando el referente desde el cual escriben puede ser la escuela, la práctica pedagógica, el currículo, hay un escaso reconocimiento explícito de los maestros y maestras como autores de saber pedagógico, cuyas obras pueden ser consideradas como material bibliográfico disponible, objeto de discusión en los espacios académicos formales venideros (citada en Londoño, Sánchez y Torres, 2008: 23).

5. Conclusiones

No queda más que exhortar a los maestros a pensar en la forma como hasta ahora se ha enseñado la escritura. También se invita a la escuela a ocuparse de trabajar sistemáticamente las habilidades para comprender y producir diferentes tipos de textos, tanto orales como escritos, con sus características particulares: texto descriptivo, texto argumentativo, texto narrativo, texto periodístico, texto poético. También, trabajar su uso en situaciones de comunicación y significación resulta una prioridad. Una labor fuerte de apropiación y uso de la lengua debe ser esencial en los primeros grados de escolaridad, aunque este proceso es permanente a lo largo de toda la educación básica.

Otro asunto que es necesario explorar son las representaciones que poseen los maestros sobre el acto escritor, pues allí pueden existir puntos susceptibles para reflexionar y mejorar, quizá muchas de ellas tengan una fuerte relación con una concepción tradicional de la enseñanza de la lectura y la escritura. Ya algunos autores han apoyado esta hipótesis, como el caso de Jurado, quien expresa que: “La escuela fetichiza la gramática y vigila policívicamente su uso: toda desviación lingüística es sancionada bajo los parámetros del “mal hablar” (1997: 60-61), porque se concibe la lengua como suma de palabras con significados prefigurados, y de Atorresi, quien agrega que:

Las prácticas tradicionales de enseñanza de la escritura que ponen todo el peso de la actividad en la acción correctiva del docente de los primeros grados deberían ser reemplazadas. En efecto, el docente debe actuar considerando que, en tanto práctica social, la escritura irá modificándose a lo largo de toda la vida del sujeto por la propia acción de este y por sus interacciones con otros (2010: 16).

A lo anterior se anexa la posición de Ferreiro, quien ratifica que la escritura también puede enseñarse de modo memorístico, cuando se restringe al dibujo de letras y sonorización de palabras: “desde esa perspectiva técnico-instrumental no hay nada que conocer, simplemente hay cosas para memorizar y retener” (2000: 24).

Es necesario agregar que la escritura es un proceso bastante complejo que requiere comprender sus implicaciones en profundidad para emprender acciones intencionadas en función de formar estudiantes con una predisposición genuina hacia ella. Por ello, se requiere con urgencia introducir en la enseñanza de la lectura y la escritura los procesos *metacognitivos*.

Finalmente, puede decirse que las autobiografías son una herramienta muy potente para hacer conciencia de la propia vida y en tal sentido están cargadas de sentido, lo que conduce a la producción de textos dentro de un contexto funcional y de uso del lenguaje. Se requiere, para mejores resultados combinarlas con el trabajo de la gramática y la normativa de la producción textual, pues ellas por sí mismas no tienen mucho efecto en el mejoramiento de la escritura.

Bibliografía

- Atorresi, A. S. (2010). *Escritura, un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. [En línea] <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001919/191925s.pdf>, recuperado el 28 de abril de 2012.
- Bernal, J.N y Hoyos, N.J. (2010). *Avances de la investigación tendencias de la enseñanza de la escritura en Colombia: una mirada a los cuadernos*

de clase. [En línea] http://www.google.com.co/search?hl=es&source=hp&q=investigaciones+sobre+la+esacritura&meta=&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai, recuperado el 19 de octubre de 2010.

Cajiao, F. (2005). *Instrumentos para escribir el mundo. Escritura, lectura y política en el universo escolar*. Santafé de Bogotá: Palabra Magisterio.

Calsimiglia, H. (1995). Singularidades de la elaboración textual, aspectos de la enunciación escrita. En: Lomas, C. y Osoro, A. (Comps). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Cárdenas, A. (1999). El enfoque semántico-comunicativo: Bases y proyecciones. *Revista Enunciación*, (3). Universidad Distrital.

Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. [En línea] www.escrituraylectura.com.ar/.../Carlino_..., recuperado el 17 de agosto de 2011.

Cassany, D. (1988). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Paidós.

Cruz, M. (2005). *Didáctica de la literatura como proceso de significación y desarrollo de la competencia discursiva*. [En línea] <http://poligramas.univalle.edu.co/24b/didactica.pdf>, recuperado el 10 de septiembre de 2011.

Escobar, A., Dorado, B. et al. (1997). Escuela, conocimiento y lenguaje escrito. En: Jurado, F. y Bustamante, G. (Comps). *Los procesos de la escritura*. Santafé de Bogotá: Mesa redonda, Magisterio.

Ferreiro, E. (200). *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de cultura económica.

Gómez, B.I. (2002). El hipertexto como herramienta didáctica. En: Universidad Pedagógica Nacional (Comp). *El oficio de investigar. Educación y pedagogía frente a los nuevos retos*. Bogotá: UPN.

Hernández, R. et al. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Jaimes, G. (2005). *Competencias de la oralidad en inserción en la cultura escrita*. [En línea] <http://search.sweetim.com/search.asp?q=Jaime+Carvajal%2C+Gladys+Rodr%C3%ADguezLuna%2C+Mar%C3%ADaElvira.+1996.Lenguaje+y+mundos+posibles.+Universidad+Distrital+Francisco+Jos%C3%A9+de+Caldas-Colciencias.Bogot%C3%A1&ln=es&rc=10&sf=0&lcr=0>, recuperado el 29 de abril de 2012.

Jiménez, A., Gutiérrez, M., et al. (1998). *Escritura creativa*. Pereira: Gráficas Olímpica.

Joliber, J. (1991). *Formar niños productores de texto*. París: Hachette.

Jurado, F. (1997). La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. En: Jurado, F. y Bustamante, G. (Comps). *Los procesos de la escritura*. Santafé de Bogotá: Mesa redonda, Magisterio.

Londoño, M., Sánchez, D. y Torres, J. (2008). *El despertar de la palabra*. Bogotá: Antropos.

- Lyons, J. (1995). *Lenguaje, significado y contexto*. Barcelona: Paidós.
- Madriz, G. (2011). *La autobiografía permite pensarse, decir-se y escribir-se*. [En línea] <http://serbal.pntic.mec.es/cmuno11/Gladys3I.pdf>, recuperado el 12 de julio de 2011.
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (1998). *Lineamientos curriculares. Lengua castellana*. Santafé de Bogotá: Magisterio.
- Mendoza, R. (2011). *La escritura reflexiva como práctica cotidiana de los pre-adolescentes y los adolescentes españoles: situación actual y características asociadas*. [En línea] http://www.revistaeducacion.mec.es/re335/re335_29.pdf, recuperado el 28 de agosto de 2011.
- Morales, O.A. (2010). *Estudio exploratorio sobre el proceso de escritura*. [En línea] http://www.google.com.co/search?hl=es&source=hp&q=estudio+exploratorio+sobre+el+proceso+de+escritura.+oscar+alberto+morales&meta=&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=, recuperado el 16 de noviembre de 2010.
- Navarro. (1997). *Escritura e investigación*. En: Jurado, F. y Bustamante, G. (Comps). *Los procesos de la escritura*. Santafé de Bogotá: Mesa redonda Magisterio.
- Ong, W. (1987) *Oralidad y escritura*. Londres: Fondo de cultura económica.
- Rey-Debove, J. (1996). En busca de la distinción oral-escrito. En: Catach, N. (Comp). *Hacia una teoría de la lengua escrita*. Barcelona: Gedisa.
- Serrano, S. (2000). *El aprendizaje de la lectura y la escritura como construcción activa de conocimiento*. [En línea] <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d132.pdf>, recuperado el 26 de abril de 2012.



Universidad Católica de Manizales

Instituto de Investigación en Microbiología y Biotecnología agroindustrial

○ Líneas de investigación

- Estudio, conservación y usos de la diversidad microbiana
- Aprovechamiento biológico de residuos agroindustriales
- Bioinsumos
- Desarrollo Agroindustrial

○ Grupos de investigación

- Grupo de Investigaciones Biológicas –GIBI-
- Grupo de Investigación y desarrollo tecnológico para el sector agroindustrial agroalimentario –INDE TSA-

○ Programas Académicos

- Técnico en Procesos Agroindustriales
- Tecnología en Aseguramiento de la Calidad de Empresas Agroindustriales
- Especialización en Microbiología Industrial
- Maestría en Microbiología Agroindustrial

○ Extensión

- Diplomados
- Cursos libres
- Asesorías
- Consultorías

○ Laboratorios

- Microbiología de alimentos y aguas
- Microbiología agroindustrial
- Biología molecular
- Conservación de microorganismos



Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)

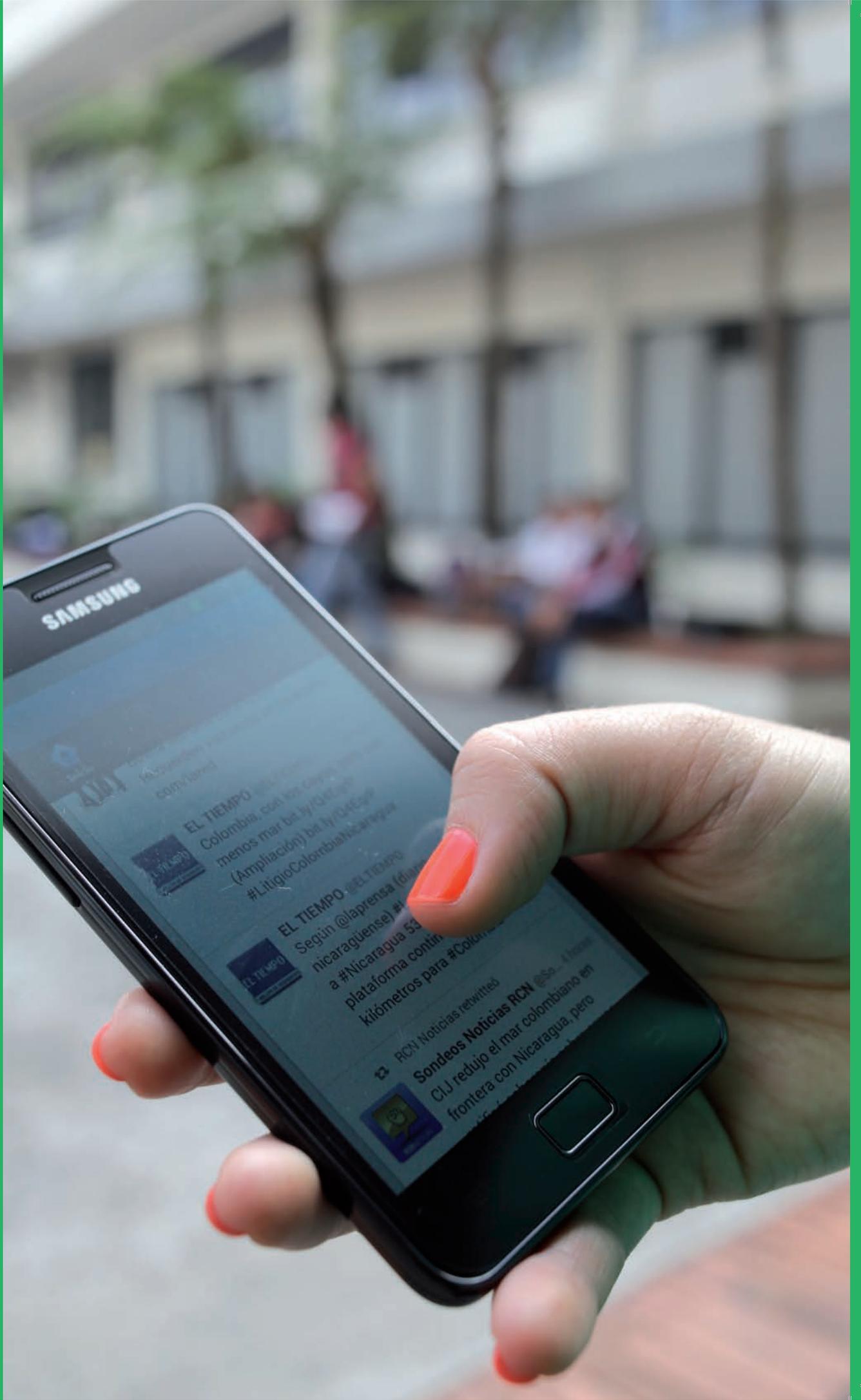
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42

comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucatolicamanizales

 @ucm_manizales

UCM
.edu.co



El asociacionismo como expresión del capital social juvenil en Caldas

Gloria del Carmen Tobón¹

Fecha recibo: 15 de julio de 2011
Fecha aprobado: 17 de agosto de 2011

¹Magistra en Educación y Desarrollo Humano
gtobon@gmail.com

Resumen

Objetivo: evidenciar las dinámicas grupales de los jóvenes para movilizarse e integrarse desde sus recursos asociativos y la acción colectiva. **Metodología:** se abordó desde dos fases: la primera desde una perspectiva descriptiva con entrevista-encuesta a 2.575 jóvenes entre los 14 y 26 años de edad. La segunda fase desde una perspectiva cualitativa con la realización de talleres, entrevistas, foros virtuales y clubes de narrativas. **Hallazgos:** la información cuantitativa y cualitativa se trianguló, de tal forma que los resultados permitieron la construcción de categorías emergentes de estudio y de sentido. **Conclusiones:** la investigación aporta pistas significativas sobre asociacionismo y capital social en jóvenes. Así mismo, ofrece herramientas de análisis como insumo para la toma de decisiones en políticas y programas juveniles.

Palabras clave: capital social, asociacionismo, redes juveniles, vínculos emocionales, comunidades emocionales.

THE ASSOCIATION AS AN EXPRESSION OF YOUTH SOCIAL CAPITAL IN CALDAS

Objective: to make evident the group dynamics of young people to mobilize and integrate from their associative resources and collective action. **Methodology:** it was addressed from two phases: the first one from a descriptive perspective with interview-survey to 2.575 young people between 14 and 26 years old. The second phase was addressed from a qualitative research perspective, with the execution of workshops, interviews, virtual forums, and narrative clubs. **Findings:** the quantitative and qualitative information were triangulated in such a way that the results allowed the construction of emergent categories of study and sense. **Conclusions:** the research provides significant clues about association and social capital in young people. It also provides analysis tools as an input for the decision-making process in policies and youth programs.

Key words: social capital, association, juvenile networks, emotional bonds, emotional communities.

Abstract

1. Introducción

En el marco del proceso investigativo realizado en el Grupo de Desarrollo Psicosocial, se ha generado un interés cada vez mayor sobre la indagación del capital social como fenómeno que genera desarrollo en la población juvenil. El presente proyecto quiere realizar una aproximación comprensiva a la dinámica que gesta el capital social en los jóvenes del Departamento de Caldas (dando cuenta en este artículo solo de la categoría asociacionismo).

Se toma el concepto de capital social de Bourdieu:

[...] la suma de recursos reales o potenciales que se vinculan a la posesión de una red duradera de relaciones de conocimiento y reconocimiento mutuo – afiliación a un grupo- más o menos institucionalizado que le brinda a cada uno de sus miembros el respaldo del capital social adquirido (1998: 248).

La investigación de Capital Social “Una aproximación comprensiva a la dinámica de los jóvenes” presenta los resultados de la categoría “asociacionismo”, desde una mirada integradora. Es de interés para los investigadores, por un lado, conocer cómo se tejen las relaciones entre los individuos y los diferentes tipos de organizaciones que se forjan y, por otro lado, comprender en qué forma las redes sociales se convierten en aliados de los procesos de asociación y del desarrollo del capital social de los jóvenes.

2. Metodología

La investigación se desarrolló en dos niveles: cuantitativo y cualitativo. En lo cuantitativo se realizó una exploración y una descripción de las percepciones y opiniones de los jóvenes de Caldas frente al concepto “Capital Social”

y las categorías teóricas (asociacionismo, confianza, valores y ciudadanía), aplicando una encuesta a 3.053 jóvenes, cuyo análisis se realizó con el software SPSS (hoy PASW). En lo cualitativo se hizo un acercamiento comprensivo que tuvo en cuenta los saberes, prácticas, experiencias y percepciones de los jóvenes sobre “Capital Social” (asociacionismo, confianza, valores y ciudadanía).

El proceso de investigación se ubicó dentro del modelo hermenéutico-comprensivo, y se desarrolló en tres momentos: i) identificación de categorías (descripción), ii) construcción y confrontación dialógica de relaciones (interpretación) y iii) configuración de una red de significaciones a partir de relaciones y tensiones identificadas (identificación de sentidos).

El segundo momento se abordó desde una perspectiva cualitativa, mediante la entrevista en profundidad con 40 jóvenes seleccionados de la muestra aleatoriamente. Las variables que se tuvieron en cuenta fueron: género, edad (14-26 años) y estrato socioeconómico. Se realizaron narrativas sobre las cuatro categorías que conforman la investigación, de las cuales se extraen aquellas que son objeto de este informe: asociacionismo.

Población y muestra

En total se aplicaron 3.053 instrumentos, de los cuales 1.628 correspondieron a Manizales (53,3%) y 1.425 al resto de los 22 municipios que conforman el Departamento de Caldas (46,7%). Todos ellos fueron sometidos al proceso de evaluación de la calidad, en términos de su diligenciamiento y consistencia interna de las respuestas suministradas por los encuestados y entrevistados. El instrumento se diseñó

para ser aplicado a hombres y mujeres que corresponden a tres grupos de edades: 14 a 18; 19 a 22 y 23 a 26 años.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la recolección de los datos se utilizó la encuesta, la cual contiene un cuestionario sobre preguntas atinentes a las categorías de capital social y cincuenta y siete (57) preguntas distribuidas en cuatro (4) secciones: (datos demográficos, asociacionismo, confianza y valores y ciudadanía). Damos cuenta en este informe sobre la sección de asociacionismo.

La segunda sección, asociacionismo, indaga sobre el significado de asociarse, el tipo de grupos u organizaciones a las que pertenece el joven, junto con las razones o motivaciones para participar en los mismos, los medios para mantenerse informado, la dedicación al tiempo libre y tiempo de ocio, las relaciones importantes, la forma de consecución del trabajo y la participación en reuniones y actividades compartidas con otros grupos. Esta sección contiene diez y ocho (18) preguntas.

Trabajo de campo

Para realizar el trabajo de campo se contó con 47 jóvenes, inicialmente del Liceo Arquidiocesano de Nuestra Señora (sección masculina y sección femenina), y 15 estudiantes de la Universidad de Manizales, como prueba piloto, además de los pares evaluadores expertos en la problemática, atendiendo a la confiabilidad y la validez del instrumento por aplicar.

Luego de validar el instrumento, se procedió a aplicarlo en instituciones de educación media y superior, del departamento de

Caldas, tanto públicas como privadas.

La segunda fase se abordó desde una perspectiva cualitativa, mediante la entrevista en profundidad con 40 jóvenes seleccionados aleatoriamente de la muestra. La información cuantitativa y cualitativa se trianguló con la información obtenida, de tal forma que los resultados condujeron a la construcción de categorías emergentes de sentido a la luz del análisis de los datos cuantitativos y los testimonios de los jóvenes.

Procesamiento de la información

Según el análisis previsto, se procedió con una evaluación y depuración de los datos siguiendo las normas establecidas para adelantar los procesos de crítica e imputación de datos y, entre ellos, la asignación de los estratos sociales según una escala, lo cual reunió los estratos 1 y el 2 en el nivel bajo, el 3 y 4 en el medio y el 5 y el 6 en el alto. Para ello se usó la referencia de la oficina de planeación municipal y se asignó, según el barrio, el estrato predominante.

Apoiados en el paquete estadístico SPSS, se realizó una primera lectura de las opiniones y percepciones de los jóvenes sobre el capital social, realizando un examen individual de las variables y, luego, con cruces de variables en las cuales se consideró la edad, el estrato y el género.

3. Resultados

Jóvenes de caldas: diversidad acción colectiva, identidad y prácticas de pertenencia a grupos.

Los jóvenes construyen espacios para su uso, el espacio incide en la construcción de la identidad. Auge señala que "El dispositivo

espacial es a la vez lo que expresa la identidad del grupo (los orígenes del grupo son a menudo diversos, pero es la identidad del lugar la que lo funda, lo reúne y lo une" (1993: 51), donde se asocian de acuerdo a intereses y necesidades personales para "la interacción social, el sentimiento y la experiencia compartida entre pares" (Urteaga, 2005: 88).

En dichos espacios, los jóvenes procuran una mayor independencia respecto a la mirada de los adultos y *re articulan* los mecanismos de identificación a través de los que constituyen las diversas caras de su identidad; "las generaciones se identifican sobre todo por la adscripción subjetiva de los actores, por un sentimiento de contemporaneidad expresado por recuerdos en común" (Auge, 1997: 33)

En este sentido, entre los múltiples factores que actúan en esta construcción hay dos muy importantes por el efecto que producen en la configuración de las identidades juveniles: el primero, los escenarios institucionales que se constituyen en lugares de encuentro y la cotidianeidad de dichos grupos. "La palabra institución incluye las normas, los valores, el lenguaje, las herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas" (Castoriadis, 1994: 67); el segundo es "*el grupo de pares*" (Urteaga, 2005: 87).

Estos factores intervienen de manera decisiva en la enunciación de los referentes básicos de la experiencia y del mundo de la vida, y se suman a la familia y a la escuela ampliando el proceso de socialización en el que se modulan las identidades y los significados de asociarse. De este modo, el proceso de construcción de identidad se da en condiciones nuevas: la juventud convertida en modelo mediático, imitada crecientemente por las identificaciones

de grupos de otras edades, tensionada por condiciones sociales que la alargan inéditamente, tiende a delimitarse siguiendo una lógica novedosa y compleja.

Como dijimos anteriormente, son los grupos de pares lo que constituyen la novedad en la vida en los jóvenes de Caldas. Estos grupos, a su vez, definen espacios y tiempos en los que van construyendo un mundo con visiones compartidas. Coincidiendo con Urteaga "[...] ha sido la combinación socializada en los espacios públicos y prácticas culturales colectivas, lo que ha logrado hacer visible a los jóvenes como actores sociales" (2005: 87).

Yo lo relaciono mucho desde el trabajo colectivo, desde dejar el individualismo muchas veces a un lado y empezar a trabajar desde lo colectivo, los resultados son más eficaces cuando uno trabaja en colectivo [...] es como juntar varias propuestas, iniciativas o formas de pensar, es mirar la diversidad que hay; lo asocio también como el trabajo con redes (testimonio hombre 24 años, estrato 4).

Esta es una expresión juvenil que da cuenta de la noción que tienen los jóvenes entrevistados en nuestro estudio sobre el significado de asociacionismo, al cual es inherente la diversidad y en donde emerge como categorías lo común y lo diverso, la acción colectiva y el trabajo en red. El asociacionismo es redefinido desde las voces de nuestros jóvenes y responde a inquietudes propias de su tiempo, sus mundos y culturas.

En consecuencia, esta investigación señala los procesos de asociación basados en la autonomía, el respeto a la diferencia, el reconocimiento de valores comunales, la capacidad de trabajo con iniciativas comunes donde cada uno aporta sus estilos, talentos, pensamientos y sentimientos; así

mismo, siguiendo a Touraine (1997), implica la construcción de experiencias de acción colectiva como la búsqueda del logro de metas y el acceso a oportunidades por medio de grupos o redes sociales autónomas y contextualizadas, que potencian el desarrollo de habilidades para convivir con los otros y, al mismo tiempo, resaltan el significado de asociación y de pertenencia al grupo a través de la acción colectiva.

De otro lado, Melucci (1989) resalta la importancia de los lazos interpersonales e *identitarios* como "articuladores de la acción colectiva, al plantear que esta conlleva un sistema de relaciones que liga e identifica a aquellos que participan en él" (Melucci, 1989, citado en Delgado, 2007: 203).

La acción colectiva en los jóvenes de nuestro estudio se puede interpretar como una forma de conciencia colectiva que se manifiesta en el intercambio, el conocimiento mutuo y el diálogo más allá de sus límites e influye en las maneras en que los jóvenes se vinculan, construyen sus proyectos de vida y gestionan espacios de participación:

Pues, para mi proyecto de vida terminar mis estudios, terminar todas las cosas que tengo planeadas, terminar mi colegio, mi universidad poder aprender algo que valga la pena, no dejarme llevar por malas influencias para poder seguir bien hasta el momento[...] (testimonio mujer de 15 años, estrato 5).

Esta experiencia investigativa nos permitió comprender que las acciones colectivas juveniles tienen un gran valor formativo respecto a las demandas de ciudadanía de los jóvenes, ya que pueden posibilitar las condiciones para que estos asuman la construcción de proyectos sociales incluyentes.

La importancia de estar unidos: el valor de la amistad y de compartir con el otro.

Tal como lo señala Escobar:

Si hay un aspecto que sobresale en todas las organizaciones respecto al ser joven es el de la responsabilidad de interactuar con otros, de tener amigos, de tener pareja. El establecimiento de vínculos emotivos que posibilitan la organización a partir de las vivencias cotidianas que como colectivos comparten, de los trabajos y espacios de formación que realizan o por los gustos comunes, por la música, la manera de vestir, el mundo que sueñan; hacen que ser joven constituya un potencial para establecer relaciones con grupos de pares (2003: 61).

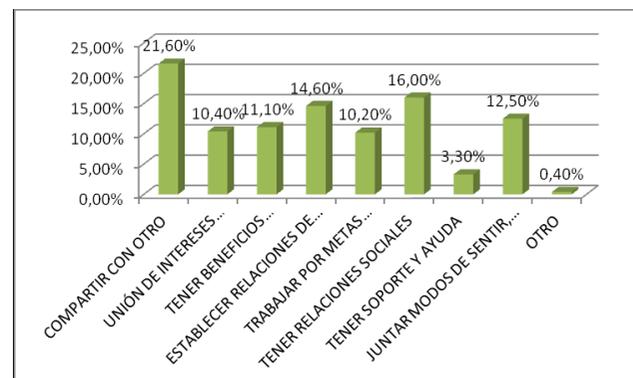


Figura 1. Significado de asociarse para los jóvenes.

En la encuesta realizada, asociarse significa para los jóvenes de Caldas: *compartir con el otro*, esta aparece como la categoría más común entre las opciones puestas a su consideración, seguido de *tener relaciones sociales* y *establecer relaciones de amistad*. Entre ambas, el porcentaje de respuestas asciende al 52,2%.

Vemos que para los jóvenes de nuestro estudio, las relaciones sociales de carácter horizontal son una forma de organización que determina el grado de participación

y de interacción. Lo anterior, confirma Warren: “Asociarse es una manera como los jóvenes pueden establecer y poner en acción redes de relaciones e interacciones horizontales que han de ser atravesadas por la comunicación, la confianza entre sus miembros para cooperar entre sí” (2001: 30). Un compartir con el otro en donde el ingrediente vital son los lazos de amistad y confianza que le dan cohesión y continuidad en el tiempo.

En la entrevista realizada se preguntó sobre las cosas en torno a las cuales se agrupaban el sentido de asociarse de los jóvenes de hoy, esta es una de las respuestas:

En torno a las formas de pensar, de vivir, a cosas comunes y en la búsqueda de identidad. Se buscan relaciones y búsqueda de identidad. Significado con alguien. Y qué es eso de significado? Más que esto es sentir, quiénes somos, para qué estamos, quién nos entiende, quién piensa como ellos, compañerismo, aceptación. Sentirse aceptados en un grupo (testimonio mujer, 25 años, estrato 3).

En este sentido, generar nuevos *movimientos y dinámicas sociales* que, en últimas, son una expresión de la saturación de los jóvenes por la política y discursos tradicionales dominantes, son nuevos movimientos sociales que se organizan desde los micro grupos con sus micro solidaridades en las micro-localidades, como una forma de refutar la exclusión que la “política estructurada” hace de las cosas de la vida y que conmueven a los jóvenes. A decir de Reguillo, “es una política con minúscula, que adquiere corporeidad en la práctica cotidiana de los actores, en los intersticios que los poderes no pueden vigilar” (2000: 43).

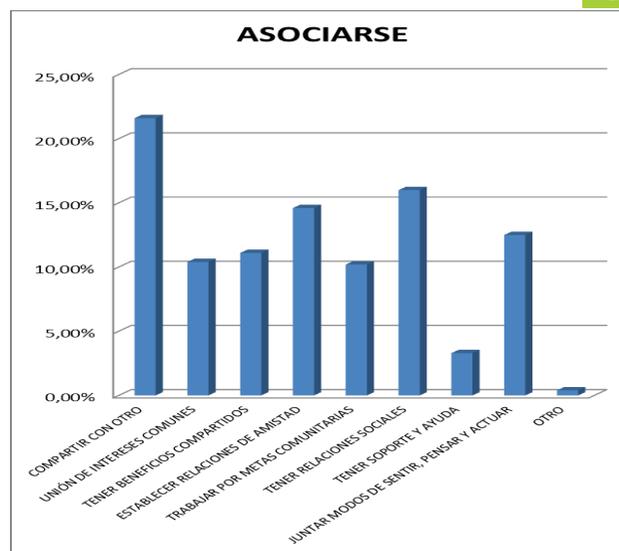


Figura 2. Significado de asociarse en relación al género.

Cuando hacemos el cruce por género encontramos que, en la información recogida de las mujeres, el compartir con otros tiene mayor importancia para asociarse: 65,0%, mientras que, en los hombres, tiene una importancia menor: 61,1%. En el cruce por edad también encontramos amplias diferencias frente a esta categoría, en el grupo de jóvenes entre los 14-18 años, el 72.4%, en el de 19-22, 55.6 % y, en el de 23-26, el 41.8%. Vemos que a mayor edad hay un interés menor por compartir con el otro.

En el cruce por estrato vemos que, a mayor estrato socioeconómico se observa un interés menor al asociarse para compartir con los otros, en el estrato 1 y 2 el 69,2%, 3 y 4 el 56,8% y, en 5 y 6 el 50%. Se observa una disminución en la disposición para asociarse para compartir con otros en la relación mayor edad y estrato socioeconómico más alto.

Tabla 1. Interés en asociarse por estrato

ASOCIACIONISMO	ESTRATO		
	1-2	3-4	5-6
Compartir con otro	69,2%	56,8%	50,0%
Unión de intereses comunes	46,7%	49,6	39,5
Tener beneficios compartidos	49,8%	46,3%	44,2%
Establecer relaciones de amistad	58,3%	39,7%	30,2%
Trabajar por metas comunitarias	55,9%	40,4%	39,5%
Tener relaciones sociales	52,5%	44,8%	44,2%
Tener soporte y ayuda	45,2%	52,4%	8,1%
Juntar modos de sentir, pensar y actuar	51,4%	46,1%	32,6%
Total	53,2%	44,0%	2,8%

Razones para estar juntos: vínculos para la identificación a un grupo

Los jóvenes hacen su apuesta de pertenencia tejiéndose en múltiples hilos denominados grupos, entre nosotros y lo otro; así, se van conociendo y creciendo desde sus sueños y sus metas, desde el dentro –fuera de sus vínculos. Ellos se interesan por conformar: *grupos de amigos, redes virtuales y grupos deportivos*. Entre los anteriores, se recogen el 54,3%. Mientras que la escogencia para hacer parte de *grupos comunitarios, sindicales, religiosos y de voluntariado* es menor 15,3%. El poco entusiasmo para la participación de los jóvenes del estudio en estos grupos, se debe a que las relaciones que se establecen entre sus miembros son más de carácter vertical y no horizontal, siendo estas últimas el espacio donde se da el capital social del que habla Putnam (1993). Dichas agrupaciones se expresan en las *“organizaciones juveniles” que debemos diferenciar de “los colectivos juveniles”* (Putnam, 1993: 167).

Las *“organizaciones juveniles”* (Rodríguez, 2005: 5) parten de la aceptación de estructuras, objetivos e intereses colectivos, son fundadas por el mundo adulto y generan relaciones financieras o ideológicas con instituciones de trayectoria religiosa, política, social, cultural.

Los grupos de preferencia que conforman ese 54,3%, se expresan en los colectivos juveniles. Rodríguez señala que “en ellos, se destacan intereses e iniciativas que nacen propiamente de los jóvenes, encontramos gran variedad de trabajo colectivo donde se le da relevancia a la participación plural, a las propuestas e iniciativas conjuntas” (2005: 5).

Se destacan los grupos culturales, musicales, estéticos, de estudio y los de resistencia ligada a asuntos de la vida cotidiana procesos impulsados por los propios jóvenes en respuesta a necesidades o desafíos a la autoridad, las instituciones o la otredad (Serna, 2001:120).

Los colectivos juveniles se construyen en la co-relación: dependencia-independencia de las pautas de acción construidas intersubjetivamente. “Su discurso revela de modo prominente el carácter democrático-participativo de los colectivos: todos sus miembros piensan, deciden y actúan; no hay censura, no hay jefes, la representatividad se limita a los que quieren participar” (Valenzuela, 2007:39-40). La convivencia de voluntades es la que posibilita la norma y su cumplimiento para emerger un sujeto político que se autorreferencie, en tanto se constituya en referente de los demás.

En los cruces por edad, el grupo etario que prefiere pertenecer a *un grupo de amigos* es el de 14- a 18 años, 77,7%. Seguido por el de 19 a 22 años, 58,2%; y los que están entre 23-26, 51,4%. Vemos que, a mayor edad, menor es el interés por pertenecer a un grupo de amigos. Cuando hacemos el

cruce por género encontramos diferencias importantes, el 62.7% en hombres y en las mujeres el 76.3%.

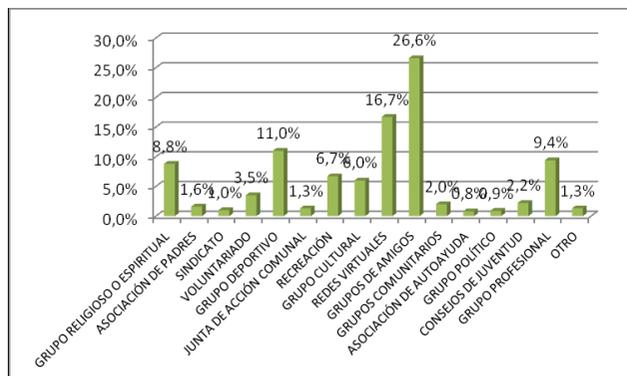


Figura 3. Grupos a los que quieren pertenecer.

En cuanto al interés de vincularse a un grupo, por estrato social, el 75.4% pertenecen a los niveles 1 y 2; el 64.9% a los niveles 3 y 4; el 55.8 al estrato 5 y 6. Como se puede observar, a medida que aumenta el estrato social, disminuye el interés por vincularse a un grupo de amigos.

En lo relacionado con las características de los grupos a los cuales pertenecen los jóvenes del estudio, sobresalen: *ser independientes* 28.9%; *acoger a todos* 23.1% y *hacer cosas por los demás*, 19%. Se resalta aquí el carácter de horizontalidad y reciprocidad que caracterizan a los colectivos juveniles diferenciándolos de las organizaciones juveniles que señalábamos antes.

Como se es libre de entrar y de salir del grupo, no existen contratos y legalidades que los retengan, expresan una acogedora solidaridad entre sus miembros, un sentimiento de afiliación temporal que asegura las normas mientras conviven con el grupo “[...] se desactiva en solitario la energía creativa común, que permite al joven pensar el mundo desde dentro de su comunidad emocional, y le deja reducido a la prolongada dependencia de quienes

sí pueden pensarse desde su asociación” (Benedicto y Morán, 2003: 33).

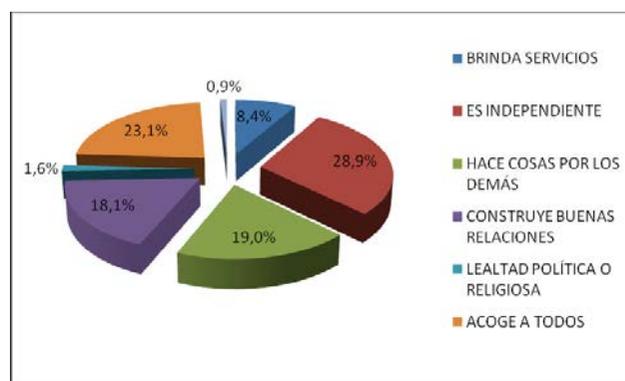


Figura 4. Características de los grupos a los cuales pertenecen los jóvenes.

En lo relacionado al cruce por edades, los jóvenes entre 14 y 18 años caracterizan a sus grupos como independientes, 70.4%; los jóvenes entre 19 y 22 caracterizan a su grupo por acoger a todos, 40.8%, y, en menor medida, los jóvenes entre 23 y 26 años, 28.6%.

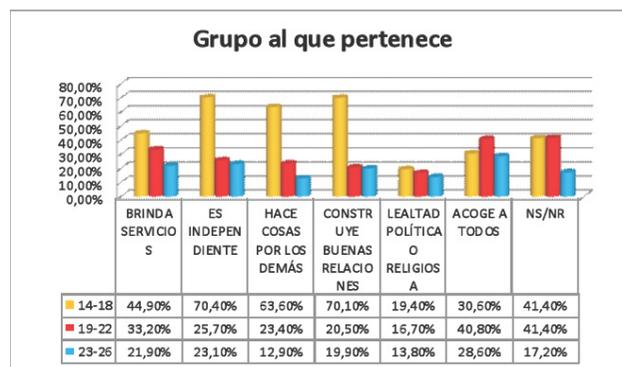


Figura 5. Grupo al que pertenece.

Vemos que para los menores el sentimiento de autonomía, es la razón principal para afirmar su pertenencia al colectivo juvenil; mientras que para los otros dos grupos de edad, es el sentimiento de acogida a la organización juvenil lo que mantiene la filiación a los mismos. De acuerdo con Fromm (1996), hacer parte de un colectivo corresponde a un sentimiento de afiliación en donde el encuentro con el otro significa

compañía, aceptación y reconocimiento. Además, son múltiples las motivaciones para afiliarse a un grupo, entre la población de jóvenes con que trabajamos, se indagó por los motivos para incorporarse activamente en los diferentes grupos y redes sociales, en las cuales se genera capital social.

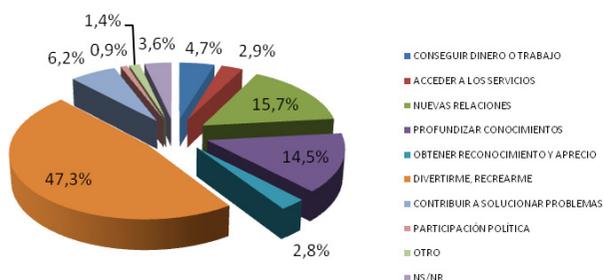


Figura 6. Motivaciones para pertenecer a un colectivo juvenil.

La principal motivación de pertenecer a un grupo es la *diversión*, seguida de *nuevas relaciones* y *profundizar conocimientos*. Entre ambas está el 77,5% de la población de jóvenes del departamento de Caldas. Las motivaciones pueden entenderse como la búsqueda del logro de metas y el acceso a oportunidades por medio de grupos o redes sociales; compartir ideales e intereses como “una oportunidad de ir articulando sus propios intereses individuales con los de la comunidad a la que pertenecían” (Sotelo, Sánchez, Romero & Rojas, 2009: 9).

Para hablar más que todo, algunos para hablar porque algunos espacios no hay como confianza, para, una confianza pues que la preste, por decir algo pues, en los espacios y todo eso no se siente como entablar ese tipo de conversaciones o algunas veces prácticas, otro tipo de prácticas, deportivas, de escritura, de canto, muchas (testimonio mujer de 17 años, estrato 1).

Es de anotar el interés que tienen los jóvenes en proyectos culturales. Balardini (2000) dice que la participación juvenil se da en organizaciones informales y su participación “*refiere a una conjunción de ética y estética*” (Balardini, 2000: 106). Y, además, buscan pasarla bien a través de la diversión, antes que encontrarse en situaciones penosas. “En esta nueva escena, asoman jóvenes dispuestos a participar en acciones tamizadas de aspectos lúdicos, con un componente expresivo-comunicativo” (2000: 106).

Estas renovadas formas de agrupación juvenil son nombradas por algunos investigadores como nuevos movimientos sociales.

[...] yo siento que en este momento se ha cualificado mucho la participación de los jóvenes en los diferentes escenarios, en la participación política vemos grupos organizados en movimientos, es simpático pero en este momento cada vez se encuentra la tendencia de la vinculación de los jóvenes y las jóvenes a la participación en espacios poco convencionales como son los escenarios religiosos, movimientos religiosos no solamente de construcción pues católica sino de otro tipo de ideologías creo que ha sido muy significativo también la participación en las tribus urbanas también ellos se reúnen alrededor pues como de sus construcciones ideológicas y de sus construcciones sociales creo que ese es el foco ósea más la participación en términos de intereses diversos [...] (testimonio de mujer de 26 años, estrato 4).

Las agrupaciones juveniles son búsquedas comunes, acción colectiva que privilegia esa acción caracterizada y atravesada por la inmediatez y la localización de la misma en “el aquí y el ahora”, en pro de los cambios efectivos en la vida cotidiana desde los pequeños grupos de redes existenciales.

Como lo afirma Zarzuri “En el fondo, asistimos a la saturación de lo político, y emergen los micro grupos o micro solidaridades;... ya que la juventud se siente conmovida con aquellas cosas que precisamente la «gran política excluye»” (2005: 8). Tal como lo expresa nuestra joven entrevistada:

Nos agrupamos para la búsqueda de relaciones, de identidad, de aceptación, de encontrar significados a la existencia en las relaciones con el otro. No se trata de cambiar la sociedad y después a los individuos sino promover simultáneamente los cambios sociales y los cambios en las subjetividades (testimonio mujer de 19 años, estrato 3).

Vemos cómo el grupo se convierte en un espacio vital, donde las fuerzas motivadoras de la acción determinan el comportamiento social de los jóvenes que lo habitan. Dichas fuerzas, “suponen tener la idea y la intención de crear, transformar y hacer en la sociedad en la que viven” (Henríquez, 2010: 36); pueden expresarse en la búsqueda de metas comunes, el desarrollo de ideas, la construcción de proyectos conjuntos, la resistencia a las barreras psicológicas, la continuación de objetivos, entre otros.

A medida que los grupos de jóvenes entrevistados manifestaron su estimación de pertenencia a un grupo, se observó, también, en sus prácticas y narrativas la adopción de sus valores, en donde todo acontecimiento acorde con ellos tiene buena acogida, y si es contrario, encuentra un fuerte obstáculo.

Redes sociales: entramado de comunidades emocionales

Los territorios de trabajo y estudio viven en tensión permanente con los territorios tecno-virtuales, en donde el tiempo- espacio es indeterminado y diluido entre la simultaneidad de presencias y multiplicidad de tiempos, que

sugieren otras moviidades, otras relaciones con el cuerpo y las dimensiones cognitivas, un intercambio inmaterial de información: archivos, documentos otras experiencias, de acuerdo con Montoya (2006), espacios de la información, de las culturas y de los jóvenes con la tensión de sentir, pensar y vivir en un mundo *homogenizante* desde la diversa singularidad de su ser .

Cuando se preguntó: ¿cómo las redes sociales virtuales son medios para la solidaridad y la cooperación entre los jóvenes?, uno de nuestros entrevistados respondió:

Lo primero, es que están en todos lados, los jóvenes somos muy inquietos y muy curiosos con lo de la tecnología, entonces no está lejos de nuestro alcance, ya un computador, un internet está en cualquier esquina, y las redes sociales ayudan en el sentido de las relaciones entre muchas y muchas personas, no es lo mismo yo tener en el celular 10 contactos que a tener en una red social como Facebook, como Twitter a mil amigos, a muchas personas a las que les puedo enviar un programa, un archivo, un documento y todas estas personas al mismo tiempo lo pueden estar analizando en cualquier parte del mundo, es la globalización de la información (testimonio de hombre de 19 años, estrato 2).

La principal función de las redes sociales es la de proveer a sus integrantes intercambios materiales y simbólicos; protección, apoyo emocional y social. Así, el apoyo social es un proceso dinámico y transaccional potencialmente presente dentro de una red social, y no una propiedad estática de la persona o del medio.

Redes sociales: relaciones, permanencias y cambios

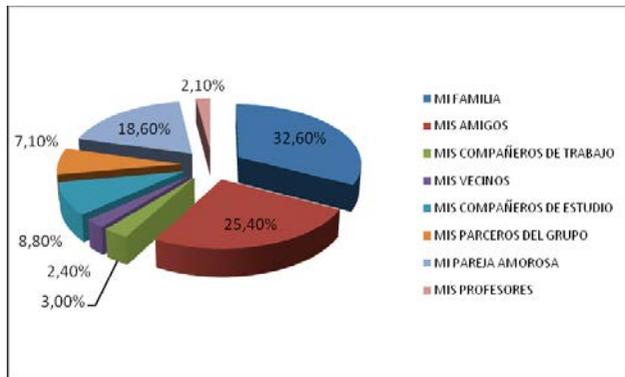


Figura 7. Relaciones más importantes.

En lo relacionado con la movilidad social, las declaraciones de los jóvenes sobre las relaciones más importantes en su vida (en orden de importancia) tenemos: la familia, los amigos y la pareja. Entre los mismos se encuentra el 76,6% de los jóvenes. La familia, continúa siendo el referente principal como soporte emocional y financiero. Entre los jóvenes la red de amigos y los “*contactos*” son su respaldo frente a situaciones problemáticas y frente a la ampliación de horizontes.

El concepto de red social visualizado desde la narrativa de los jóvenes se aprecia por el intercambio recíproco y en las diversas prácticas vinculadas al mismo, como son la ayuda mutua, los esfuerzos colectivos a favor de alguna actividad de apoyo social y/o afectivo entre los miembros del grupo, además, como lo señala Benedicto & Moran, se conecta “con la convicción de que asistimos a la época de “házte lo tú mismo” (asóciate o genera tu propia comunidad virtual), frente a el discurso dominante de “sé tú mismo” de los años sesenta” (2003: 34-36).

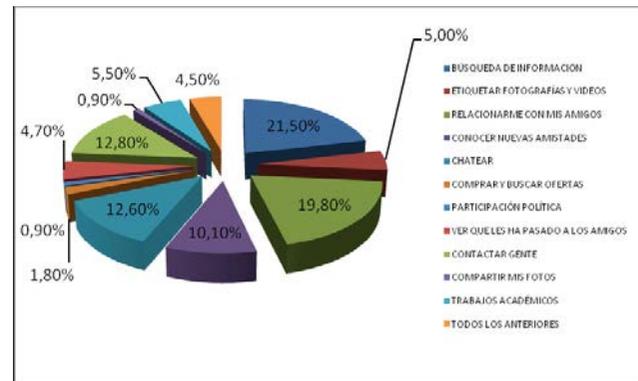


Figura 8. Uso de las redes sociales.

El uso de las redes virtuales es, principalmente, buscar información, relacionarse con los amigos y contactar gente. Entre los tres, se agrupa el 54,1% de las respuestas de los jóvenes. En este sentido, en las redes y asociaciones establecidas por la juventud Caldense, según los resultados, se observan motivaciones que incluyen aspectos de la vida cotidiana, lo artístico, lo cultural, y donde la emocionalidad, la simpatía y el interés compartido están presentes.

Las redes sociales expresan mejor un mundo fluido, dinámico, veloz en donde, de acuerdo con Virilio (1997), la velocidad se ha convertido en un medio para transformar las relaciones entre los sujetos, “una nueva estructura social dominante, la sociedad red; una nueva economía, la economía informacional/global; y una nueva cultura, la cultura de la virtualidad real” (Castells, 1995: 370).

Los jóvenes de nuestro estudio reconocen la importancia de las redes sociales, debido a que les brinda la posibilidad de vinculaciones afectivas, rompe el aislamiento de muchos, permite el establecimiento de lazos y relaciones con jóvenes que comparten los mismos intereses, preocupaciones y necesidades, así como la actualización permanente de contactos:

[...] Porque por ejemplo el Facebook, que es una red social, muy común, es la número dos de páginas digitales en internet, uno busca muchos amigos, y uno conoce más personas y se puede comunicar con más personas, las conoce por el Facebook; ya después se conoce personalmente, hace actividades, encuentros, se puede comunicar con más personas y tener más amigos (testimonio hombre de 18 años, estrato 2).

Además, el internet es un medio de comunicación masivo, permite la información y actualización de las noticias sobre lo que pasa en el mundo. Ocupa en los jóvenes de nuestro estudio el cuarto lugar: 12.6% de uso del tiempo libre.

De acuerdo con Barbero (1994), hoy en día los jóvenes son dependientes de los medios de comunicación. Ellos reconocen que el uso indiscriminado de los mismos puede ser usado para múltiples finalidades, desde la participación política, pasando por la búsqueda de información, ayuda académica y relaciones amistosas y amorosas.

4. Discusión y conclusiones

La investigación, desde los resultados de la categoría asociacionismo, aporta evidencias sobre una existencia menor de las organizaciones juveniles que conforman las redes sociales secundarias, formadas por: instituciones políticas, económicas, sociales y culturales y por personas como: funcionarios públicos, políticos, dinamizadores sociales educadores, párrocos, vecinos u otras. Esto plantea la necesidad de fomentar el contacto directo de los jóvenes con adultos no miembros de sus familias, quienes pudieran ofrecer un apoyo externo a los jóvenes a través de grupos formales e informales.

La brecha entre los jóvenes y el mundo institucional de los adultos no solo se ha venido acrecentando en los últimos años, sino que se ha reconfigurado. De allí que, no solo se presenta una tendencia de los jóvenes a distanciarse de los escenarios formales Institucionales (organizaciones juveniles), sino que, además, de construir alternativas propias de agrupación (tribus, parches, colectivos, etc.), se privilegian, con más fuerza cada vez, los escenarios cotidianos, particulares y privados.

El desarrollo, creación y fortalecimiento de las redes sociales como forma de intervención primaria y secundaria, a través de grupos culturales, voluntarios, políticos religiosos y recreativos, son instancias de intervención local- comunitaria que pueden favorecer la autonomía solidaria y el desarrollo de los jóvenes, generando con ellos la posibilidad de crear soluciones adecuadas a sus problemas y necesidades, utilizando los recursos disponibles en la comunidad, auto gestionándolos desde sus organizaciones grupos y colectivos juveniles.

Igualmente, para evaluar la efectividad de estas redes en las diferentes situaciones de existencia de las subjetividades juveniles, en la construcción de programas para contribuir al tejido social y, finalmente, para lograr lo que esta investigación se propuso: comprender las dinámicas del capital social juvenil de los jóvenes en Caldas (desde el interés de este artículo: la categoría asociacionismo).

Podemos afirmar que es posible lograr una acción colectiva más precisa y eficaz de la subjetividad juvenil si clarifica y fortalece su pertenencia a un grupo, a una red social, además, reconocer y aceptar las diversidades de asociación y creatividad juvenil: deportivas, estudiantiles, sociales, culturales, musicales y solidarias apoyando a los que participan en ellas. "Asociacionismo,

por tanto, como medio de procurar identidad individual y colectiva” (Benedicto y Morán, 2003: 33) para que, al interior de los grupos puedan desplegarlas y, a la vez, contribuir al desarrollo social y comunitario de su localidad. A las organizaciones sociales y políticas, así como a las asociaciones e instituciones comunitarias y a la sociedad civil, les corresponde ir abriendo formas de participación más directas, comenzando por dar mayor relevancia a la opinión y a las decisiones de los jóvenes en aquellos espacios que les son más inmediatos –la escuela, el barrio, sus grupos y asociaciones.

Bibliografía

- Auge, M. (1993). *Los no lugares. Espacios del anonimato*. España: Gedisa.
- _____. (1997). *El viajero subterráneo*. Barcelona: Gedisa.
- Barbero, M. (2004). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, (32).
- Balardini, S. (2000). *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: Clacso. Disponible en: <http://168.96.200.17/ar/libros/cyg/juventud/prologo>.
- Benedicto, J. y Morán, M.L. (2003). *Aprendiendo a ser ciudadanos. Experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes*. Madrid: INJUVE.
- Bourdieu, P. (1998). *Las formas del capital*. Lima: Piedra Azul.
- Castells, M. (1995). *La ciudad informacional: tecnologías de información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza.
- Castoriadis, C. (1994). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Delgado, M. (2007). *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.
- Escobar, M.; Cuartas, N. y Muriel, G. (2003). ¿De jóvenes? Una mirada a las organizaciones juveniles y las vivencias de género en la escuela. Bogotá: Fundación Antonio Restrepo Barco y Círculo de lectura alternativa.
- Henríquez, O. (2010). Trayectorias de vida en mujeres y varones jóvenes Dirigentes. Construcción del rol de ciudadana/o activa/o mediante la interacción con agentes socializantes. *Revista Observatorio de Juventud*, (28), INJUV.
- Fromm, E. (1.996). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.
- Montoya, J. (2006). *Ciudad diccionario de la existencia*. España: Anthropos.
- Putnam, R. (1993). *Democracia en la evolución del capital social en la sociedad contemporánea*. New York: Oxford University Press.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y Diferentes*. Buenos Aires: FCE.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Grupo Editorial Norma.

- Rodríguez, E. (2005) *Evaluación de capacidades institucionales de la organización juvenil y los movimientos juveniles en América del Sur*. [En línea] <http://www.urbaed.ungs.edu.ar>. [Consultado el 26 de agosto de 2011].
- Serna, L. (2001). Las organizaciones juveniles. De los movimientos sociales a la autogestión. *Jóvenes*, Vol. 4, (11).
- Sotelo, V.; Sánchez, R.; Romero, C. y Rojas, F. (2009). Creencias sobre ciudadanía de jóvenes consejeros y consejeras locales a partir del análisis de discurso. *Revista Electrónica de Psicología Política*, Vol. 7, (21). [En línea] <http://pepsic.bvsalud.org> .[Consultado el 13 de octubre de 2011].
- Urteaga, M. (2004). Imágenes juveniles del México moderno. En: Pérez, I. y Urteaga, M. (coords.). *Historias de los jóvenes en México. Su presencia en el siglo XX*. México: Archivo General de la Nación.
- Valenzuela, C. (2007). Colectivos juveniles: inmadurez política o afirmación de otras políticas posibles. *Última Década*, (26).
- Virilio, P. (1997) *El cibermundo, la política de lo peor*. Madrid: Cátedra.
- Warren, M. (2001). *Democracia y asociación*. Princeton: University Press, Princeton and Oxford.
- Zarzuri, R. (2005). *Jóvenes, participación y movimientos sociales: hacia la construcción de nuevas formas de participación juvenil*. Santiago: Centro de Estudios Socioculturales.



Actividad antagónica de *Enterobacter cloacae* hacia *Aspergillus niger*

Martha Cecilia Ramírez Galeano¹
Sandra Liliana Perea Valverde y Darío Fernando Tapia Melo²

Fecha recibo: 15 de julio de 2011
Fecha aprobado: 17 de agosto de 2011

¹Licenciada en Biología y Química de la Universidad de Caldas; Especialista en Microbiología de la Universidad Católica de Manizales; Docente Investigadora del Grupo de Investigaciones Biológicas GIBI del Programa de Bacteriología, de la Universidad Católica de Manizales, Caldas, Colombia.
marthacr5822@gmail.com

²Bacteriólogos; Asistentes de Investigación del Semillero de Investigaciones Biológicas Vegetales IBIVE, del Grupo de Investigaciones Biológicas GIBI, del Programa de Bacteriología, de la Universidad Católica de Manizales, Caldas, Colombia.
sandra.0s120042103@ucm.edu.co - dtapia@ucm.edu.co

Resumen

Objetivo: determinar la actividad antagónica de la bacteria *Enterobacter cloacae* hacia el hongo *Aspergillus spp.*, recuperado de frutos de mandarina. **Metodología:** se recuperó el hongo de porciones de cáscara de frutos de mandarina (*Citrus reticulata* variedad Oneco), se identificó como *Aspergillus niger*. y se inoculó en frutos sanos. De frutos de mandarina colectados en el campo en la etapa final de precosecha se recuperó una bacteria identificada como: *Enterobacter cloacae*; se realizaron pruebas de antagonismo in vitro e in vivo. **Hallazgos:** se observó patogenicidad positiva del hongo en frutos de mandarina y se encontró alto poder antagónico de la bacteria hacia el hongo. **Conclusiones:** hay poder antagónico de la bacteria *Enterobacter cloacae* hacia *Aspergillus niger*, mediante interacción directa bacterias-conidias.

Palabras clave: *Aspergillus niger*, *Enterobacter cloacae*, patógeno, antagonista, mandarina.

ANTAGONISTIC ACTIVITY OF *Enterobacter cloacae* AGAINST *Aspergillus niger*

Objective: to determine the antagonistic activity of the bacterium *Enterobacter cloacae* to the fungus *Aspergillus spp.*, recovered from tangerine fruits. **Methodology:** it was recovered the fungus of tangerine fruit peel portions (*Citrus reticulata*, Oneco variety); it was identified as *Aspergillus niger*, and was inoculated in healthy fruits. A bacterium identified as *Enterobacter cloacae* was recovered from tangerine fruits collected in the field in the final pre-harvest stage. Some in vitro and in vivo antagonism tests were performed. **Findings:** a positive pathogenicity of the fungus was observed in tangerine fruits, and a high antagonistic power toward the fungus was also found. **Conclusions:** there is an antagonistic power of the bacterium *Enterobacter cloacae* toward *Aspergillus niger*, through direct interaction bacteria – conidia.

Key words: *Aspergillus niger*, *Enterobacter cloacae*, pathogen, antagonist, tangerine.

Abstract

1. Introducción

Por su carácter de perecederos, los frutos precisan de tecnologías adecuadas para preservar sus características organolépticas y apariencia; para lograrlo hay que hacer frente a varios problemas, entre ellos, las alteraciones patológicas, provocadas principalmente por los hongos (Viñas *et al.*, 2003); se ha determinado que la mayor parte de las pérdidas en la producción de frutas tropicales se presenta en el período de poscosecha (Restrepo, 2000; Díaz y Cotes, 2001), al sufrir graves daños asociados a factores como: condiciones ambientales, mal manejo del empaque y transporte, condiciones inadecuadas de acopio, vías en mal estado, lo que facilita la entrada de microorganismos patógenos e inducen pérdidas estimadas entre 40% y 80% (Botero *et al.*, 1999).

Para controlar estos problemas se recurre, en general, a cuidadosas prácticas de manejo de la fruta durante la cosecha y el almacenamiento; sin embargo, estas medidas no son suficientes para controlar el desarrollo de patógenos. Por tal razón, se recurre a la aplicación de fungicidas sintéticos, mediante baños o por aspersion (Jones y Aldwinckle, 1990; de los Santos *et al.*, 1990; Rosenberger y Meyer, 1981 y Latorre, 1989, citados por Vero y Mondino, 1999), como: Ortufenilfenato sódico (SOPP), Difenilo, 2-aminobutano (butilamina), los derivados de Bencimidazol, Tiabendazol, Benomilo, Carbendazim, Metil tiofanato, entre otros (Tuset, 1987).

Existe una fuerte presión por parte de los consumidores, quienes exigen la limitación del uso de dichos fungicidas por razones toxicológicas y ambientales (Wilson *et al.*, 1994, citado por Vero y Mondino, 1999). Debido al problema que representan los residuos químicos para la salud humana,

los diferentes países y, en especial, los más desarrollados han establecido una serie de límites máximos de residuos (LMR) bastante restrictivos, en muchos casos por debajo de los recomendados por el "Codex Alimentarius" (FAO/OMS), lo que hace que la aplicación de plaguicidas sea una barrera para el comercio, en especial para las exportaciones de frutas, dada la persistencia de los residuos (Viñas *et al.*, 2003).

Es así como el control biológico, que ha despertado gran interés para detener los patógenos de plantas, es una respuesta al creciente uso de pesticidas químicos. En las últimas cinco décadas se ha introducido en la literatura el estudio del control biológico fúngico por medio de metabolitos inhibidores de hongos fitopatógenos; este mecanismo de acción es la antibiosis, que tiene su base en la producción metabólica de moléculas tóxicas volátiles y enzimas hidrolíticas (quitinasas, glucanasas, lipasas y proteasas) (Baker y Griffin, 1995, citado por Basurto *et al.*, 2010). Las enzimas disuelven o dañan polímeros estructurales como quitina y glucanos de la pared celular de los hongos, produciendo un efecto adverso sobre su desarrollo (Roberts y Lumsden, 1990, citado por Basurto, 2010). Una de las mayores dificultades consiste en entender y estudiar las interacciones que tienen lugar entre el huésped, el patógeno, el antagonista y, posiblemente, otros microorganismos presentes en la zona de interacción; la interpretación de los resultados obtenidos en estudios *in vitro* y mecanismos del modo de acción, pueden ser cruciales para el aislamiento y pruebas de nuevos y efectivos microorganismos (Chalutz y Droby, 1997). Los objetivos del presente estudio fueron determinar la bacteria, recuperada de frutos de mandarina (*Citrus reticulata* variedad Oneco), con mayor actividad antagónica hacia el hongo *Aspergillus niger*; y determinar el mecanismo de acción de antagonismo de la bacteria recuperada.

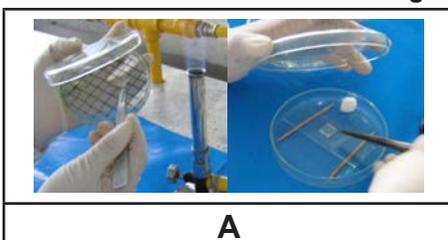
2. Materiales y métodos

El estudio se desarrolló en el Laboratorio de Diagnóstico Vegetal del Programa de Bacteriología de la Universidad Católica de Manizales; fue descriptivo en la recuperación del microorganismo (patógeno y antagonista) y experimental (en las pruebas para determinar antagonismo de la bacteria y la patogenicidad del hongo).

Recuperación del hongo patógeno

Se colectaron frutos de mandarina (*Citrus reticulata* variedad *Oneco*), en una de las etapas de postcosecha (sitios de expendio), se llevaron a cámaras húmedas y se incubaron de 3–5 días a temperatura ambiente; posteriormente, se desinfectaron porciones de cáscara del fruto (sintomático) con hipoclorito de sodio al 0,25%, durante 30 segundos y se enjuagaron dos veces con agua destilada estéril, también durante dos minutos; se realizaron siembras directas de las porciones de cáscara en agar *Sabouraud* y agar papa dextrosa (PDA); se incubaron a temperatura ambiente hasta que se visualizó un crecimiento de hongos, se purificaron en el medio de cultivo agar PDA (medio que les brindó mejor crecimiento). Para determinar características macroscópicas (características del cultivo) y características microscópicas (estructuras típicas que faciliten la identificación del hongo), se realizaron microcultivos: con siembra directa y diluciones del mismo (Figura 1), los resultados obtenidos se compararon con los dados por Samson y Hoeskstra (2000), para *Aspergillus niger*.

A. Con siembra directa del hongo



B. Con diluciones del hongo

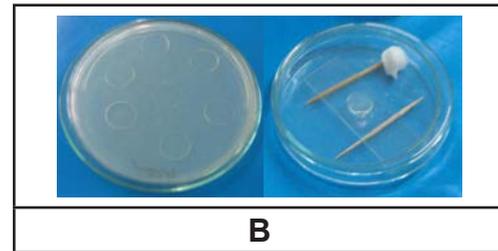


Figura 1. Procedimiento para la realización de microcultivos.

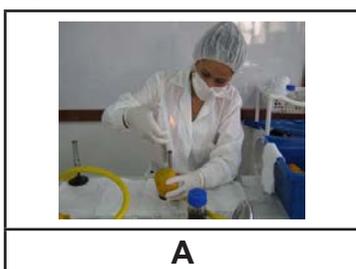
- **Microcultivo realizado con siembra directa del hongo.** Con bisturí estéril se cortaron trozos de 1 cm² de agar papa dextrosa (PDA) y se llevaron a un portaobjeto, y con un estilete se inoculó el hongo en la mitad de cada lado de la porción de agar, se cubrió con un laminilla (todo el montaje se realizó en caja de Petri en condiciones estériles) y se introdujo una torunda de algodón estéril humedecida con agua glicerinada; se dejó incubar a temperatura ambiente y se le realizó monitoreo hasta visualizar resultados que se compararon con los descritos por autores para *Aspergillus niger*.
- **Microcultivo realizado con diluciones del hongo.** Con sacabocado estéril se realizaron cortes al agar PDA de la caja de Petri, se depositó 1 ml de la dilución 10⁻¹ del inóculo axénico esparciéndola con movimientos rotatorios por toda la superficie del medio; las porciones circulares del medio de cultivo impregnadas de la dilución del hongo se pasaron a portaobjetos y se cubrieron con laminilla (contenidos en cajas estériles dispuestas para microcultivos); se monitoreó después de 24 horas hasta visualizar resultados y complementar los anteriores.

Pruebas de patogenicidad

Se realizaron pruebas de patogenicidad con

el hongo *Aspergillus* spp.; se realizó la suspensión del hongo y se inocularon 10 frutos de mandarina sanos (*Citrus reticulata* variedad Oneco), mediante punzadas realizadas en un área determinada de cada fruto; de igual manera, se inocularon otros 10 frutos con agua destilada estéril (control); se realizaron cámaras húmedas a cada fruto y se incubaron a temperatura ambiente hasta observar resultados. Posteriormente, se realizaron siembras directas de porciones de cáscara de frutos inoculados, con signos y síntomas y de los controles, en cajas de Petri con agar PDA, se incubaron a temperatura ambiente (Figura 2).

A. Proceso de inoculación



B. Frutos inoculados en cámaras húmedas

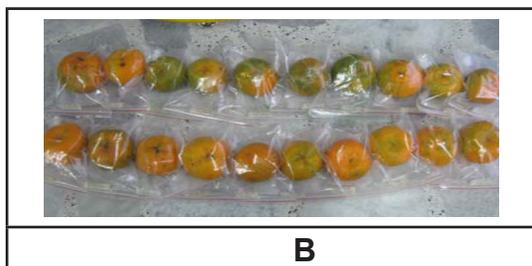


Figura 2. Prueba de patogenicidad con el hongo *Aspergillus* spp. recuperado de frutos de mandarina.

Se determinó la frecuencia de los frutos que presentaron signos y síntomas; se realizaron los re-aislamientos del hongo de frutos con signos y síntomas y la posterior identificación del hongo para determinar si fue el inoculado.

Recuperación de bacterias antagonistas

Se colectaron 10 frutos de mandarina (*Citrus reticulata* variedad Oneco) en la última etapa de precosecha y, empacados asépticamente, de manera independiente, se llevaron al Laboratorio de Diagnóstico Vegetal de la Universidad Católica de Manizales y se lavaron en una cubeta plástica que contenía agua peptonada al 1% y agitando a 1200 r.p.m., durante cinco minutos. De la solución resultante (del enjuague de frutos), se realizaron diluciones de 10^{-1} a 10^{-6} y, de cada una de ellas, se realizaron siembras por superficie y por duplicado en cajas de Petri con agar nutritivo; se incubaron a temperatura ambiente durante 72 horas; después del periodo de incubación, se purificaron cada uno de los crecimientos visualizados; se les realizó tinción de Gram y se procedió a determinarles el poder antagónico hacia el hongo patógeno; mediante pruebas *in vitro*, se escogió la bacteria que presentó mayor poder para inhibir el crecimiento del hongo y con ella se realizaron pruebas *in vivo* (Figura 3).

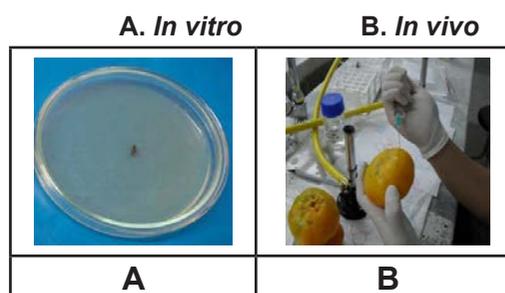


Figura 3. Pruebas de antagonismo

Pruebas *in vitro*

Se aplicó la técnica del plato dual, con base en los protocolos planteados por Suárez y Cabrales (2008), se realizaron siembras masivas *in vitro* de la bacteria posible antagonista y, posteriormente, en el centro de cada una de las siembras realizadas se sembró el hongo (por punción), se incubó

a temperatura ambiente y se monitoreó hasta observar la bacteria que más inhibe el crecimiento del hongo.

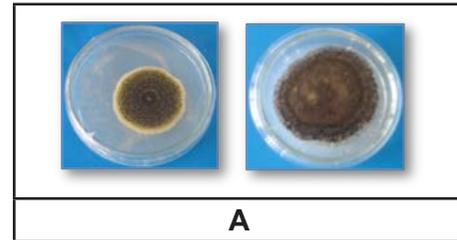
Pruebas *in vivo*

Con el crecimiento bacteriano se realizaron suspensiones en suero fisiológico hasta obtener una concentración equivalente al tubo 0,5 de la escala de McFarland (10^8 bacterias/mL). Se utilizaron 20 frutos sanos de mandarina y a 10 de ellos se les realizó 2 heridas superficiales con bisturí estéril (en el plano ecuatorial de cada fruto); seguidamente, una de cada herida se inoculó con suspensión bacteriana y la otra herida se inoculó con suero (control); se dejaron incubar 24 horas a temperatura ambiente y, nuevamente, se inoculó cada herida con una suspensión del hongo, se dejaron incubar a 24 °C y, después del período de incubación, se examinaron las heridas para registrar presencia o ausencia del patógeno.

3. Resultados y discusión

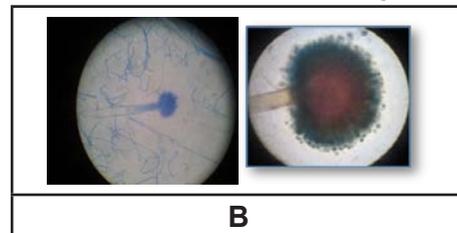
De porciones de cáscara de mandarina se recuperaron varios hongos, entre ellos el *Aspergillus niger*, utilizado para el estudio, que presentó las siguientes características morfológicas: en el anverso se observó aspecto pulverulento, colonias redondas de consistencia seca, bordes regulares, superficie cubierta con cúmulos densos de conidias negras y borde de color blanco a amarillo; en cultivos viejos la tonalidad viró de café a negro; altura baja del micelio; en el reverso: el color viró entre tonalidades de amarillo; al microscopio se observaron hifas tabicadas, delgadas y gruesas, poco ramificadas, conidióforo en forma de vesícula de donde emergen las métulas y de ellas las fiálides que producen las conidias equinuladas (Figura 4).

A. Características macroscópicas



A

B. Características microscópicas

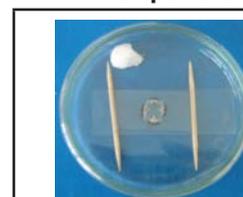


B

Figura 4. Características morfológicas de *Aspergillus spp.*

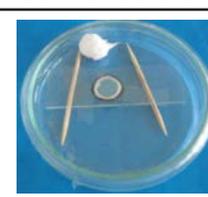
Los resultados de las lecturas de los microcultivos (Figura 5), coinciden con las características descritas por Agrios, 1996 y Pardo, 1995, para *Aspergillus niger*. Y, comparándolos con las estructuras que propone Samson para este hongo (Samson *et al.*, 2000), se observaron estructuras similares (vesícula globosa con características similares en la curvatura del conidióforo), una hilera de métulas que cubre la vesícula; de las métulas emergen las fiálides de donde se desprenden las conidias equinuladas. Así, se concluyó que el hongo es de la especie *A. niger* (Figura 6).

A. Por punción



A

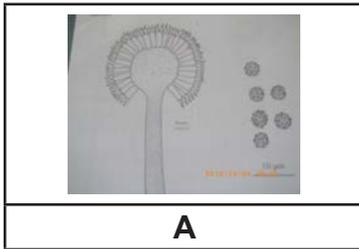
B. Utilizando diluciones



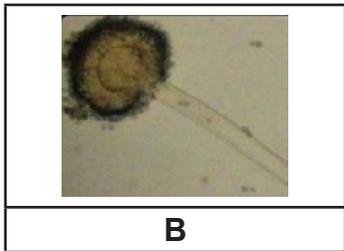
B

Figura 5. Resultados de los microcultivos.

A. Conidióforo y conidios propuesto por el autor



B. Conidióforo observado en los microcultivos



C. Conidios equinuladas

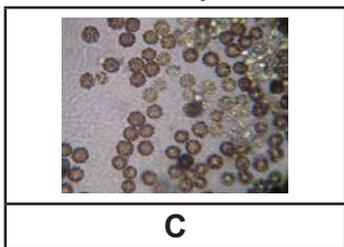


Figura 6. Comparación de las características microscópicas observadas en los microcultivos para *Aspergillus* spp. con las descritas por Samson, et al., (2000), para la especie *A. niger*.

La patogenicidad positiva de *Aspergillus niger* coincide con Finch y Finch (1974) y Pardo (1995), al afirmar que el hongo causa pudrición y moho negro, respectivamente, en los cítricos; según Llanos (1999), el elevado contenido acuoso de las frutas recién cosechadas las hace altamente vulnerables a los ataques por microorganismos y la infección por este hongo, y otros, se produce en forma explosiva cuando la humedad relativa del fruto se eleva por encima del 70%; González (s.f.) afirma que el contenido de agua de la mandarina es mayor que el resto de los frutos cítricos, lo que la hace vulnerable al ataque por hongos como *Aspergillus niger*. Además, los sustratos cítricos son excelentes para la producción de las enzimas pectolíticas: endo-polimetil galacturonasa (PMG) y pectin metil esterasa (PME) a partir de la biosíntesis con el hongo *Aspergillus niger*; la enzima endo-polimetil galacturonasa cataliza la hidrólisis de los enlaces α -1,4 en polisacáridos del sustrato (Grebechova y Prieto, 2006). Lozano y López (s.f.) demostraron que esta enzima es producida por el hongo *Aspergillus niger* en sustratos cuya fuente de carbono es la pectina.

En los resultados de las pruebas de patogenicidad (Figura 7), se observó, después de cuatro días de incubación a temperatura ambiente, una frecuencia de presencia del hongo del 100%, presentando signos (micelio con presencia de conidióforos y esporulación de color negra) y síntomas (pudrición del tejido vegetal). Pérez (2005) describe que el tejido tiene un aspecto más profundo y arrugado que abarca el micelio del hongo y luego una capa de conidias negras, lo que coincide con los resultados observados. Se realizó el re-aislamiento (Figura 8) del microorganismo y, al determinar sus características morfológicas (después del período de incubación), se determinó que era el hongo inoculado.

A. Signos

B. Síntomas

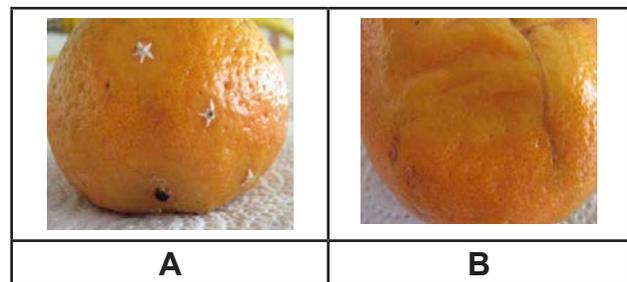
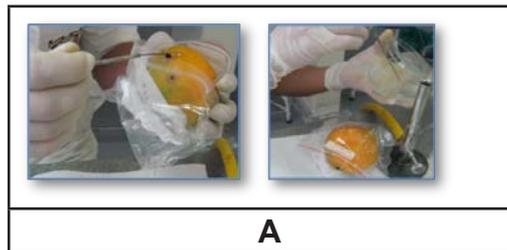


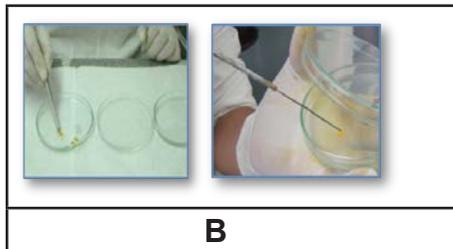
Figura 7. Resultados de las pruebas de patogenicidad.

A. Siembra de hongo de signos



A

B. Síntomas



B

Figura 8. Re-aislamiento del hongo de frutos sometidos a pruebas de patogenicidad.

La enzima pectin metil esterasa remueve pequeñas ramificaciones de las cadenas pectínicas, altera la solubilidad de la pectina y la vuelve más soluble al ataque de otras enzimas (Anónimo, s.f.). Hay otras enzimas como las hidrolíticas (pectinasas, celulasas y hemicelulasas) producidas por el tejido vegetal o por el hongo, que pueden estar implicadas en el proceso de degradación de la pared celular vegetal y en la movilización del material de la pared celular vegetal durante la colonización del hongo. Por otro lado, se ha observado que las enzimas hidrolíticas parecen intervenir en la acción sinérgica de microorganismos que favorecen la colonización del tejido vegetal por hongos, y este mecanismo parece tener carácter sistemático (García *et al.*, 2008); también, son capaces de degradar polisacáridos de la pared celular, para penetrar en el hospedador atravesando dicha pared. Estas enzimas son fundamentales en la patogénesis (Hahn *et al.*, 1989; Hayashi, 1989; Walton, 1994, citado por García *et al.*, 2008).

El crecimiento bacteriano de mayor poder antagónico hacia el hongo, presentó las características relacionadas en la Tabla 1. Al ser identificada con la ayuda del VITEK®

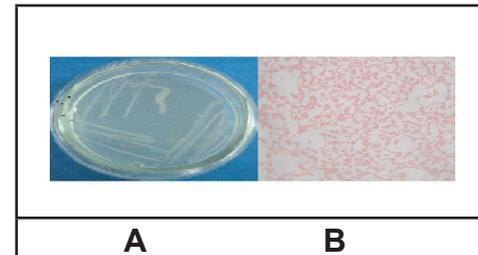
2 – Compact de Biomérieux (Anexo 1), se determinó que era *Enterobacter cloacae* (Figura 9).

Tabla 1. Características morfológicas y bioquímicas de *Enterobacter cloacae* recuperada de frutos de mandarina.

Crecimiento bacteriano	Características macroscópicas	Características microscópicas	Características bioquímicas
<i>Enterobacter cloacae</i>	Colonia blanca, opaca, cremosa, bordes regulares, forma circular, puntiforme	Bacilos Gram negativos	Catalasa (+) Oxidasa (-)

A. Características macroscópicas.

B. Características microscópicas.



A

B

Figura 9. Características morfológicas de la bacteria *Enterobacter cloacae* recuperada de frutos de mandarina.

Con relación a las pruebas para determinar el poder antagónico de la bacteria (Figura 10), en las pruebas *in vitro*, después de 8 días del período de incubación, se observó crecimiento extensivo de la bacteria inhibiendo el crecimiento del hongo; se comparó el crecimiento de la bacteria con respecto a la capacidad de antagonismo y, de acuerdo con la escala de notas establecida por Bell (Bell *et al.*, 1982, citado por Suárez y Cabrales, 2008), se determinó que fue de clase 1 (sobre-crecimiento de la bacteria

colonizando toda la superficie del medio e impidiendo el crecimiento del hongo).

A. *In vitro*

B. *In vivo* (ausencia del crecimiento del hongo)

C. Control en las pruebas *in vivo*

D. Signos del hongo

E. Síntomas provocados por el hongo

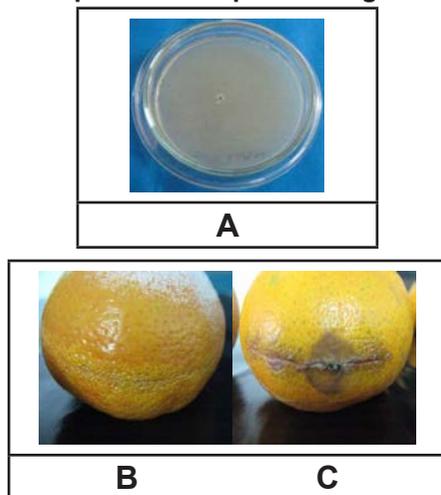


Figura 10. Resultados positivos de las pruebas de antagonismo de la bacteria *Enterobacter cloacae* vs. *Aspergillus niger*.

En las pruebas *in vivo*, después de 4 días de incubación, se observó inhibición total del patógeno; los controles presentaron signos y síntomas del hongo (pudrición del tejido del fruto). Se realizaron siembras en cajas de Petri con agar papa dextrosa (PDA), de signos y porciones de cáscara con síntomas. Después de 3 días de período de incubación, no se visualizó crecimiento de hongo en las siembras realizadas del fruto sometido al tratamiento con la bacteria; sí se visualizó crecimiento del hongo como resultado de las siembras realizadas de porciones de cáscara del frutos controles; mediante la determinación de las características morfológicas se determinó la presencia del hongo *A. niger*.

De acuerdo a lo observado en placas realizadas con azul de lactofenol y observadas con objetivo 40X, durante las pruebas de antagonismos *in vitro*, se

determinó que el mecanismo de acción de la bacteria para inhibir el crecimiento del hongo es la interacción directa; se observó la presencia de recubrimiento bacteriano a las conidias del patógeno y la posterior destrucción de la misma (lisis de la conidia) (Figura 11). Lo anterior confirma lo expresado por Blakerman y Brodie, (1976, citado por Arévalo, 1998): el mecanismo de acción de muchas bacterias biocontroladoras es por lisis de las esporas del hongo, tubos germinativos o hifas.

A. Conidia rodeada por bacterias.

B. Conidia destruida.



Figura 11. Mecanismo de acción de *Enterobacter cloacae* hacia *Aspergillus niger*.

También Nelson *et al*, (1986), afirman que esta bacteria reduce el crecimiento del patógeno en un rango entre el 33 y 54%, por medio de la unión de la misma a las hifas del fitopatógeno, causando fragmentación de la pared celular. En estudios realizados sobre controladores biológicos de *Aspergillus niger*, *Van Thieghem* y otros hongos, pero patógeno de uvas (*Vitis vinífera* L.), se determinó que la competencia por los nutrientes resultó ser el principal mecanismo al que se le atribuyó este efecto. Adicionalmente, se encontró que la actividad extracelular de las enzimas exoquinasas y β 1,3 glucanasa fue detectada en los principales sitios de penetración del patógeno, sugiriéndose que estas enzimas podrían estar involucradas en la actividad antagonista de este microorganismo (Castoria *et al.*, 2001, citado por Hernández *et al.*, 2007). De igual manera, en reportes de la Atlantic International University (2006), se

encontró que esta bacteria ha sido utilizada en el control biológico de enfermedades en plantas. Investigadores del Departamento de Agricultura de EE. UU. afirman que la bacteria *Enterobacter cloacae* se encuentra asociada con las plantas y la mutación provocada por entornos nutricionales complejos afecta el control biológico pero hacia el hongo *Phytophthora ultimum*, aumentando la podredumbre pero de los pepinos. Slininger *et al.* (2004) determinaron que *Enterobacter cloacae* es un agente prometedor como antimicótico, con efectos significativos al ataque por hongos, pero en papas almacenadas.

4. Conclusiones

La bacteria *Enterobacter cloacae* fue recuperada de la superficie de frutos de mandarina (*Citrus reticulata* variedad Oneco) y presentó poder antagónico alto hacia el hongo *Aspergillus niger*, patógeno de estos frutos.

La inhibición del crecimiento del hongo *Aspergillus niger*, patógeno de frutos de mandarina (*Citrus reticulata* variedad Oneco), por parte de la bacteria *Enterobacter cloacae*, fue debido a la degradación de las conidias del hongo provocada por interacción directa bacterias-conidias del hongo.

5. Agradecimientos

Los autores agradecen la colaboración para la realización de este trabajo a las directivas del Programa de Bacteriología de la Universidad Católica de Manizales, sin cuyo concurso no hubiera sido posible su ejecución. Asimismo, le agradecen al Magíster Jorge Alberto Forero Santos la corrección final del artículo, y al Centro de Investigación, Proyección y Desarrollo por la oportunidad de publicarlo.

Bibliografía

- Agrios, G. (1996). *Fitopatología*. México: UTHEA, Noriega Editores.
- Anónimo. (2011). *Enterobacter cloacae*; Researchers at United States Department of Agriculture Have Published New Data on *Enterobacter cloacae*. *Revista Sciences: Comprehensive Works*. Atlanta (United States): Base de datos ProQuest Health & Medical Complete.
- Anónimo. (s.f.). *Enzimas*. En: <http://tarwi.lamolina.edu.pe/~fonz/fitogen/PDF/Enzima>.
- Arévalo, S. M. (1998). *Optimización de la producción del agente de biocontrol Candida sake (CPA-1)*. Memorias para optar al grado de Doctora. Universidad de Lleida. [En línea] <http://www.tclx.cat/bitstream/handle/10803/8389/TSMAC1de3.pdf?sequence=1>.
- Atlantic International University. (2006). *Enterobacter*. Universidad en línea. Estudios Universitarios a distancia. Disponible en: www.anaesthetist.com/icu/infect/.../enterobacter.htm.
- Basurto, M. G., García, J. y Vásquez, M. (2010). Cambios en la estructura celular durante la actividad antagónica de *Bacillus subtilis* contra *Rhizoctonia solani* y *Fusarium verticillioides*. *Acta Microscópica*, Vol. 19, (2). [En línea] http://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=Enterobacter%28bacteria+antagonista%29%2Bmecanismo+de+accion&btnG=Buscar&lr=&as_ylo=&as_vis=1.
- Botero, O., M. J.; Franco, G.; Castaño, Z., J.; Ramírez, M. C. (1999). *Principales enfermedades en poscosecha asociadas a cultivos de: Lulo, Manzano, Mora y*

Tomate de Árbol. Manizales: Centro Editorial Universidad de Caldas.

- Chalutz, E. y Droby, S. (1997). *Biological Control of Postharvest Diseases in: Plant - Microbe Interactions and Biological Control*. New York: Marcel Dekker, Inc.
- Díaz, A.; Cotes P. A. M. (2001). Diseño de un medio de cultivo para la producción masiva de levaduras con potencial de control biológico de fitopatógenos en postcosecha. *Ascolfi Informa*, Vol. 27, (5), 35-36.
- Finch, H. C. y Finch, A. N. (1974). *Los hongos comunes que atacan cultivos en América Latina*. México: Trillas.
- García, M.; Morales, G.; García, J. M.; García, I. y Ocampo, J. A. (2008). *Enzimas que intervienen en la formación y desarrollo de la simbiosis arbuscular*. Granada: Departamento de Microbiología del Suelo y Sistemas Simbióticos. Estación Experimental de Zaidín, CSIC.
- González, F. (s.f.). *Mandarina mucho más que vitamina C*. [En línea] http://www.saludymedicinas.com.mx/articulos/1310/mandarina_mucho_mas_que_vitamina_c/1.
- Grebechova, R. y Prieto, L. (2006). Biosíntesis de las enzimas pectolíticas a partir de hongos *Aspergillus niger* y *Aspergillus foetidus* para la aplicación en la industria de alimentos. *Revista de investigaciones Universidad de la Salle*, Vol. 6, (2). Disponible en: investigaciones@lasalle.edu.co
- Hernández, A. N.; Bautista, S. y Velásquez, M. G. (2007). Uso de microorganismos antagonista en el control de enfermedades poscosecha en frutos. *Revista Mexicana de Fitopatología*, Vol. 25, (1). México: Instituto Politécnico Nacional, Centro de Desarrollo de Productos Bióticos y Universidad de la Habana.
- Lozano, A. y López, E. (s.f.). *Endopoligalacturonasa y pectinesterasa de Aspergillus niger*. Universidad Nacional de Colombia. [En línea] http://www.rcb.unal.edu.co/revista/vol3_num2/endopoligalacturonasa_pectinesterasa.Pdf.
- Llanos, M. (1999). Prevención y control de daños poscosecha en frutos. Cultivos leñosos. *Vida rural*.
- Nelson, E.; Chao, W.; Norton, J.; Nash, G. y Harman, G. (1986). Attachment of *Enterobacter cloacae* to hyphae of *Pythium ultimum*: possible role in the biological control of *Pythium* preemergence damping-off. *The American phytopathological society. Ecology and Epidemiology*, Vol. 76, (3).
- Pardo, V.M. (1995). Hongos fitopatógenos de Colombia. *Aspergillus* Link. Medellín: Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez, L. M. (2005). *Bases moleculares del control biológico de fitopatógenos. Experiencia Chilena*. Universidad de Chile: Facultad de Ciencias Agronómicas. [En línea] http://mazinger.sisib.uchile.cl/repositorio/lbciencias_agronomicas/montealegre_1/2.html.
- Restrepo, L. P. (2000). *Inhibición de los daños por frío en frutas tropicales*. Memorias del 3er Simposio Control de fisiopatías en frutas durante el almacenamiento en frío. II Congreso Iberoamericano de Tecnología Postcosecha y Agroexportaciones. Bogotá.

Samson, R.; Hoekstra, E.; Frisvad, J. y Filtenborg, O. (2000). *Introduction to food- and airborne fungi. Mycological media for food and indoor fungi*. 6 ed. Centaalbureau voor Schimmelcultures, the Netherlands.

Slininger, P. J.; Burkhead, K. D. y Schisler, D.A. (2004). Antifungal and sprout regulatory bioactivities of phenylacetic acid, indole-3-acetic acid and tyrosol isolated from the potato dry rot suppressive bacterium *Enterobacter cloacae* S11:T:07. *J. Ind. Microbiol Biotechnol*, (31), 517-524. Base de datos ProQuest.

Suárez, L. Y. y Cabrales, C. P. (2008). Identificación de cepas nativas de *Trichoderma sp.* y *Bacillus sp.* y evaluación de su potencial antagonista in vitro frente al hongo fitopatógeno nativo *Moniliophthora roreri* en el departamento de Norte de Santander. *Revista Respuestas*, Vol.12, (1), 45-56.

Tusset, J. J. (1987). *Podredumbre de los frutos cítricos. Tratamientos fungicidas*. Valencia: Generalitat Valenciana.

Vero, M., S.; Mondino, P. (1999). Control biológico poscosecha en Uruguay. *Horticultura Internacional*, Vol. 7, (26).

Viñas, I.; Teixidó, N.; Abadías, R.; Torres, J.; Usall. (2003). *Control biológico de podredumbres fúngicas en poscosecha de fruta. Estado actual y perspectivas*. Disponible en: Lleida Agroinformación. com



Universidad Católica de Manizales

Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y Administración

Profesionales

- **Publicidad**
- Código SNIES 2539
Programa Diurno y Nocturno
- **Administración Turística**
- Código SNIES 4175
Programa Diurno y Nocturno

Tecnologías

- **Tecnología en Documentación y Archivística** - Código SNIES 9755
Programa a distancia

Especializaciones

- **Gerencia de Negocios Internacionales**
- Extensión U. de Bogotá Jorge Tadeo Lozano
- Código SNIES 5826



Servicios UCM

- Servicios académicos**
 - Biblioteca Josefina Núñez Gómez
 - Centro de Idiomas
 - Unidad de Formación Docente
- Servicios académicos y empresariales**
 - Centro de Publicaciones
 - Estudio de TV
 - Estudio de Radio
 - Unidad Virtual
 - Unidad de Calidad
 - Tienda UCM



Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42
comunicaciones@ucm.edu.co

[/ucaticamanizales](https://www.facebook.com/ucaticamanizales) [@ucm_manizales](https://twitter.com/ucm_manizales)

UCM
.edu.co



Fuente: <http://www.flickr.com/photos/21560098@N06/5591620469/>

Evaluación de la producción del hongo comestible *Pleurotus sajor-caju* sobre sustratos de cáscara y tallo de plátano (*Musa paradisiaca*) y su incidencia ambiental en el municipio de Calarcá departamento del Quindío

Lina María Jaramillo¹

Lina María Ríos²

Juliana Marcela Orjuela³

Diego Alejandro López

Fecha recibo: 15 de julio de 2011

Fecha aprobado: 17 de agosto de 2011

¹Maestranda en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, docente de la Universidad La Gran Colombia sede Armenia
Linamaja74@yahoo.es

²Maestranda en Desarrollo Rural
Lima_rios@yahoo.es

³Ingeniera Agroindustrial
julianaorjuela11@gmail.com

RESUMEN

Objetivo: en este estudio se evaluó la producción del hongo comestible *Pleurotus sajor-caju* utilizando como sustrato residuos agroindustriales del cultivo del plátano, como lo son el tallo y la cáscara y a su vez la incidencia en el impacto ambiental. **Metodología:** se utilizó un diseño experimental al azar con prueba de Tukey de 5 tratamientos con 10 repeticiones cada uno en proporciones de (cáscara – tallo), (100-0); (75-25); (50-50); (25-75); (0-100). Cada unidad productiva pesó 4 kg y se trabajó con el 2% de semilla para la inoculación. **Hallazgos:** las mezclas Tratamiento (25-75) y Tratamiento (0-100) de cáscara/pseudotallo, presentaron una Eficiencia Biológica de 19.963% y 42.857% respectivamente. La producción obtenida sobre el sustrato compuesto únicamente por pseudotallo (T5 0-100) presenta un rendimiento y tasa de producción mayores (R= 5.807% y TP= 1.045) que la producción obtenida con la mezcla T4 (25-75) de cáscara/tallo (R= 3.1498% y TP= 0.4334). **Conclusión:** utilizar los residuos del plátano como materia prima impacta ambiental y económicamente esta cadena en la producción de 27 kg *Pleurotus sajor-caju*/ tonelada (cáscara – tallo), generando empleo e ingresos causando un impacto positivo en el desarrollo de la región.

Palabras clave: orellanas, plátano, residuos agroindustriales, *Pleurotus sajor-caju*, impacto ambiental.

**EVALUATION OF THE PRODUCTION OF THE EDIBLE FUNGUS
Pleurotus sajor-caju ON SUBSTRATES OF PEELS AND PLANTAIN STEM (*Musa
paradisica*) AND ITS ENVIRONMENTAL IMPACT IN THE MUNICIPALITY OF
CALARCA, DEPARTMENT OF QUINDIO**

Objective: this study evaluated the production of the edible fungus *Pleurotus sajor-caju*, using agro-industrial residues of plantain as substrate, as it is the stem and the peel, and also the incidence in the environmental impact. **Methodology:** an experimental design was used at random with Turkey's test of 5 treatments with 10 repetitions each one, taking into account the following proportions (peel – stem), (100-0); (75-25); (50-50); (25-75); (0-100). Each productive unit weighed 4 kg. and they worked with 2% of seed for inoculation. **Findings:** the mixtures Treatment4 (25-75) and Treatment5 (0-100) of peel /pseudostem presented a biological efficiency of 19.963% and 42.857% respectively. The production obtained on the substrate composed only by the pseudostem (T5 0-100) presents a yield and production rate higher (R= 5.807% and TP= 1.045) than the production obtained with the mixture T4 (25-75) of peel / stem (R= 3.1498% and TP= 0.4334). **Conclusion:** to use plantain residues as a raw material impacts the chain environmental and economically in the production of 27 kg *Pleurotus sajor-caju*/ Ton (peel – stem), generating employment and incomes, causing a positive impact on the development of the region.

Key words: orellanas (Achiote), plantain, agro-industrial residues, *Pleurotus sajor-caju*, environmental impact.

Abstract

1. Introducción

El cultivo del género *Pleurotus* ha tenido un desarrollo muy rápido, una amplia aceptación en el mercado y un crecimiento de su industria, de tal manera que en la actualidad se produce en casi todas las latitudes del mundo. Este hongo tiene una atención especial de la industria, debido a sus propiedades nutritivas, la amplia variedad de residuos orgánicos en los que es capaz de crecer y la baja inversión inicial para su producción (ASOFUNGICOL, 2006).

Las actividades agrícolas y agroindustriales generan gran cantidad de desechos que aparentemente no tienen ningún valor comercial pero que ocasionan contaminación ambiental. Estos residuos altamente lignocelulósicos pueden ser usados como sustrato para el desarrollo y crecimiento del hongo genero *Pleurotus* (Motato, 2006), siendo una opción para mitigar el impacto ambiental que estos ocasionan, y generando alimento para consumo humano y subproductos de proceso que pueden utilizarse para alimentación animal.

Debido a esto, al cumplir con la mayoría de requisitos mencionados, los residuos escogidos para su evaluación, como sustratos fueron la cáscara y el tallo del plátano, cultivo que presenta un crecimiento en todo el departamento del Quindío entre 2006 y 2007 de un 1.14%,(Gobernación del Quindío, 2007), siendo evidente la cantidad de residuos mal aprovechados o subutilizados.

Se utilizaron métodos y protocolos para la producción de la semilla, formulación, adecuación de materia prima y conformación de mezclas; se recopilaron, organizaron y analizaron los datos obtenidos, al mismo tiempo que se realizó un análisis bromatológico de los sustratos (Ramírez,

1994). A estos datos se suman los concernientes a la producción de plátano y estudio del impacto ambiental de las dos producciones, tanto la producción de plátano como la de *pleurotus*. Al final se confrontaron los resultados obtenidos en el proceso de investigación, para analizar su impacto ambiental en el municipio de Calarcá, departamento del Quindío.

El cultivo de setas representa una de las mejores alternativas para fomentar el desarrollo en ciertas regiones de Colombia. La propuesta de proyectos sobre el cultivo de setas por instituciones académicas al sector productivo, como alternativa rentable y de beneficio social repercute positivamente en el nivel de vida de sus habitantes (ASOFUNGICOL, 2006).

Este cultivo puede considerarse como fuente generadora de empleo, y dando un mejor uso a los residuos de la producción platanera y otros provenientes de más procesos agroindustriales se obtiene un producto con notables propiedades nutritivas que cuenta con una proyección al mercado regional, nacional e internacional.

Los objetivos que orientaron el estudio fueron la evaluación de la producción del hongo comestibles *Pleurotus sajor-caju* sobre sustratos de cáscara y tallo de plátano (*Musa paradisiaca*) y su incidencia ambiental en el municipio de Calarcá departamento del Quindío, la determinación de la mejor mezcla cáscara-tallo de plátano (*Musa paradisiaca*) para la producción de hongos comestibles *Pleurotus sajor-caju* por medio de un diseño de superficie de única respuesta y el establecimiento del impacto ambiental que genera la producción de hongos comestibles *Pleurotus sajor-caju* sobre dicha mezcla en la cadena productiva de plátano.

2. Metodología

El proyecto es de tipo experimental; se realizó en las instalaciones del SENA Agroindustrial Armenia y la Universidad la Gran Colombia de Armenia. Para la producción de semilla se utilizó cepa certificada proveniente del Centro Nacional de Investigaciones del Café (CENICAFÉ).

Preparación de semilla. La preparación se realizó en el laboratorio de reproducción de material vegetal del SENA Agropecuario Armenia. El proceso se desarrolló en cuatro etapas utilizando cepa madre de *Pleurotus sajor-caju* y como fuente de nutrientes para el crecimiento y desarrollo del micelio se empleó Agar Papa-Dextrosa para las primeras dos semanas, y millo hidratado como fuentes de nutrientes para el desarrollo del micelio para las últimas dos semanas. (Véase Figura 1).



Figura 1. Semilla *Pleurotus sajor-caju*

Adecuación de materia prima. Se trabajó con cáscara y raquis de plátano. La cáscara se obtuvo en la peladora “*La selecta*” ubicada en el Caimo, y el raquis de plátano se recogió en la vereda “*El Aguacatal*” en el Municipio de Calarcá. Este material fue adecuado limpiándolo de material inorgánico como piedras y plástico, picándolo a un tamaño de 0.5 cm a 2 cm. Dicho proceso tomó dos (2) semanas; posteriormente se esterilizó con el método en frío “*anaerobiosis*”, empacándolo en costales y sumergiéndolos en agua por

un espacio de 8 a 12 días con cambios de agua cada 3 días, debido a que la cáscara y el tallo contienen azúcares reductores que aceleran la fermentación.

Mezcla de sustratos. Se realizaron 5 mezclas de la cáscara y pseudotallo de plátano, a las cuales se les adicionó el 2% de semilla producida y el 3% en peso seco de carbonato de calcio (CaCO_3). (Véase Tabla 1)

Tabla 1. Composición de las mezclas de cáscara pseudotallo de plátano

TRATAMIENTO	CÁSCARA (%)	TALLO (%)
T1	100	0
T2	75	25
T3	50	50
T4	25	75
T5	0	100

Después de mezclar bien los componentes del sustrato, se empezó a empacar en las bolsas por capas de 1 kg. Sobre esta capa se adicionó parte de los 80g de semilla de *P. sajor-caju* utilizados para la inoculación, luego se cubrió con la siguiente capa de sustrato y de semilla hasta completar los 4 kg de sustrato y los 80 g de semilla. Este método se conoce como siembra por anillos.

Incubación. Se realizó en la planta piloto de producción de hongos SENA Agroindustrial Armenia, en un área oscura, fresca y con ventilación constante, por un tiempo de 5 semanas, donde se llevó registros de invasión.

Fructificación. Las bolsas que presentaron invasión y formación de primordios se llevaron a un área con iluminación, aireación y riego diario; las cosechas se presentaron en un espacio de 7 ± 1 días.

Diseño experimental. Se aplicó un diseño experimental completamente aleatorizado con prueba comparativa de Tukey, de 5 tratamientos de 10 repeticiones cada uno, para un total de 50 tortas. Los datos se analizaron por medio del programa Statgraphics plus 5.1 (Versión Demo).

Muestreo análisis bromatológico. Las muestras para el análisis bromatológico se tomaron completamente al azar; se escogieron cuatro tortas por cada tratamiento y de éstas se tomaron 200g, haciendo un cilindro iniciando en la parte superior de la torta por todo el medio de ésta, con el fin de que la muestra obtenida provenga del centro de la torta.

Análisis bromatológico. Las prácticas se hicieron en el laboratorio de Química de la Universidad La Gran Colombia en la ciudad de Armenia; se hicieron por cuadruplicado para un total de 20 muestras analizadas de sustrato; los análisis fisicoquímicos se realizaron de acuerdo a lo establecido por el AOAC (Ramírez, B., 1994).

Análisis ambiental. Para el análisis ambiental se utilizó como instrumento la matriz de Leopold, la cual se aplicó al cultivo del plátano, pelado y el cultivo de hongos.

3. Resultados y Discusión

Análisis de la producción de los hongos en las diferentes mezclas de sustrato.

Las mezclas que presentaron producción son T4 (25-75) y T5 (0-100) de cáscara/pseudotallo, presentan una EB de 19.963% y 42.857% respectivamente; estas son las que mayor cantidad de pseudotallo tienen en su composición.

La producción obtenida sobre el sustrato

compuesto únicamente por pseudotallo (T5 0-100) presenta un rendimiento y tasa de producción mayores (R= 5.807% y TP= 1.045) que la producción obtenida con la mezcla de cáscara y tallo (T4 25-75, R= 3.1498% y TP= 0.4334), perfilándose este tratamiento como una mejor opción para el cultivo de hongos comestibles.

Tabla 2. Tabla de variables por tratamientos

VARIABLE	T4 (25-75) (%)	T5 (0-100) (%)
Eficiencia Biológica (EB)	19.936	42.857
Rendimiento (R)	3.1998	5.807
Tasa de Productividad (TP)	0.4334	1.045

Los tratamientos con mayor proporción de pseudotallo presentaron una invasión más rápida y constante; los tratamientos con mayor proporción de cáscara presentaron invasión pero al cabo de la tercera semana se detuvo, y estos tratamientos no alcanzaron a fructificar.



Figura 2. Cosecha Hongo *Pleurotus sajor-caju*

Análisis bromatológico de hongos cosechados. No se aprecian diferencias significativas entre las composición de las orellanas cosechadas en los tratamientos T4

y T5, ni para las dos cosechas obtenidas de los mismos tratamientos C1 y C2, lo que nos indica que la conformación de estas mezclas de sustrato no influyen significativamente en la composición del hongo *Pleurotus sajor-caju* y la calidad de las cosechas C1 y C2 se aprecian similares (Véase Tabla 3).

Tabla 3. Composición de hongos cosechados de mayor eficiencia biológica

Parámetro	Hongos cosechados por tratamiento (T) y cosecha (C)			
	T4C1	T4C2	T5C1	T5C2
Humedad	83.7	84.2	85.8	87.1
Grasa	1.56	1.62	1.67	1.42
Cenizas	1.23	1.28	1.55	1.34
Fibra	7.18	7.65	8.31	7.56
Proteína	14.427	13.756	14.874	13.615

Análisis bromatológico de los sustratos.

En el análisis bromatológico realizado a las tortas de sustrato se presentaron diferencias significativas en las pruebas pH, proteína y fibra cruda, aunque la humedad es un factor relevante en el proceso de invasión del micelio.

El pH que presentan los tratamientos (T4 y T5) con producción de hongos esta entre pH 6.8 a 7.4, estando cerca de los rangos encontrados (pH 6.5 a 7) para la producción de estos hongos.

Para las mezclas realizadas con sustratos provenientes del cultivo y agroindustrialización del plátano, los hongos tipo orellanas se desarrollan mejor en un rango de pH cercano al neutro.

Las mezclas de sustratos con producción (T4 y T5) presentaron niveles de proteína de 1,98% y 1,57% respectivamente, siendo estos los valores más bajos de proteína presentados.

Los tratamientos con mayor porcentaje de

proteína presentan menor nivel de invasión y no presentaron cosecha alguna. La proteína, en conjunto con otras variables como el pH, puede retardar el proceso de invasión del micelio y desarrollo del hongo.

Todos los tratamientos presentaron porcentajes de fibra muy cercanos, los cuales oscilan entre 8.1 a 12.7%. El tratamiento con mayor porcentaje de Fibra Cruda fue el T 0-100 conformado únicamente por raquis o pseudotallo del plátano, que a su vez tuvo producción en las dos cosechas.

Análisis ambiental. El tratamiento T5 (0-100) impacta la cadena productiva del plátano tan solo en su etapa de cultivo, donde se podrían generar 5.956 Ton de pseudotallo en las hectáreas sembradas, con una producción aproximada de 27 kg por Ton de pseudotallo, mitigando el impacto producido por la actividad de destronque y dándole un valor agregado con posible generación de ingresos a uno de los subproductos de la cadena.

Sin embargo, con la mezcla T4 (25-75) de cáscara-tallo que presenta unos rangos inferiores, se estaría dando un valor agregado, no solo al pseudotallo, sino también a la cascará, que en el municipio de Calarcá representa aproximadamente un total de 255 Ton mensuales, las cuales son destinadas para consumo animal o compostaje, obteniendo de esta mezcla por cada Ton 34.55 kg de orellanas frescas; al mismo tiempo mitigando el impacto al paisaje causado por la disposición de la cascará y dándole un valor agregado adicional a este subproducto.

Teniendo en cuenta que los datos de rendimiento y tasa de productividad para los dos tratamientos que presentaron producción son bajos, se plantea utilizar algunas materias primas que también

pueden ser residuos de otros procesos como el cisco de café, cascarilla de arroz o aserrín, para mejorar la compactación de las tortas y disminuir la producción de lixiviados, causados en gran parte por la cáscara, lo que afecta la acidez de sustrato.

El cultivo de hongos comestibles presenta una serie de impactos negativos que afectan el recurso hídrico debido a la actividad de esterilización en frío llamada anaerobiosis, la cual, además de consumir grandes volúmenes de agua, genera sedimentos y lixiviados. Este impacto se puede mitigar con la implementación de la esterilización con calor, la utilización de rejillas y la disminución de cambios de agua. Otro aspecto a mejorar es la disposición final de las tortas que generan un impacto negativo en el paisaje y la generación de olores; estos impactos se pueden mitigar dándole un uso adecuado a las tortas que están para desecho, como la producción de abono, alimento animal y la reutilización en el mismo cultivo, utilizando procesos de conservación como la deshidratación, enriqueciéndolos e hidratándolos al momento de ser reutilizados.

El cultivo de estos hongos se convierte en una opción para la subutilización de residuos de la cadena del plátano y a su vez en una fuente de generación de empleo e ingresos causando un impacto positivo en el desarrollo de la región.

4. Conclusiones

La mejor mezcla cáscara-tallo de plátano (*Musa paradisiaca*) para la producción de hongos comestibles tipo orellana (*Pleurotus sajor-caju*) es el tratamiento compuesto por 100% tallo de plátano, pues fue este el que reportó los mejores resultados en la invasión micelial y crecimiento de primordios con una eficiencia biológica del

42.857%, rendimiento 5.807% y una tasa de producción de 1.045 %. Además presenta una producción homogénea con datos más próximos entre los pesos de los carpóforos producidos.

Utilizando los residuos del plátano como materia prima se impactaría esta cadena positivamente reduciendo la cantidad de subproductos subutilizados, produciendo 27 kg de hongos de la variedad *Pleurotus sajor-caju* por cada tonelada de subproductos (cáscara-tallo) producidos en el municipio de Calarcá Departamento del Quindío; esto con la mezcla recomendada en el presente documento. Debido a que esta mezcla no posee porcentaje de cáscara, también se recomienda la utilización del sustrato formulado con (25-75) con el cual se producirían 34.55 kg (cáscara-tallo) pues el subproducto que se produce en mayores cantidades es la cáscara.

Debido al alto uso del recurso hídrico en la actividad de anaerobiosis (115Lt. aprox./ cambio de agua) se producen impactos negativos que ejerce este cultivo sobre el ambiente. La intensidad de este impacto puede ser mitigada esterilizando el material al vapor.

5. Recomendaciones

- Para obtener un mejor desarrollo del micelio en sustratos como la cáscara, ésta debe ser mezclada con un material que posea mayor capacidad de retención de agua y un tamaño de partícula inferior, que permita una mayor compactación de las tortas, como el aserrín, cisco de café o cascarilla de arroz.
- Cambiar el método de anaerobiosis por otro método de esterilización del sustrato para evitar así el alto consumo

de agua y mitigar el impacto producido por esta actividad. Se recomienda utilizar el método de esterilización por calor (semiesterilización rápida a 90-95°C por dos horas).

- Utilizar soportes elevados en el área de fructificación para las unidades productivas de los diferentes tratamientos y así dificultar el acceso de insectos que puedan causar daños a los carpóforos producidos.
- Aplicar un plan de manejo y aprovechamiento de residuos sólidos de la producción de hongos comestibles generados por el desecho de las tortas, como la reutilización de las mismas como sustrato para la producción de hongos previamente enriquecido, material para la producción de abonos o compostajes, además de la posible utilización para la alimentación animal.

Bibliografía

- Arcila, O. F. (1987). *Los residuos del café y su aprovechamiento*. Noticias químicas.
- Arévalo, V. (2002). *Inteligencia de mercados para las orellanas*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Asociación de Productores de Hongos Comestibles de Colombia. [ASOFUNGICOL]. (2006a). Proyecto: Adaptación e implementación de cinco cepas de hongos comestibles en diferentes subproductos agrícolas para mejorar la productividad y competitividad de ASOFUNGICOL en el Huila. *Fructificación de hongos comestibles y medicinales*. Huila.
- ASOFUNGICOL. (2006b). Proyecto: Adaptación e implementación de cinco cepas de hongos comestibles en diferentes subproductos agrícolas para mejorar la productividad y competitividad de ASOFUNGICOL en el Huila. *Incubación de hongos comestibles y medicinales*. Huila.
- _____. (2006c). Proyecto: Adaptación e implementación de cinco cepas de hongos comestibles en diferentes subproductos agrícolas para mejorar la productividad y competitividad de ASOFUNGICOL en el Huila. *Producción de semilla comercial de hongos comestibles y medicinales*. Huila.
- Braham, J. E & Bressani, R. (1978). *Pulpa de café. Composición tecnológica y utilización*. Bogotá: Instituto de Nutrición de Centroamérica y Panamá -INCAP. Centro Internacional de investigaciones para el desarrollo-CIID.
- Calle, V. H. (1977). Subproductos del café. *Boletín No. 8*. Chinchiná: Cenicafé.
- Contreras, L. Ávila, & L. (sf). *Elaboración de un manual de calidad para la implementación de buenas prácticas agrícolas en plátano dominico hartón (musa aab simmonds) con 8 productores de la asociación apraquim del Quindío*. Armenia: Universidad la Gran Colombia.
- Gaviria, L. y Calderón, E. (1980). *Manual de métodos para la industria alimentaria*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gobernación del Quindío. (2007). *Evaluaciones agropecuarias departamento del Quindío*. Armenia.

- Guerrero, J. R. (1993). Utilización del *pleurotus ostreatus* como moderador de residuos de cosecha en alimentación de rumiantes. *Memorias seminario perspectivas de los hongos promisorios*.
- Morales, R. O. M. (1994). *Informe análisis bromatológico*. Medellín: Universidad de Antioquía. S.p.
- Motato, K. E., Mejía, A. y León, A. (2006). Evaluation of the agroindustrial wastes of banana (*musa paradisiaca*) and sawdust of abarco (*cariniana pyriformis*) as substrates for the culture of the fungus *Pleurotus djamor*. *Vitae*, Vol. 13, (1), jan./jun.
- Miles, P. G. & Chang S. T. (sf). *Mushroom biology, concise basics and current developments*. Singapore: World Scientific.
- Poisson, J. (1977). Aspectos químicos et biológicos de la composición de café vert. In: *Colloque scientifique international sur le café*. 8. Abidjan (Costa de Marfil). Nov. 28 - Dic. 3 de 1977. Trabajos. París (Francia). ASIC. Pág., 38 - 58.
- Ramírez, I. (1994). *Análisis de alimentos*. Colección Julio González Valenzuela. No. 2. Bogotá.
- Rodríguez, V.N. & Zuluaga V. J. (1994). Cultivo de *Pleurotus pulmonarius* en pulpa de café. *Revista Cenicafé*. Ciudad: editorial.
- Silva, E. & Pedraza, M. (1993). *Propagación y cultivo de hongos de madera (pleurotus ostreatus)*. Memorias seminario perspectivas de los hongos promisorios.
- Wileaux, R. (1956). *Les cafeiers au Congo Belge. Technologie du café Arábica et Robusta*. Bruselas: Ministère de Colonies. Direction de l'Agriculture des Forests et de l'Élevage.



Relación de la comunidad con el ecosistema de humedales en el Sector El Ocho y Páramo de Letras

Gloria Yaneth Flórez Yepes¹

Fecha recibo: 15 de julio de 2011
Fecha aprobado: 17 de agosto de 2011

¹Magistra en Administración Ambiental, docente de la Universidad Católica de Manizales
gyflorez@ucm.edu.co

Resumen

Objetivo: determinar la relación que tiene la comunidad del sector El Ocho y Páramo de Letras con el ecosistema de Humedales. **Metodología:** para el desarrollo del proyecto se consideró la tecnología como sistema productivo asociado a la relación que tiene con la comunidad del sector; así mismo, se aplicó un instrumento el cual contempla los factores económicos, la presión directa y la presión indirecta sobre el ecosistema de humedales; se tuvo en cuenta además desde la perspectiva de la población juvenil la relación con el entorno estableciendo la correlación del uso que se le da al humedal con el conocimiento que se tiene del mismo. **Hallazgos:** el sistema tecnológico o productivo es un influyente directo sobre el deterioro de los humedales en el sector El Ocho y Paramo de Letras. **Conclusiones:** la gran mayoría de los habitantes consideran que el humedal interrumpe el desarrollo de sus sistemas productivos; la presión económica supera la conciencia ambiental para conservar los humedales; en la medida en que el sistema tecnológico se dirija a satisfacer solamente las necesidades económicas de las comunidades los procesos de degradación de los humedales aumentarán de manera acelerada.

Palabras clave: comunidad, complejo de humedales, relación social, ecosistema, humedales altoandinos.

THE COMMUNITY RELATIONSHIP WITH THE ECOSYSTEM OF WETLANDS IN THE SECTORS “EL OCHO” AND “PARAMO DE LETRAS”

Objective: to determine the relationship between the community of the sector “El Ocho” and “Paramo de Letras” with the ecosystem of wetlands. **Methodology:** for the development of the project it was considered the technology as a productive system associated with the relation that it has with the neighbor community. Likewise, an instrument was applied which includes the economic factors, the direct and the indirect pressure on the ecosystem of wetlands; it was also taken into account from the perspective of the youth population, the relationship with the environment, establishing the correlation of the use that is given to the wetland with the knowledge you have about it. **Findings:** the technological or productive system is a direct influence on the deterioration of the wetlands in the sectors “El Ocho” and “Paramo de Letras”. **Conclusions:** the vast majority of the inhabitants consider that the wetland interrupts the development of their productive systems; the economic pressure overcomes the environmental awareness to preserve the wetlands. As the technological system only satisfies the economic needs of the communities, the processes of degradation of the wetlands will increase quickly.

Key words: community, wetlands complex, social relationship, ecosystem, high Andean wetlands.

Abstract

1. Introducción

Como humedales altoandinos, se consideran todos aquellos humedales y complejos de humedales que se encuentran ubicados o forman parte de los ecosistemas de páramo y zonas aledañas (Secretaría de la Convención Ramsar, 2002; Astrálaga *et al*, 2005).

Los sistemas de producción agropecuaria en las zonas altas han propiciado la aparición de problemas ambientales, los cuales van desde la pérdida de biodiversidad, hasta la alteración de su papel en la prestación de servicios ambientales, específicamente en la provisión del recurso hídrico. (Fundación Pangea, CORPOCALDAS, 2007). En respuesta a las pérdidas de superficie y a la importancia de los humedales en términos ecológicos y sociales, su restauración es una prioridad en muchos países (Streever, 1999; SER, 2002).

El historiador Folchi (2001) menciona que una de las claves para entender estos fenómenos se encuentra en la “relación” que se establece entre una comunidad con el ambiente. Una relación “socio-ambiental” consolidada históricamente, caracterizada por un vínculo sociedad/naturaleza específico que tiende a hacerse “tradicional” o “normal”. En este sentido, los conflictos ambientales ocasionados en el sector El Ocho y Páramo de Letras se han producido mediante los factores tensionantes entre la comunidad y su hábitat, donde el sistema tecnológico ha sido un factor determinante para contribuir al deterioro del ecosistema de humedales.

En el sector El Ocho y Páramo de Letras, los conflictos ambientales y su relación con la comunidad han tenido relación directa con el desconocimiento que se tiene del manejo de estos ecosistemas, a esto se suman

todos los factores tradicionales, culturales y económicos que son influyentes directos sobre el deterioro de los humedales. Si la comunidad no ve en el humedal una posibilidad de sacar provecho económico, tampoco reconoce la importancia de conservarlo.

En este sentido, para esta investigación, se toma como referencia lo escrito por (Fernández, Gilmartín de Castro y Corraliza, 1995), los conflictos son de dimensiones intergrupales, y las soluciones, por tanto, dependen también de la gestión de grupos; es fundamental el conocimiento y gestión de la dimensión social de los conflictos, conociendo la percepción de las personas respecto al tema base del conflicto y promover una gestión del conflicto.

Con los resultados de esta investigación se pretende aportar a los procesos de planificación, donde se consideren los aspectos sociales para la toma de decisiones encaminadas a la recuperación de humedales altoandinos.

2. Metodología

La descripción de la relación de la comunidad con el ecosistema está articulada con la actividad productiva y el sistema tecnológico de la zona.

Análisis desde el punto de vista de la tecnología como sistema

Desde principios de la evolución humana, el hombre se ha apoyado en instrumentos creados por él para facilitar su estadía en el planeta tierra y gobernar sobre todos los sistemas vivos; la tecnología como sistema de la ciencia, le ha permitido desarrollos impensables en todas las esferas del desarrollo y es parte innegable de la historia.

La estrecha relación de una población asentada en un ecosistema determinado se da, en la mayoría de los casos, de manera productiva y en beneficio exclusivo del sistema social. Obtener el mayor beneficio del entorno conduce, necesariamente, a la utilización de instrumentos tecnológicos que mejoren la productividad del sistema natural que, además, es modificado en muchos casos de manera irreversible.

En el caso de los ecosistemas altoandinos, el cultivo de papa es una de las principales fuentes de ingreso para la población. En el proceso productivo se utiliza maquinaria para la preparación del suelo, como el tractor, sin tener en cuenta las pendientes del terreno, lo cual ocasiona graves daños al recurso suelo, al igual que el arado de disco y rastrillo de discos. En cuanto a equipos de aspersión para el control fitosanitario, por lo general, los productores utilizan bombas de espalda, bombas estacionarias o motofumigadoras, que tienen una mejor cobertura y eficiencia en las aplicaciones.

Este breve contexto nos sirve para evidenciar o ratificar la siguiente afirmación: “El destino histórico del hombre está ligado necesariamente a la humanización de la naturaleza. El hombre no es un ser metafísico, sino ante todo, un animal tecnológico” (Ángel, 2004: 270 y ss).

Por lo tanto, la idea central de esta investigación no es desestimar la tecnología y las prácticas productivas del sistema social, sino, por el contrario, encontrar el balance entre dichas prácticas con su entorno dentro del proceso de construcción de una estrategia de uso y conservación de humedales altoandinos. Además de hacer un análisis minucioso de la presión sobre el entorno, que ha ejercido el sistema social de la mano del sistema tecnológico.

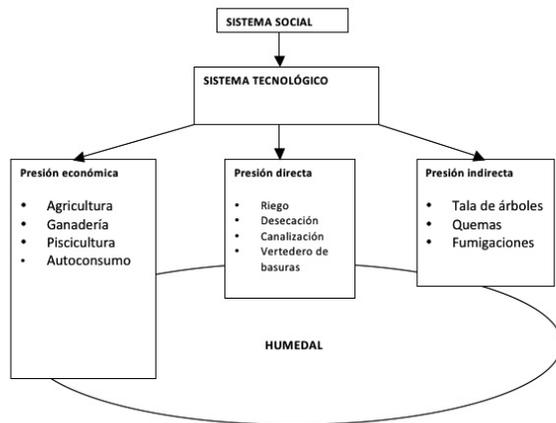
Elaboración y aplicación de los instrumentos en campo

Para el desarrollo de las encuestas aplicadas a los adultos se tuvo en cuenta lo siguiente:

La encuesta se dividió en tres partes: la primera relacionada con la presión económica; la segunda, con la presión directa y la tercera, con la presión indirecta sobre los humedales.

1. Con respecto a la primera, se tuvieron en cuenta los aspectos relacionados con los usos del humedal con respecto a la agricultura, la ganadería, la piscicultura, uso doméstico y recreación.
2. Con respecto a la segunda, se tuvieron en cuenta: la desecación del humedal, la construcción de zanjas o el encerramiento para evitar el daño a los humedales.
3. Con respecto a la presión indirecta, se tuvieron en cuenta: la presión sobre los recursos naturales, los métodos de fertilización y el uso de herramientas mecánicas o manuales para las labores culturales.

El esquema para la metodología de análisis de la relación comunidad/ecosistema se desarrolló bajo el siguiente esquema, basado en la *Guía técnica para la formulación de planes de manejo para humedales en Colombia*.



Evaluar la presión que ejerce el sistema social y el sistema tecnológico sobre el humedal, ha permitido dar las luces suficientes dentro del proceso de investigación social para determinar hasta qué punto los sistemas sociales y tecnológicos han sobrepasado sus límites y alterado la capacidad de regeneración natural que tiene su entorno (ecosistema humedal).

En este sentido, dentro de las preguntas contempladas en las encuestas se tuvieron en cuenta aquellas relacionadas con la importancia dada al humedal, y las que involucraban la participación de la comunidad en proyectos de restauración de humedales en la zona, promovidos por diferentes instituciones. Con respecto al análisis de los jóvenes de la zona se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

Si se realiza alguna actividad productiva en el predio, el conocimiento que se tiene del humedal, si la fuente de abastecimiento del agua es directamente de un humedal, si ha tenido algún contacto directo con el humedal, si la familia depende de algún humedal para realizar sus actividades productivas, si con el paso del tiempo ha visto disminuir el agua en los humedales, si en la finca secan el humedal, si el ecosistema causa algún problema para su finca.

En total se encuestaron 30 jóvenes del colegio de Letras, grados séptimo y octavo, las preguntas fueron dirigidas en función de conocer la relación que los jóvenes tienen con el humedal, su grado de conocimiento del ecosistema y cómo es el manejo del recurso en sus viviendas.

Observación directa

Para la comprobación de los datos recogidos a través de las encuestas, se realizó una observación de datos, llevando al campo fichas de observación y manteniendo un registro fotográfico, se identificó los sistemas productivos y el uso y manejo que se le da a los humedales.

En esta ficha se tenían en cuenta los siguientes aspectos: fecha, nombre del predio, sistema productivo, existencia de humedales y afectación del humedal.

3. Resultados

Descripción de la relación de la comunidad con el ecosistema de humedales

La actividad económica de la zona de estudio realiza, principalmente, ganadería extensiva que por sectores se convierte en manejo semi – intensivo y el motocultivo de la papa. Las propiedades de este sector se caracterizan por ser predios de mucha extensión (100 hectáreas en promedio) (Corpocaldas, Fundación Pangea, 2006).

En el sector El Ocho y Páramo de Letras, el ecosistema de humedales a través del tiempo ha sufrido grandes alteraciones por el uso inadecuado de los sistemas productivos; en la gran mayoría de los predios se cuenta con estos ecosistemas en proceso de desecación y algunos se encuentran secos en su totalidad, otros con actividades de

intervención en proceso o con actividades de conservación, luego de ser explotados productivamente.

Muchos de los humedales han sido drenados totalmente con el fin de establecer potreros y quedan pocos bosques naturales que, en su mayoría, se encuentran protegiendo fuentes hídricas como nacimientos de agua.

Humedales que, además de aportar agua a la cuenca del río Chinchiná, proporcionaban un espectáculo recreativo por su vistosidad y la presencia de un amplio espejo de agua que permitía el arribo de algunas especies animales, especialmente aves, se establecieron zanjas para la recolección de aguas y así permitir el pastoreo de especies bovinas.

Un aspecto importante de resaltar es el relacionado con la Laguna Negra, sitio turístico del área de estudio; esta laguna se encuentra ubicada sobre el recorrido que se hace hacia el parque nevados la cual tiene problemas de desecación dados los sistemas productivos aledaños y a la intervención antrópica que esta ha tenido por la actividad turística; sin embargo se ha venido trabajando en programas de recuperación de la laguna, cabe anotar que el propietario del predio al que pertenece la laguna Negra ha tenido un proceso de sensibilización hacia la conservación de este ecosistema, este proceso de sensibilización se ha dado tanto por motivación personal como por el apoyo institucional que ha recibido en diferentes programas.

Análisis de los resultados del sistema tecnológico

Este análisis toma en cuenta la teoría de los sistemas cerrados de Niklas Luhmann (*organísmicos, maquínicos, psíquicos y sociales*) hasta el punto en que puedan

estudiar los límites de los sistemas con su entorno; la conservación de los límites es la conservación del sistema” (Luhmann, 1998), hasta qué punto los límites del sistema social y técnico han sobrepasado sus fronteras y hasta qué punto han alterado o transformado el entorno o ecosistema altoandino; esto sin dejar de lado la hipótesis de que los ecosistemas pueden ser transformados o pueden evolucionar por causas biológicas y climáticas (calentamiento global) de manera natural, en donde no necesariamente la presión o comportamiento del sistema social que convive en el entorno del ecosistema altoandino sea directamente el responsable.

El problema central que afecta a los humedales es su deterioro a causa del uso inadecuado del suelo, que se ve afectado por la intervención directa de procesos pecuarios, con la entrada del ganado a beber directamente de la quebrada e igualmente a pastorear el área de inundación anexa. La mayoría de los humedales carece de protección con medios físicos (cercas de alambre) lo que ha permitido el establecimiento de procesos pecuarios; incluso hasta el secamiento de estos para convertirlos en potreros (Fundación Pangea 2007).

En cuanto a lo manifestado por los habitantes con respecto a su relación con el ecosistema, el 78% de la comunidad no ha participado en actividades relacionadas con conservación. En cuanto al conocimiento que se tiene de estos ecosistemas, el 83, 3% de los encuestados manifiestan que saben que el humedal es un pantano, una laguna o, en fin, un reservorio de agua, el 16,7% de los habitantes no identifican al humedal como ecosistema propio de su vida campesina.

Tabla 1: Resultado de encuestas participación en procesos de restauración e importancia de los humedales

Pregunta		SÍ	NO
¿Ha participado en algún proceso de restauración de humedales?		22%	78%
Pregunta			
Importancia de los humedales	Poco importantes	Mediana-mente importantes	Muy importantes
	4.2%	20.8%	75%

Con respecto a la importancia de los humedales el 75% de los habitantes reconocen su importancia; sin embargo, el 20,8% consideran que no identifican mucho la importancia de los ecosistemas dado que estos son un inconveniente para desarrollar de manera óptima sus sistemas productivos, los cuales están asociados generalmente a la ganadería y al cultivo de papa, lo que ha causado muchos daños a los humedales.

Esta relación sociedad/naturaleza se inscribe en el concepto de desarrollo sostenible, rescatando su noción multidimensional y entendiendo que es un proceso para mejorar y mantener la equidad, justicia y solidaridad de la calidad de vida cotidiana de las personas, que depende fundamentalmente de la capacidad gestora, organizativa y transformativa de las comunidades locales.

"En este marco existen consensos de carácter dual, es decir ecológicos y sociales, contienen elementos originales y de gran importancia que es necesario analizar y comprender" (Guimaraes, 2001: 10).

Presión económica

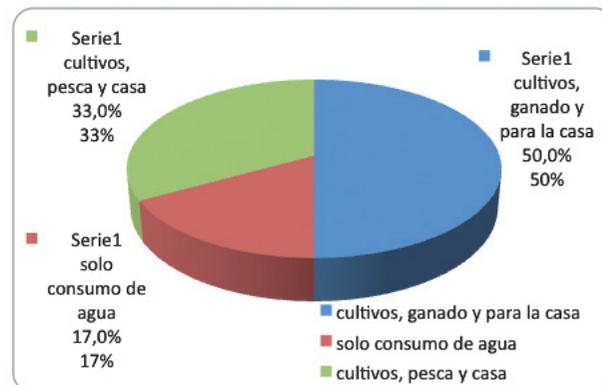


Figura 1. Usos del agua.

Con respecto a la utilización del agua, el 50% es usada para los cultivos, ganado y para la casa, la mayoría de los cultivos son de papa; el 33% de los habitantes la utilizan para las actividades relacionadas con cultivos, ganadería, y para la pesca, y el 17% la utilizan solo para labores domésticas.

Las prácticas de uso de los recursos dependen del sistema de valores de las comunidades, de la significación cultural de sus recursos, de la lógica social y ecológica de sus prácticas productivas. Por lo cual, "la construcción de una nueva racionalidad ambiental demanda nuevos acercamientos que permitan integrar la valoración de las condiciones ecológicas de sustentabilidad y los significados y sentidos de la naturaleza construidos desde la cultura" (Leff, 2004: 36).



Figura 2. Ganadería como sistema productivo asociada a los humedales.

Con respecto a la pregunta por el atractivo turístico del humedal, los habitantes manifestaron que sí, que en el momento en que los turistas pasan por el sector con dirección al parque Nacional Natural Los Nevados se detienen a admirar el paisaje con su riqueza hídrica.



Figura 3. Laguna Negra, sector turístico del área de estudio.

Presión directa

A la pregunta ¿cómo le gusta más su finca? se obtuvieron los siguientes resultados:

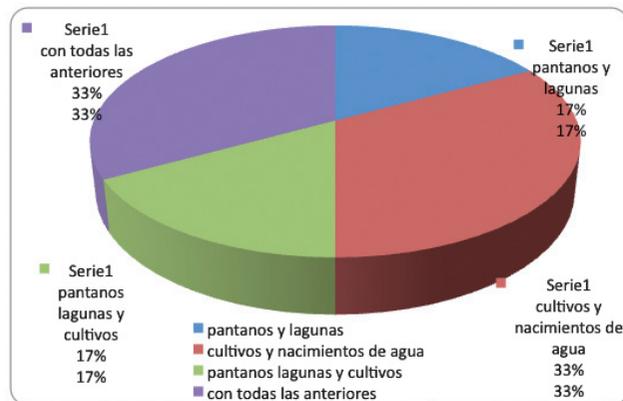


Figura 4. Consideraciones estéticas del humedal para los habitantes.

El 17% de los habitantes manifiestan que le gusta ver su finca con pantanos y lagunas; el 33% manifiestan que prefieren su finca con cultivos y nacimientos de agua, el 17% prefieren sus predios con pantanos, lagunas y cultivos, y el 33% restante, consideran

que todos los elementos del paisaje son importantes para mejorar el paisaje de la finca. En la medida que los problemas ambientales se vuelven más evidentes y ubicuos, la conciencia ambiental sobre ellos tiende a esparcirse por todos los sectores de la sociedad, independientemente de sus características socioeconómicas (Jones y Dunlap, 1992).

Con respecto al uso y manejo que se le hace a los humedales tipo pantanos se obtuvo el siguiente resultado:

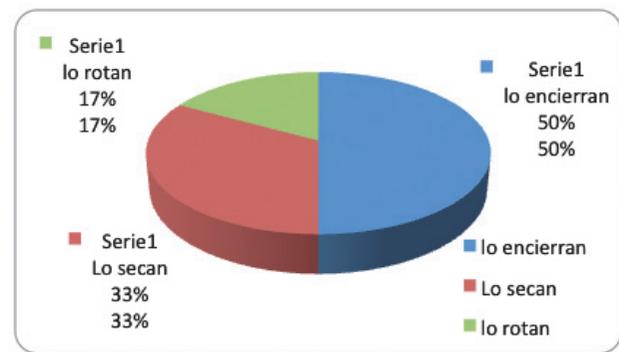


Figura 5. Manejo de los humedales tipo pantanos.

El 50% de los habitantes encierran el humedal con el fin de que el ganado no ingrese al mismo, esta situación genera malestar en los productores, dado que deben ser ellos quienes en la mayoría de las veces corren con los gastos y además sienten que una parte de su predio está perdida para la producción.

El 33% de los habitantes manifiestan que le hacen zanjas a los humedales con el fin de secarlos y el 17% restante manifiestan que secan los humedales de otras formas.

Con respecto a las lagunas con espejo de agua se obtuvo el siguiente resultado:

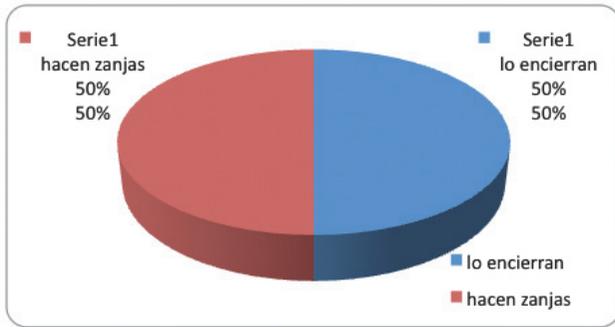


Figura 6. Manejo de los humedales tipo Lagunas

El 50% de los habitantes encierran el humedal con cercas muertas y el 50% restante lo secan.

En este sentido, se hace la reflexión desde la concepción antropocéntrica donde se considera a los humanos como seres no sujetos a las leyes biológicas que rigen los ecosistemas naturales.

También los asume como seres capaces de modificar el entorno a su libre albedrío con el fin de obtener provecho de los recursos que este les brinda, aunque con esto se incurra en la sobreexplotación de esos recursos, los cuales se contemplan como ilimitados (Dunlap *et al.* 2000).

Sin embargo, esto ha sido cuestionado por ecólogos como O'Neill (2001), quien ha sugerido que:

Nuestra especie debe dejar de verse como un agente externo de disturbio y entenderse como una pieza clave en la dinámica del ecosistema, para así analizar las implicaciones de sus acciones en la historia evolutiva del planeta y en la propia supervivencia humana.



Figura 7. Construcción de zanjas para secar los humedales.

La determinación de la utilización de herramientas dentro del sistema tecnológico asociado a los humedales, es importante en el sentido de que estas son determinantes para considerar los factores de presión sobre estos ecosistemas:

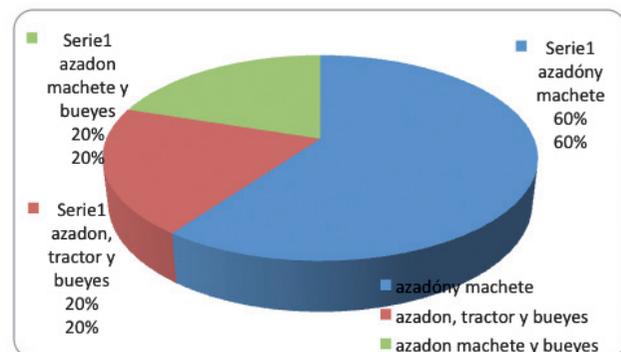


Figura 8. Herramientas utilizadas para el cultivo de la tierra.

El 60% de los habitantes utilizan azadón y machete para las labores culturales de sus cultivos, siendo el azadón el más amigable con el ecosistema; el 20% lo hacen con azadón tractor y bueyes y el 20% restante lo hacen utilizando todas las herramientas mencionadas. Como las formas de producir cambian, las relaciones entre el hombre y la naturaleza cambian; la distribución de los objetos creados por el hombre para producir y, de esta forma, reproducir su propia vida también puede cambiar (Santos, 1990).



Figura 9. Presión que hacen los sistemas productivos a los humedales.

Presión indirecta sobre el humedal

Según Reboratti (2006,) para comprender la evolución de la relación Sociedad-Naturaleza hay que entender el proceso de construcción histórica de la misma, donde los cambios en el modelo productivo, debido a la introducción de nuevas tecnologías y necesidades, son puntos de inflexión en la constitución de esta relación. En este sentido, Leff propone que las formas de significación ambiental están íntimamente ligadas a las identidades culturales de las comunidades configurando estilos locales que organizan las prácticas de uso de la naturaleza y que constituyen el patrimonio de recursos naturales y culturales de las poblaciones locales (Leff *et al*, 2002).

Para entender la presión indirecta que se hace al humedal se consideró importante determinar la presión que se hace a los bosques para la extracción de la leña.

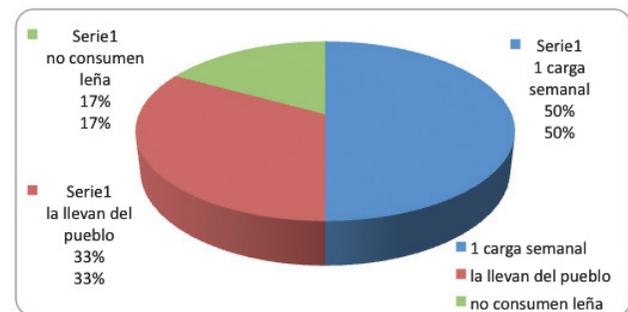


Figura 10. Utilización de la leña como producto del bosque.

El 50% de los habitantes utilizan una carga semanal de leña proveniente de los bosques naturales que aún quedan en la zona de estudio; el 33% de los mismos compran la leña en la ciudad de Manizales y el 17% restante no consumen leña.

Encuesta realizada a los jóvenes

En general, los jóvenes no manifiestan interés por los temas ambientales, asociado con la falta de conocimiento y de valoración de su entorno. Lo que resulta un poco contradictorio con lo expresado por Kollmuss y Agyeman (2002), quienes manifiestan que no existe una relación directa entre el conocimiento sobre la problemática ambiental y el comportamiento responsable.

Bogner y Wilhelm (1996) desarrollaron un instrumento de medida, la escala de Percepciones Medioambientales (ENV), para valorar las percepciones de adolescentes europeos. Basándose en este trabajo, Wiseman y Bogner (2003) propusieron el Modelo de Valores Ecológicos en el que se utilizaba la escala ENV para medir las percepciones medioambientales según dos dimensiones: "conservación" y "utilización" de la naturaleza.

En esta investigación se establece una relación entre el conocimiento y la utilización del humedal, en este sentido, el 55% de los jóvenes han contestado que conocen qué es un humedal y su importancia, mientras que el 45% restante, manifiestan que desconocen qué es un humedal y, por lo tanto, no le dan un reconocimiento a la importancia que representan.

Con respecto a la pregunta **¿Qué conocimiento tiene acerca del manejo que le ha dado su familia a los humedales a través del tiempo?** de la encuesta realizada en letras:

Tabla 2. Conocimiento del manejo de los humedales.

Conservación		Productivo	Ninguno	Total
		Porcentaje		
%	47,36	15,78	36,86	100%

El 47% de los jóvenes consideran que sus familias le han dado un manejo de conservación a estos ecosistemas, el 15,78% consideran que el manejo ha sido productivo y el 36,86% manifiestan que a los humedales no se les ha dado ningún tipo de manejo.

A la pregunta **¿Qué relación tiene usted y su familia con el entorno?** de la encuesta realizada en letras; los estudiantes respondieron:

Tabla 3. Relación con el entorno

	Productiva	Conservación	Ninguna
%	52,63	26,31	21,05

En la siguiente tabla se resume el resultado de las encuestas que se trabajaron con los jóvenes.

Tabla 4. preguntas dirigidas a los jóvenes.

PREGUNTAS	SÍ	NO
¿Realiza una actividad Productiva en el predio donde vive?	78,95%	21,05%
¿Cree que los Humedales son importantes?	78,95%	21,05%
¿Su fuente de Abastecimiento Hídrico es un Humedal?	78,95%	21,05%
¿Alguna vez han tenido contacto directo con el Humedal?	52,63%	47,37%
¿Su familia depende del Humedal para realizar alguna actividad?	57,89%	42,11%
¿Han recibido algún tipo de capacitación ambiental sobre la importancia de los ecosistemas de páramo?	68,42%	31,58%
¿Con el paso del tiempo ha visto disminuir el agua en los humedales?	89,47%	10,53%
¿En su finca secan el humedal?	100,00%	0,00%
¿Este ecosistema es un problema para Ud.?	10,53%	89,47%
¿Han llegado a pensar en algún método de protección de los Humedales?	52,63%	47,37%

El 100% de los jóvenes manifiestan que en sus predios secan los humedales, sin embargo, este resultado está muy relacionado con la pregunta por la disminución del agua con el paso del tiempo, los jóvenes manifestaron en su mayoría que han percibido la disminución de caudales de las fuentes hídricas aledañas, esta apreciación se ratifica cuando más del 50% de los jóvenes manifiestan que ellos han tenido contacto directo con los humedales cuando hacen charcos para bañarse y disfrutar de ellos para su recreación.



Figura 11. Desarrollo del taller en el sector Letras.

4. Conclusiones

Existe una relación confusa y compleja entre la comunidad con el ecosistema de humedales altoandinos en el sector El Ocho y Páramo de Letras, ya que dentro de la comunidad hay puntos de vista contradictorios en los que una parte de la misma considera que hay una buena relación entre ella y el ecosistema y otra que, definitivamente, considera que el humedal interrumpe todos los procesos productivos del predio lo que hace que este ecosistema se vuelva indeseable.

Con respecto a la presión económica para los habitantes del sector, es primordial el desarrollo de sus sistemas productivos de papa y ganadería, principalmente, porque estos generan recursos económicos mientras que la conservación del humedal no genera ningún ingreso adicional.

La presión directa de la comunidad está relacionada con las acciones que hacen los habitantes sobre el humedal, en este sentido y con respecto al sector El Ocho, gran parte de los mismos hacen zanjas u otras actividades para secar el humedal, mientras que en el sector de Letras el 100% de los predios que tienen humedales son intervenidos con el fin de ser secados.

La presión indirecta sobre el ecosistema ha sido un aspecto relevante en el deterioro de los humedales en el sector El ocho y Páramo de Letras; los bosques naturales propios de esta zona han ido desapareciendo con el paso del tiempo, afectando el equilibrio natural y comprometiendo la sostenibilidad de los demás ecosistemas como los humedales.

En la medida en que el sistema tecnológico se dirija a satisfacer solamente las necesidades económicas de las comunidades, los procesos de degradación de los humedales aumentarán de manera acelerada.

Bibliografía

- Ángel, A. (2004). *El enigma de Parménides. Los laberintos de la metafísica*. Manizales: Universidad Nacional de Colombia.
- Astrálaga, M., Barrera, X. y Montañés, R. (2005). *Memoria del taller para la edición final del documento de estrategia de humedales altoandinos*. Salta, Argentina.
- Bogner, F. X. y Wilhelm, M. G. (1996). Environmental perspectives of pupil: Development of an attitude and behaviour scale. En: *The Environmentalist*, (16), 95-110.
- Corporación autónoma regional de Caldas [CORPOCALDAS] y Fundación Pangea. (2006). *Plan de manejo de páramos de Caldas*. Manizales: Ídem.
- Dunlap, R., Van Liere, K., Mertig, A. & Jones, R. (2000). Measuring Endorsement of the New Ecological Paradigm: A Revised NEP Scale. En: *Journal of Social Issues*, 56, (3), 425-442.

- Fernández, B; Gilmartín de Castro, M y Corraliza, J.A. (1995). *Educación y Cultura Medioambiental en Espacios Naturales*. Madrid: Comunidad Autónoma de Madrid.
- Folchi, M. (2001). Conflictos sociales de contenido ambiental: la experiencia histórica y el debate chileno. *Preactas del Segundo Encuentro sobre Historia y Medio Ambiente*.
- Fundación Pangea. (2007). *Informe de la caracterización de humedades en el proyecto de conservación de humedales Altoandinos en cinco municipios del departamento de Caldas: Neira, Salamina, Villamaría, Manizales y Marulanda*.
- Guimaraes, R. (2001). Fundamentos territoriales y biorregionales para la planificación. *Serie Medio Ambiente y Desarrollo*, (39). Santiago de Chile: CEPAL.
- Jones, R. y Dunlap, R. (1992). The Social Basis of Environmental Concern: Have They Changed Over Time? En: *Rural Sociology*, 57, (1), 28-47.
- Kollmuss, A. y Agyeman, J. (2002). Mind the Gap: why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? En: *Environmental Education Research*, 8, (3), 239-260.
- Kovel, J. (2005). *El enemigo de la naturaleza*. Buenos Aires: Tesis 11.
- Leef, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo Veintiuno.
- Leff, E., Argueta, A., Boege, E. y Goncalves, C. (2002). Más allá del desarrollo sostenible. La construcción ambiental para la sustentabilidad: Una visión desde América Latina. En: Leff, E., Ezcurra, E., Pizant, I y Romero, P. (comps). *La transición hacia el desarrollo sustentable. Perspectivas de América Latina y el Caribe*. México: Semarnat / INE / UAM / PNUMA. pp. 477-576.
- Luhmann, N. (1992). *Teoría de la sociedad*. Madrid: Iberoamericana/Triana.
- O'Neill, R.V. (2001). Is it time to bury the ecosystem concept? (With full military honors, of course). En: *Ecology*, (82), 3275-3284.
- Reboratti, C. (2006). *Ambiente y sociedad: conceptos y relaciones*. Buenos Aires: Ariel.
- Santos, M. (1990). *Por una nueva geografía*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Secretaría de la Convención Ramsar. (2010). *Fondo de Humedales para el Futuro: Beneficiando el manejo y la conservación de humedales en América Latina y el Caribe*. Suiza.
- Society For Ecological Restoration. [SER]. (2002). *Principios de SER sobre la restauración ecológica*. Estados Unidos de Norteamérica.
- Streveer, B. (1999). *An international perspective on wetland rehabilitation*. Holanda: Kluwier Academia Publishers.
- Wiseman, M. y Bogner, F. X. (2003). A higher-order model of ecological values and its relationship to personality. En:

Personality and Individual Differences,
(34), 783-94.



Universidad Católica de Manizales



Facultad de Ciencias de la Salud

Profesionales

- **Bacteriología** - Código SNIES 2016
- **Enfermería** - Código SNIES 7950

Tecnologías

- **Tecnología en Procesos Administrativos de Salud**
- Código SNIES 90445 - Programa a Distancia

Técnicos Profesionales

- **Técnico Profesional en Facturación y Documentación de Servicios de Salud**
- Código SNIES 90444 - Programa a Distancia

Especializaciones

- **Administración de la Salud**
- Código SNIES 52098 - Modalidad a distancia
- **Laboratorio Clínico de Hematología y Banco de Sangre** - Código SNIES 5242

Servicios UCM

Servicios académicos

- Biblioteca Josefina Núñez Gómez -
- Centro de Idiomas -
- Unidad de Formación Docente -

Servicios académicos y empresariales

- Centro de Publicaciones -
- Estudio de TV -
- Estudio de Radio -
- Unidad Virtual -
- Unidad de Calidad -
- Tienda UCM -



Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucaticolicamanizales  @ucm_manizales

UCM

.edu.co



Universidad Católica de Manizales

Facultad de Ingeniería y Arquitectura

Profesionales

- **Arquitectura** - Código SNIES 4389
- **Ingeniería Ambiental**
- Código SNIES 5000
- **Ingeniería Industrial**
- Extensión UPB Medellín - Código SNIES 53113

Especializaciones

- **Desarrollo de Aplicaciones Móviles**
- Código SNIES 101444 - Programa Virtual
- **Prevención, Atención y Reducción de Desastres** - Código SNIES 91051

Maestrías

- **Teledetección (Sensoramiento Remoto)**
- Código SNIES 91324



Servicios UCM

Servicios académicos

- Biblioteca Josefina Núñez Gómez -
- Centro de Idiomas -
- Unidad de Formación Docente -

Servicios académicos y empresariales

- Centro de Publicaciones -
- Estudio de TV -
- Estudio de Radio -
- Unidad Virtual -
- Unidad de Calidad -
- Tienda UCM -



Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucatolicamanizales  @ucm_manizales

UCM
.edu.co

Artículos CORTOS



Alcances y limitaciones de un modelo de gobierno corporativo para la universidad

*Patricia Roncancio Roncancio*¹

Fecha recibo: 15 de julio de 2011

Fecha aprobado: 17 de agosto de 2011

¹ Ph.D. en Ciencias de la Dirección, Universidad del Rosario
maparon@gmail.com - paroncan@uniandino.com.co

Resumen

Este trabajo presenta un análisis de los alcances y las limitaciones de la aplicación de los modelos de gobierno corporativo en las estructuras de gobierno de la educación superior. Esta aproximación considera una revisión crítica de los factores económicos, de contexto y los avances en los sistemas de gobierno para la educación superior en Europa, el Reino Unido, los Estados Unidos y algunos países asiáticos. En el contexto colombiano recoge investigaciones específicas en el área y algunos aspectos que se contemplan en la discusión sobre la reforma a la educación superior. Las conclusiones apuntan a la necesidad de evaluar las posibles formas de gobierno de las organizaciones de educación superior, considerando su naturaleza y su papel en la interpretación de realidades y la construcción de la sociedad.

Palabras clave: gobierno corporativo, modelos de gobierno en educación superior, conflictos de interés.

SCOPE AND LIMITATIONS OF A CORPORATE GOVERNANCE MODEL FOR HIGHER EDUCATION

This paper presents an analysis of the scope and limitations of the application of corporate governance models in the structures of government of higher education. This approach considers a critical review of the economic factors, as well as the context and the advances in the systems of government for higher education in Europe, the United Kingdom, the United States and some Asian countries. In the Colombian context it collects specific investigations in the area and some aspects that are covered in the discussion of higher education reform. The conclusions aim to assess the possible forms of government of higher education organizations, considering its nature and role in the interpretation of realities and the construction of society.

Key words: corporate governance, governance models in higher education, conflicts of interest.

Abstract

1. Introducción

Este documento propone una discusión acerca de los alcances y las limitaciones de la aplicación de los modelos de gobierno corporativo en las estructuras de gobierno de la educación superior. Las consecuencias de la globalización se manifiestan en las estructuras formales de las instituciones de educación superior –IES-, particularmente de las universidades, en la composición y dinámicas de sus órganos de gobierno. Una revisión amplia de los modelos de los órganos de gobierno en universidades privadas de Europa, los Estados Unidos, Asia y países de América Latina, muestra cómo las formas de gobierno de la empresa privada se han trasladado a las organizaciones educativas. Lo que no es suficientemente claro, son los criterios con los que se determina dicho modelo y se prevé su trascendencia en aspectos como la identidad y el comportamiento de las organizaciones de educación superior.

Desde hace varias décadas la relevancia de abordar en profundidad y sistemáticamente el gobierno de los sistemas y organizaciones de educación superior se ha reflejado en el desarrollo de sistemas de gobierno en el Reino Unido y Francia, se expresa en el Pacto de Bolonia para Europa, está presente en los marcos regulatorios de los Estados Unidos y Australia, entre otras experiencias. En América Latina, países como Brasil, Chile, México y Costa Rica han implementado y evaluado propuestas con resultados diversos. En Colombia la discusión se ha centrado en torno a temas como la autonomía universitaria, la financiación, la democratización de la participación (especialmente en la universidad pública), la participación de recursos privados en la universidad, la transparencia y el buen gobierno; temas relevantes en la agenda de reforma a la educación superior colombiana.

2. Referentes en el contexto internacional

En el ámbito internacional, la investigación sobre la gestión de las universidades ha dado lugar a un número importante de publicaciones y a la Cátedra especializada de la Unesco. Tanto en Europa y el Reino Unido, como en los Estados Unidos y Australia, son importantes los avances que durante varias décadas se han logrado en torno al tema. También es notoria la preocupación por este tipo de problemáticas en Asia e, incluso, en algunos centros de estudios de América Latina y África.

Javasuriva (2010) analiza los modos de regulación, de gobierno y el ejercicio de la autoridad en la educación superior europea durante las dos últimas décadas, teniendo como marco el Pacto de Bolonia. En una referencia directa a lo que podría ser el núcleo del problema, Henze (2010) plantea como interrogante central ¿Qué pueden aprender las universidades del gobierno corporativo del sector privado? Las conclusiones del artículo apuntan a la necesidad de conocer con claridad el sector educativo para poder determinar si las estructuras de gobierno del sector privado son comparables con las necesidades y estructuras de la educación superior.

Jones & Oleksiyenko (2011) investigan sobre la internacionalización y la globalización de los sistemas de educación superior en Canadá. A partir del análisis de las políticas y las prácticas institucionales construyen una matriz como marco para la discusión de los niveles de autoridad y las actividades asociadas con el gobierno de las organizaciones educativas. También señalan la importancia de las relaciones entre los niveles de autoridad y gobierno en los procesos exitosos de internacionalización de la oferta educativa.

Por otro lado, Cai (2010) ubica su objeto de estudio en las reformas educativas y las formas de gobierno en las instituciones educativas de China; examina los mecanismos que facilitan la organización y legitimación de los sistemas de gobierno en los contextos de internacionalización y globalización, teniendo en cuenta las experiencias exitosas de otros países. Los resultados muestran la influencia que sobre estos procesos tienen los intereses de expansión económica y comercial. Por su parte, Verger & Hermo (2010) hacen un análisis comparativo del gobierno de la educación superior en el eje de acuerdos de Bolonia – Mercado Común del Sur [MERCOSUR]. Los autores analizan los dos procesos de regionalización de la educación, en Europa y Latinoamérica, teniendo como foco el contenido y los aspectos relacionados con el gobierno de las organizaciones, su implementación y evolución. La comparación se articula en el eje globalización-regionalización y las influencias de factores externos, especialmente de tipo económico.

Esta revisión muestra que, en general, los estudios sobre el gobierno de las organizaciones de educación superior plantean como temas relevantes: a) los factores económicos y la estrategia, b) los modelos y la estructura del gobierno, c) las relaciones y los conflictos de interés y d) las prácticas de buen gobierno. A continuación, una aproximación a estas temáticas permite configurar el escenario para evaluar los alcances y las limitaciones de una perspectiva de gobierno corporativo como forma de gobierno en el ámbito de la educación superior.

3. Los factores económicos y la estrategia

Barnett (2001) señala los cambios fundamentales en las relaciones entre

la educación superior, el conocimiento y la sociedad en entornos intensamente atravesados por relaciones económicas y políticas. Indica cómo, históricamente, la universidad ha sido “patrocinada” por las instituciones dominantes, unas de tipo político (la corona), o religioso (la Iglesia) pero, actualmente es el Estado el responsable por su financiación –universidades públicas- o de por su regulación –universidades privadas-. El hecho es que la universidad como organización social se debate entre las lógicas de la economía y la productividad y la racionalidad natural de la universidad como centro de conocimiento y de formación.

En consecuencia, los sistemas de gobierno de la educación superior tradicionalmente han reflejado las lógicas de los poderes dominantes. Transcurrida la primera década del siglo XXI los sistemas educativos y sus formas de gestión no escapan a los discursos y las prácticas privilegiadas por el mundo globalizado, con un único modelo económico que lleva al límite las premisas del capitalismo y la hegemonía del mercado. En este contexto, atravesado por los discursos y las prácticas economicistas y mercantiles, la universidad debe ser competitiva y desempeñar su función social. En tanto la lógica de la productividad económica es un poderoso factor que atraviesa la vida y los procesos de gobierno de la universidad, es pertinente elaborar un panorama general que permita vincular los aspectos económicos con los corporativos y, posteriormente, elaborar niveles de relaciones entre el gobierno, la estrategia y las acciones directivas, en el contexto de la universidad.

Winter (1996) en su interpretación de la obra de Coase y la teoría de la firma destaca que no es suficiente la competencia para explicar la coordinación que se necesita para el funcionamiento del sistema

económico, sino que hay que incluir el papel de la administración y las relaciones entre empleadores y empleados. Frente a las limitaciones del método analítico de la economía, propone la economía evolutiva como una visión sistémica de la empresa, en la que interactúan, también, la adquisición y la utilización de los conocimientos.

La propuesta de Winter se enfoca en la necesidad de trabajar hacia una “ciencia de la organización” en la que el sistema en su conjunto está sometido a retroalimentaciones informativas y el trabajo en equipo es el modo de producir conocimiento e innovación. De este modo, el análisis de los costos de transacción debería realizarse en un contexto más amplio que permitiera ver a las organizaciones como más que la suma de sus partes, en las que lo que circula y se comparte entre los subsistemas es conocimiento. Al menos, en parte, esta perspectiva recoge aspectos sensibles a la vida cotidiana de una organización de educación superior.

De otro lado, investigaciones recientes han vinculado aspectos políticos de la administración y la economía con las formas de gobierno en la educación superior. Lo que se enfoca en las implicaciones de la descentralización en el gobierno y las diferencias entre cuatro economías asiáticas (Hong Kong, Singapur, Corea y Taiwán), para concluir que un buen gobierno es producto del balance entre las tensiones que generan las tendencias a la homogenización y la diferenciación de los procesos de democratización y de gestión en los mercados de valores. Morck & Yeung (2009) destacan que las crisis o situaciones especialmente dramáticas, han representado desafíos para el gobierno corporativo que ha tenido que responder, de manera que sus decisiones permitan la adaptación y permanencia de las compañías.

En una línea similar a los trabajos mencionados, Mok (2010) presenta dos estudios: uno sobre los casos de Singapur y Malasia y el segundo sobre China y Taiwan, en los que las reformas a las estructuras de gobierno de la educación superior han permitido a las universidades adaptarse a los cambios de los entornos económicos y políticos y las han hecho más competitivas, fundamentalmente a través de la investigación e innovación en áreas de gran interés para el comercio y los negocios. London (2010) estudia la relación entre la globalización y las formas de gobierno de las instituciones de educación superior de Vietnam en relación con los procesos de desarrollo y producción de la Nación.

Desde otra perspectiva, Saunders (2010) hace un análisis de la forma como, en las últimas décadas, el modelo neoliberal ha afectado la política de gobierno en las instituciones educativas públicas de los Estados Unidos, en aspectos relacionados con la constitución de los gobiernos, las finanzas, la determinación de prioridades y las estrategias para alcanzar las metas priorizadas. King (2010) introduce otro elemento y analiza la convergencia de las políticas y la adopción de modelos globalizantes en la educación superior y los inconvenientes de incorporar de manera inadecuada términos y estructuras que responden al mercado, pero que pueden no considerar la autonomía y características de las instituciones educativas.

Otros trabajos se ocupan del papel de los grupos de interés y el gobierno en la educación superior. Musial (2010) señala cómo las reformas a la educación superior en los países nórdicos ha disminuido el rol y la influencia del Estado en las instituciones educativas, lo que ha destacado el concepto de buen gobierno, cambiado el marco para su administración y replanteando las relaciones

con el medio ambiente y los grupos de interés, que adquieren gran influencia en la dinámica interna de la organización educativa.

En una línea similar, Fumasoli & Lepori (2011) estudian los patrones y las capacidades estratégicas en las organizaciones académicas suizas. La estrategia se concibe como el instrumento por medio del cual las universidades administran sus procesos, convenios y transacciones, según su posición y portafolios. Los investigadores encuentran que las estrategias son al mismo tiempo intenciones y acciones de las estructuras de gobierno, configuradas y suscritas por los diferentes niveles del estamento académico. La relación dinámica de los procesos formales e informales es importante, tanto para la aceptación de las estrategias por parte de los entes académicos, como para controlar y coordinar la descentralización de las estructuras organizacionales. En un trabajo sobre el sistema italiano Tavoletti (2010) relaciona las acciones del gobierno de la educación superior con el mercado de trabajo y la emergente noción de la economía del conocimiento, también destaca que las reformas a los modos de gobierno en la universidad italiana han sido significativas para lograr mayor participación y acercamiento entre los entes académicos y los mercados laborales.

Los estudios hasta aquí reseñados muestran los posibles resultados de estructurar y evaluar sistemas de gobierno de la educación superior que consideren los factores económicos, las necesidades y características de los entornos globales y el acercamiento del mundo de la academia con los grupos de interés y los sectores productivos. Desde otra perspectiva, una serie de estudios vinculan lo anterior con la forma como los miembros del gobierno están en capacidad de gestionar los cambios e introducen la preocupación por el liderazgo.

Melville- Ross (2010) es autor de un trabajo que vincula el liderazgo con el gobierno y la gestión con los desafíos y el futuro de la educación superior. Plantea que en el sector privado es clara la diferencia entre el rol del “Chairman” y el CEO en la gestión y las decisiones que afectan a la compañía y los compara con los roles en los consejos de gobierno de la educación superior de Inglaterra, específicamente en cuanto a las relaciones entre los presidentes, los directores ejecutivos y los vicescancelleres, para una gestión exitosa. Muestra cómo el clima financiero internacional plantea enormes retos para el liderazgo en cada una de las posiciones del gobierno de la educación superior. Estos desafíos tienen que ver básicamente con:

- a) las dificultades económicas,
- b) el papel de la educación superior frente a los cambiantes entornos económicos,
- c) el incremento de las demandas de los estudiantes para tener experiencias y prácticas verdaderamente valiosas,
- d) el incremento de las demandas de la sociedad a la educación superior y su liderazgo para enfrentar diferentes tipos de problemas,
- e) el incremento de la competencia entre instituciones de educación superior en el orden nacional e internacional,
- f) los cambios políticos y demográficos,
- g) los entornos altamente cambiantes y complejos.

Enfrentar todos estos retos requiere nuevos estilos de liderazgo, de gobierno y de gestión en la educación superior, para construir capacidades institucionales que posibiliten una gestión ágil y consecuente con los

niveles de complejidad de las organizaciones y sus entornos.

Las investigaciones parecen apuntar a que, para responder a los desafíos de los entornos complejos y cambiantes y a las demandas que la sociedad plantea a la educación superior, el liderazgo de los sistemas de gobierno es indispensable y la estrategia no puede limitarse a la aplicación de fórmulas o instrumentos. En esta perspectiva, un nuevo paradigma de la estrategia sería necesario para superar las deficiencias y vacíos de los modelos tradicionales, más centrados en la técnica y el control. En este sentido, Pérez & Massoni (2009) sustentan siete cambios que transformarían la estrategia (Cuadro 1). Esta visión de la estrategia sintetiza las tendencias en la evolución y desarrollo de posturas alternativas para la gestión de los sistemas organizacionales complejos y se sustenta con experiencias y trabajos adelantados por los autores, especialmente en Argentina.

Cuadro 1. Cambios para la transformación de la estrategia como instrumento para el gobierno de la educación superior.

Dimensiones del Cambio	PARADIGMA DE ESTRATEGIA	
	Tradicional DE	Nuevo Paradigma A
En el paradigma central	Fragmentación	Complejidad
En el Sujeto	Actor racional	Ser relacional
En la Organización	Unidad de producción	Red de innovación y significación
En el Objeto y el Enfoque	Ciencia del conflicto	Ciencia de la articulación
En la Matriz de Estudio	La Economía	La Comunicación
En el Método y la Metodología	Las herramientas	Los nuevos modelos

Fuente: Pérez & Massoni (2009). Adaptado por la autora.

En síntesis, una mirada desde la economía evolutiva y la ciencia de la organización permitirían articular factores del entorno y demandas de la sociedad en la configuración de las estructuras de gobierno, los roles de sus miembros y los estilos de liderazgo, con modelos de estrategia sensibles a la complejidad de los ambientes y de las relaciones internas de la organización y de ésta con sus entornos. Significa el desplazamiento de la acción del gobierno del eje del control y el verticalismo al plano de las relaciones, la comunicación fluida, el liderazgo eficiente y las acciones directivas que movilizan los recursos y conocimientos de los miembros de las juntas de gobierno, de los órganos de administración y las instancias académicas de la universidad.

4. Los modelos y la estructura de gobierno

Una aproximación a las estructuras de gobierno tiene dos vertientes: una, desde la visión del gobierno corporativo y otra, desde el concepto de gobierno en la educación superior, a partir de desarrollos e investigaciones en el campo. Aunque la integración de las dos posturas es necesaria para evaluar sus alcances y las limitaciones en el diseño de las estructuras, los procesos y las prácticas asociadas con el gobierno en las organizaciones de educación superior, este trabajo presta especial atención al aspecto del gobierno corporativo.

Una mirada desde el gobierno corporativo

Los estudios sobre el gobierno corporativo evidencian una amplia pluralidad de miradas y de términos que suscitan discusiones conceptuales y en torno a sus posibilidades de aplicación y valoración. Los temas de “*governance*”, por ejemplo, generan múltiples interpretaciones en el ámbito público y privado

y en cuanto a sus relaciones con el gobierno y la gobernabilidad. Hart (1995) señala las condiciones que se asocian con los temas relevantes de la “*governance*” corporativa. Hace referencia, primero, a los problemas de agencia y los conflictos de interés que involucran a los miembros de la organización en calidad de propietarios, gerentes, trabajadores o consumidores. Consecuente con este primer grupo de situaciones, agrega los costos de transacción que no pueden ser pensados ni negociados a través de contratos. La *governance* corporativa no puede ser pensada como un campo ausente de problemas de agencia. Hart cuestiona la teoría neoclásica de la firma que considera el tema de motivación estrictamente ligado a los incentivos y desvinculado de la estructura, porque considera a la firma como una “caja negra” y la cuantificación visible de los costos mediante fórmulas. La teoría de *principal-agente* provee importancia a la estructura de la firma para los procesos de toma de decisiones, la posibilidad de superar los límites y riesgos de los contratos incompletos. No obstante, no es suficiente para describir, comprender y manejar los procesos y las relaciones que atañen a las juntas de gobierno y las relaciones del tipo agente-principal.

A su vez, Javasuriva (2010) ubica como punto de partida los objetivos de la “*corporate governance*”: crecimiento, transparencia, liderazgo, responsabilidad social y confianza, encaminados a la protección de los grupos de interés, los intereses de la compañía y el control del ambiente. De la misma forma, Mallory (2010) destaca las prácticas democráticas en el gobierno institucional y ofrece ejemplos de los desafíos que la deliberación y el diálogo plantean al gobierno, a la participación y a la configuración de estructuras democráticas, y va más allá cuando vincula estas prácticas institucionales con la formación ciudadana y

para la democracia de los futuros egresados de la educación superior en los Estados Unidos.

Por su parte, Feller (2009) en una aplicación concreta al ámbito de las organizaciones académicas, busca una medida del desempeño y el gobierno de la Academia Americana de Ciencia, considerando los preceptos del modelo neoliberal: desregulación, mercados, énfasis en la competitividad, gestión administrativa, e identifica dos grandes divergencias entre los principios de la organización académica y las propuestas de la Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] en cuanto a políticas y control y los estilos burocráticos en una organización académica, y en otras de índole comercial. Otro referente interesante lo constituye el trabajo de McDaniel (1996) cuando se ocupa de las relaciones entre las diferentes formas de gobierno en las instituciones de educación superior, con un análisis comparativo de los diferentes sistemas, lo que ha permitido extraer algunas conclusiones generales en los Estados Unidos, en las que el tema de la autonomía aparece como altamente relevante. En relación con la experiencia norteamericana, Lung-Sheng & Ming (2010) relacionan el tema económico con las estructuras y políticas de gobierno e indagan por lo que Tawian podría aprender de los Estados Unidos en este campo específico de la gestión.

En otra perspectiva, Saint (2009) estudia los marcos legales para el gobierno de la educación superior en el Sub Sahara africano y encuentra que los aspectos relacionados con la autonomía, la rendición de cuentas, el control y la representación de los “*stakeholders*” son de gran interés. Así mismo, recibe especial atención la forma como se seleccionan y nombran los miembros del gobierno y de la administración,

según los grados de autonomía institucional, los planes estratégicos, la composición de las juntas de gobierno, los tipos y frecuencia de los reportes y el desempeño.

Como se observa, la autonomía de la educación superior es un tema sensible de la discusión sobre los tipos, composición y alcances de sus estructuras de gobierno. Otros investigadores que se ocupan del tema son Baschung, Goastellec & Leresche (2011), De Boer, Huisman & Meister-Scheytt (2010), Filippakou, Salter & Tapper (2010), Heaney (2010) y Gilles (2011). Por su parte, la Comisión Europea (2008) vincula directamente y de forma explícita las políticas con las estructuras de gobierno para la educación superior.

Por otro lado, Vidovich & Currie (2011) estudian las tendencias contemporáneas en cuanto a la incorporación de modelos de gobierno en la educación superior, mediante un análisis que revela la complejidad de las relaciones entre los miembros y las estructuras del gobierno de la “*Higher Education*” (HE) y el papel de los grupos interesados. El protagonismo del liderazgo en las actividades del gobierno reaparece en los trabajos de Bleiklie & Lange (2010) sobre la competición y el liderazgo en la conducción y las reformas universitarias de Alemania y Noruega.

La estructura de los órganos de gobierno de la HE en Turkia también es abordada por Celik (2011) y, por su parte, Irtwange & Orsaah (2010) proponen la evaluación del papel de los grupos de influencia sobre los estilos de “management” y el gobierno de la universidad. Por la misma época, Burke (2010) elabora la distribución del liderazgo y la configuración de las estructuras de gobierno en la educación postsecundaria y Brennan (2010) realiza una investigación acerca de la organización académica en

la que son centrales los conceptos de conocimiento, creencias y autoridad.

5. Las relaciones: los conflictos de interés y las prácticas de buen Gobierno

Una vez se acepta que las responsabilidades y funciones de las estructuras de gobierno no se circunscriben al ámbito de las decisiones económicas y las relaciones entre sus miembros, procede la elaboración de un marco de relaciones en las que los conflictos de interés y las prácticas de buen gobierno son temas que atañen a la universidad. Los organismos especializados han tenido un papel central en la orientación de la discusión, en la síntesis de propuestas que hacen eco de diversas experiencias y en la generación de directrices y marcos orientadores. Algunos de los lineamientos de estos organismos son recogidos por la legislación de países como Colombia y se resumen a continuación.

La OECD (2004) publica los principios con el fin de facilitar un marco eficaz para el gobierno corporativo. El propósito del documento es promover la transparencia, la eficacia, la coherencia con los marcos legales y la claridad en reparto de las responsabilidades, en los mercados. Todo ello, teniendo en cuenta la repercusión sobre los resultados de la economía, la integridad del mercado y los incentivos para el fomento de la transparencia y, además, la legalidad, la legitimidad y el servicio a los diferentes públicos, con objetividad y profesionalidad. Estos principios son aplicables al gobierno de cualquier tipo de organización y constituyen puntos de referencia para, en contexto, construir culturas de la ética, la legalidad y la responsabilidad social. Más cercanos al mundo académico, algunos autores sugieren otras miradas del tema.

Gilles (2011) percibe una nueva era en la comprensión y práctica del gobierno de la universidad y la sustentabilidad de la educación superior en el Reino Unido. Señala como temas prioritarios para la reflexión, los siguientes:

1. Las crisis bancarias de 2008 que evidenciaron graves fallas en los gobiernos de las firmas. La crisis deja muchos aprendizajes útiles para las universidades que han incursionado en diferentes campos. Esta incursión implica desafíos para las formas de gobierno de las universidades que incorporan a los grupos de interés en los órganos colegiados. Además, se ha incrementado la presión de las fuerzas del mercado sobre la educación, lo que plantea una serie de interrogantes para las universidades que enfrentan el reto de encontrar la manera de preservar la neutralidad académica.
2. Se plantean inquietudes sobre los intereses futuros, las habilidades, capacidades y competencias de los miembros del gobierno y las estructuras para el ejercicio de la autoridad: *Governance es dirección*. En contraste con los directores comerciales, “*governor*” implica confianza y no niega la responsabilidad final.
3. En un sentido amplio, la responsabilidad del gobierno incluye ocuparse por: las relaciones con la normatividad, con los grupos de interés, las instancias académicas y la competencia con otras instituciones.
4. Los tipos de intereses que se pueden presentar en la junta de gobierno son, básicamente, con referencia a: perpetuación o reforma del *ethos* institucional, conexión con la comunidad local, tradición familiar u obligación, representación de grupos y sectores, experticia profesional, compromiso político, roles de caridad, oportunidades para el crecimiento de los negocios.
5. Los cambios continuos en los intereses internos: las universidades tienen sus propias prioridades de competencia, investigación, recursos educativos, actividades empresariales y atención a la comunidad. Todo ello repercute en la conservación de la salud financiera de la organización.
6. Los intereses del Estado, los intereses de negocio, los recursos, los impuestos. La cuestión es ¿tras de qué intereses va la institución? En los últimos años los intereses de negocios han estado más presentes en las juntas de gobierno y ello alcanza a la universidad.
7. Los intereses inter generacionales. La nueva era retoma esas cuestiones y plantea otras nuevas. La nueva *governance* necesita considerar cómo compensar la igualdad y la presencia de las nuevas generaciones en las juntas de gobierno. Como aspecto central para la participación y la democratización de las juntas de gobierno, es necesario garantizar la participación efectiva de los estudiantes y sus intereses.
8. Nueva era significa cambiar las relaciones, debatir los intereses y velar porque la autonomía de la universidad no sea afectada por los conflictos de interés.
9. La autoridad moral es el factor de legitimidad que trasciende lo puramente legal (contratos), la interdependencia reemplaza la sumisión y se garantiza la autonomía y la neutralidad académica frente a las fuerzas del mercado y los intereses puramente económicos.

Los temas centrales que propone Gilles

(2011) configuran una agenda de trabajo y podrían ser insumos en el estudio y el diseño de políticas para la educación superior. Al mismo tiempo, la consideración de los niveles de relación de factores que involucran y afectan las relaciones, la participación, la autonomía y las responsabilidades económicas y morales de las instancias de gobierno de la universidad, sugiere un marco para pensar las características de quienes hacen parte de los órganos de gobierno y su implicación social.

Otros estudios comparativos, como el llevado a cabo por Yang (2010), indican la manera en que las macro reformas impactan y son incorporadas como prácticas en contextos locales. Mok (2010) investiga sobre la emergencia de los marcos regulatorios regionales y compara los sistemas de gobierno universitario de China y Taiwan. La búsqueda de relaciones evidencia diferentes tipos de conflictos, entre los que se destacan los conflictos de interés. Morris (2010) analiza los conflictos asociados con el papel y la intervención del Estado en Hong Kong; los conflictos de contenido étnico se evidencian en el trabajo de Luescher (2009) y Sirat (2010) reseña los conflictos que afectan la autonomía universitaria ante la incertidumbre política.

Los estudios en los países mencionados pueden ser referentes de lo que ocurre en el contexto colombiano. Henao & Velásquez (2002) señalan que a pesar de ser un tema escasamente estudiado en Colombia, en el ámbito del gobierno universitario se encuentran muchas de las situaciones que más afectan a la institución universitaria. Entre tanto, Gómez (2004) sostiene que las posiciones ideológicas y gremiales han afectado la comprensión, el estudio desinteresado y universal de las dimensiones del gobierno y la gobernabilidad, especialmente en las universidades públicas.

En un texto sobre gobierno y gobernabilidad en las universidades públicas de Colombia, Gómez (2004) destaca la importancia que tienen las formas, las instituciones, los procesos y los procedimientos de los sistemas de gobierno de las organizaciones de educación superior sobre su desempeño, la pertinencia de su oferta educativa, la calidad de los programas, su adaptabilidad, modernización, la cultura organizacional y su capacidad de innovación. Indica cómo la creciente complejidad de las organizaciones educativas y la importancia de entender las relaciones entre el gobierno de las universidades y su desempeño, se incrementa cuanto mayor es su responsabilidad y las demandas de los contextos social, económico, político, tecnológico. Además, vincula la concepción del gobierno con la estrategia. Señala que gobernar implica saber previamente cuál es el rumbo deseado, la visión estratégica y las metas finales, para lo cual se requiere capacidad de previsión y anticipación del largo plazo y esfuerzos para reducir el riesgo y controlar la incertidumbre. Añade una concepción del gobierno institucional como “el conjunto de organismos, actores, relaciones, normas, procedimientos y recursos, que le permiten definir su visión estratégica, sus objetivos y metas, planificar los medios y recursos necesarios, así como tomar las decisiones requeridas para lograr dichos objetivos” (Gómez, 2004:15).

Como se advierte, en muchos de los trabajos los conflictos de interés que afectan los órganos de gobierno de las universidades tienen que ver, fundamentalmente, con tres tipos de factores: la autonomía de las organizaciones de educación superior, la representatividad y participación efectiva en las juntas y órganos de gobierno para garantizar la democracia y la legitimidad de las mismas y la rendición de cuentas. En el

caso de las universidades latinoamericanas, estos tres aspectos son importantes tanto en la aproximación conceptual como en las responsabilidades y composición de los órganos del gobierno de las universidades, el reconocimiento, el aseguramiento de su autonomía y el ejercicio de la responsabilidad social.

6. Discusión

Las tendencias en la aplicación de modelos de gobierno corporativo en las organizaciones de educación superior de varios países, sugieren la necesidad de focalizar la discusión en la evaluación de las implicaciones de estas formas de gobierno, tanto para la construcción y transformación de la organización educativa, como para la comprensión de sus formas de interacción y las dinámicas de la dirección.

En los estudios es evidente cómo las organizaciones de educación superior han incorporado para su gestión, en mayor o menor grado, esquemas afines con la idea de gobierno corporativo que provienen de visiones arraigadas o derivadas de la teoría de la firma. En tanto la actividad educativa se desenvuelve en contextos de alta competencia signados por las lógicas económicas que permean las estructuras del gobierno y de la organización de educación superior, es pertinente analizar su impacto sobre las políticas institucionales, las estrategias, los mecanismos de administración, así como las prácticas que soportan la gestión del talento humano en el nivel directivo y profesoral.

En este marco de tensiones emergen conflictos que se pueden sintetizar en tres aspectos relevantes al considerar los alcances y las limitaciones de un enfoque de gobierno corporativo: a) la manera como se manifiestan los conflictos de interés, b) los

mecanismos para regular las relaciones a partir de formas contractuales y contenidos de los contratos que hacen énfasis en el control de la producción y c) las estrategias y mecanismos de la administración para interactuar y enfrentar la falta de certezas, los déficits de información y la inestabilidad interna y del entorno.

En cuanto a los conflictos de interés, la participación en los órganos de gobierno colegiado –consejos superiores y sus equivalentes- de personas que provienen del mundo de los negocios y las finanzas, con sus propios intereses, lógicas y vínculos externos, puede ser un factor que ayude a configurar escenarios para el desarrollo de las relaciones universidad – empresa y aportar conocimientos como insumos para la actualización y aseguramiento de la pertinencia de la formación profesional. Sin embargo, también puede ser la vía por la cual la racionalidad económica - mercantil permea el interés y los fines de la educación integral a través de las políticas y las decisiones que comprometen las prioridades y la misión, es decir, la razón de ser y existir de una institución. Esto es, la “pluralidad” en la conformación de los órganos directivos implica una fuente de conflictos de interés que demanda atención, particularmente cuando los cuestionamientos acerca de las maneras como las asimetrías de información afectan el papel y los niveles de participación decisoria de algunos miembros de los órganos colegiados, como profesores y estudiantes, es un tema recurrente de la discusión.

Siguiendo los cambios fundamentales en las relaciones entre la educación superior, el conocimiento y la sociedad en entornos intensamente atravesados por relaciones económicas y políticas, nos enfrentamos a la consumación en la práctica de la tendencia histórica que señala Barnett (2001): una

universidad históricamente patrocinada por la institución dominante, es decir, sometida al gran capital y moldeada por la lógica del mercado. El trabajo de Musial (2010) es indicativo en este sentido cuando señala cómo las reformas a la educación superior en los países nórdicos han disminuido el rol y la influencia del Estado en las instituciones educativas y el principal al que se rinde cuentas es el capital, es el mercado. Una condición que bajo la hegemonía neoliberal se puede verificar en países de Europa, Asia y América.

En esta misma línea de reflexión, podríamos estar enfrentando la consolidación de formas y dinámicas en las que el gobierno y la dirección de la organización universitaria no solo no asumirían el papel atribuido antes a la mano invisible del mercado, como lo expresa Chandler (1977), sino que se transformarían en su instrumento. Dicho de otro modo, se consumiría la pérdida de identidad y de significado de la universidad como centro de formación, conocimiento y agencia co-constructora de sociedad.

Con relación a los mecanismos reguladores, la incorporación de dispositivos de control que buscan reducir los costos de transacción en la medida que aseguran la producción académica, científica y de la oferta de extensión, es un mecanismo para disminuir el riesgo que, en esta forma de organización, representan los contratos incompletos. La incorporación de incentivos como bonificaciones por producción, porcentajes por diseño y venta de cursos y servicios, son solo algunos de los mecanismos que la organización universitaria ha incorporado y comparte con la empresa productiva. Habría que agregar cómo el carácter de organización sin ánimo de lucro, podría comprometerse con la práctica de algunas figuras de inversión en sofisticados productos financieros en los que las instituciones de educación superior

“reinverten” recursos para asegurar su rentabilidad y sostenibilidad.

Resulta prudente, cuando menos, considerar el riesgo que señala King (2010) cuando llama la atención sobre la necesidad de analizar la adopción de modelos globalizantes en la educación superior y los inconvenientes de incorporar de manera inadecuada términos y estructuras que responden al mercado, pero que pueden no considerar la autonomía y características de las instituciones educativas. En el corto plazo, estos modelos parece que ofrecen los resultados de visibilidad y posicionamiento que la universidad busca. Sin embargo, la introducción de las “buenas prácticas” derivadas de la racionalidad económica, pueden contribuir a rediseñar la organización educativa en torno a las lógicas, estructuras e indicadores de la empresa mercantil, incluyendo sus criterios de productividad y formas de interacción interna y con el entorno.

Todo lo anterior podría incidir en el incremento de los costos de transacción en el mediano plazo e, incluso, transformar la interacción entre los actores académicos en relaciones sometidas a la lógica agente-principal, en la que, bajo otras condiciones, reaparecen los problemas asociados con las asimetrías y los flujos de la información.

Un escenario provocativo para confrontar esta situación lo constituyen los modelos de escalafón docente, sus estructuras, condiciones y las implicaciones que en el mediano y largo plazo tiene el diseño de una carrera académica, en la que parte de la actividad propia del ejercicio profesional en la educación superior se ha separado de la función sustantiva, se “estimula” mediante sistemas de puntos y bonificaciones, que no constituyen salario para el profesor.

Otro ángulo de la reflexión, para valorar los alcances y las limitaciones de los enfoques economicistas de gobierno corporativo implantados en la educación superior, se encuentra en el plano de la estrategia, su concepción en relación con el papel de la dirección y los mecanismos decisorios para enfrentar la falta de certezas, los déficits y asimetrías de información y la inestabilidad de las relaciones internas y con el entorno. La introducción intensiva de mecanismos predictivos y de controles –generalmente informáticos o informatizados- que pretenden mecanizar y unificar los comportamientos dentro de la organización, constituyen herramientas que tienden a negar la dinámica de la universidad como sistema abierto y multicultural de creciente complejidad. La visión de la estrategia propuesta por Pérez & Massoni (2009) puede ser un punto de partida para repensar su significado en el ejercicio de la autonomía, las acciones de gobierno y de la dirección en la educación.

De otro lado, el interrogante de Henze (2010) sobre lo que pueden aprender las universidades del gobierno corporativo del sector privado, permite ampliar el campo de la discusión. Es evidente la necesidad de conocer con claridad el sector educativo para poder evaluar y determinar si las estructuras de gobierno empresarial son las que mejor responden a la naturaleza y función social de la universidad. De igual manera, es preciso considerar la doble dimensión que supone la gestión de la universidad: la administración general inherente a su estructura organizacional y la de los servicios y procesos académicos y científicos, que emerge de su naturaleza de centro de formación y de conocimientos (Borrero, 1984).

Un aspecto más que agregar a la discusión, tiene que ver con la forma como los modelos de gobierno provenientes de las escuelas

económicas y las visiones empresariales tienden a unificar un solo tipo de organización social, cuyo patrón se encuentra en la estructura y el comportamiento de la organización empresarial. Pareciera, en este sentido, que la creatividad de la “clase directiva” de la educación superior se pone a prueba más en su capacidad y agilidad para incorporar uno u otro modelo que en las competencias para diseñar y administrar organizaciones educativas complejas – es decir, altamente diversas y cambiantes- que sirven a un “principal” de carácter social, legitimado desde la misión institucional y un mandato constitucional. Siguiendo a Gilles (2011), habría que resaltar la autoridad moral como el factor de legitimidad que trasciende lo puramente legal (contratos) y la interdependencia con el fin de garantizar la autonomía y la neutralidad académica frente a las fuerzas del mercado y los intereses de índole puramente económica.

Para autores como Scherz (1986), en este marco de tensiones, la universidad latinoamericana busca una identidad entre los modelos de la universidad napoleónica y humboldtiana. Brunner (2011) destaca las tensiones entre el principio colegial y el de emprendimiento, entre la gestión orientada por valores burocráticos y la inspirada en prácticas empresariales, entre “el autogobierno de la república del saber y el gobierno ejercido por administradores responsables ante un principal externo a la comunidad universitaria” (Brunner, 2011: 154). Habría que agregar que la inquietud por el “principal” se traduce en un otro legítimo ante el cual la institución rinde cuentas, el tipo de cuentas y la manera de valorarlas.

Finalmente, pensar un modelo de universidad latinoamericana y, por supuesto, de universidad colombiana, tendría menos que ver con la capacidad para reproducir modelos que tienden a

reducir la diversidad que con recuperar la creatividad de la organización educativa y el desarrollo de sus estructuras de gobierno y dirección. Creemos que, de ese modo, podría llegar a configurarse una verdadera clase directiva de la educación superior, capaz de lidiar con la complejidad para contrarrestar las debilidades propias de las formas de gobierno centradas en contratos, necesariamente incompletos. Quizás, por esta vía se podría llegar a comprender el entorno, las tensiones y conflictos que afectan a la universidad y construir políticas y alternativas de intervención menos reactivas y más propositivas que devuelvan a la universidad su lugar singular en la sociedad.

Bibliografía

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia*. Barcelona: Gedisa.
- Baschung, L., Goastellec, G. & Leresche, J.P. (2011). Universities autonomy in times of changing higher education governance: A study of the Swiss academic Labour Market. *Tertiary Education and Management*, Vol. 17, (1), 51-64.
- Borrero, A. (1984). Organización Burocrática Universitaria. *Simposio Permanente sobre la Universidad*. Bogotá: ASCUN, ICFES.
- Burke, K. (2010). Distributed leadership and shared governance in post-secondary education. *Management in Education*, Vol. 24, (2), 51-54.
- Bleiklie, I., Lange, S. (2010). Competition and leadership as drivers in German and Norwegian universities reforms. *Higher Education Policy*, Vol. 23, (2), 173-193.
- Brennan, J. (2010). Burton Clark's "The higher education system: Academic organization in cross-national perspective". *London Review of Education*, Vol. 8, (3), 229-237.
- Brunner, J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*. (355), 17-159.
- Cai, Y. (2010). Global Isomorphism and Governance Reform in Chinese Higher Education. *Tertiary Education and Management*, Vol. 16, (3), 229-241.
- Celik, S. (2011). Turkish higher education at crossroads: Critical issues of systemic and institutional structures. *Higher Education Review*, Vol. 43, (2), 18-41.
- Chandler Jr, A. (1977). *The visible hand: The Managerial Revolution in American Business*. Harvard University Press.
- Comittee of University Chairs CUC (2009). *Guide for members of higher education governing bodies in the United Kingdom*.
- De Boer, H., Huisman, J., Meister-Scheytt, C. (2010). Supervision in "Modern" University Governance: Boards under scrutiny. *Studies in Higher Education*, Vol. 35, (3), 317-333.
- European Comission (2008). *Higher Education Governance in Europe*. Bruselas: Eurydice.
- Feller, I. (2009). Performance measurement and the governance of American Academic Science. *Minerva: A Review of Science, Learning an Policy*, Vol. 47, (3), 323-344.

- Filippakou, O., Salter, B., Tapper, T. (2010). Compliance, resistance and seduction: Reflections on 2' years of the Funding Council Model of Governance. *Higher education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, Vol. 60, (5), 543-557.
- Fumasoli, T., Lepori, B. (2011). Patterns of strategies in Swiss higher education institutions. *Higher education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, Vol. 61, (2), 157-178.
- Gillies, M. (2011). *University Governance: Questions for a New Era*.
- Gómez, V. (2004). *Gobierno y gobernabilidad en las universidades públicas*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Gómez, V. (2000). *Cuatro temas críticos de la educación superior en Colombia*. Bogotá: Alfaomega, ASCUN.
- Gornitzka, A. (2010). Bologna in context: A horizontal perspective on the dynamics of governance sites for a Europe of Knowledge. *European Journal of Education*, Vol. 45, (4), 535-548.
- Hart O. (1995). Corporate governance: some theory and implications. *The economic journal*, Vol. 105, (430), 678-689.
- Heaney, T. (2010). Democracy, shared governance and the University. *New Directions for Adult and Continuing Education*, (128), 69-79.
- Henao, M., Hernández, C., Hoyos, G., Pabón, N., Velásquez, M. (2002). *Educación Superior. Sociedad e Investigación*. Bogotá: Colciencias.
- Henze, R. (2010). Corporate governance: Can universities learn from the private sector? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, Vol. 14, (3), 86-90.
- Hoareau, C. (2011). *Globalization and dual modes of higher education policymaking in France*. Center for Studies in Higher Education. Berkeley: University of California.
- Irtwange, S., Orsaah, S. (2010). Assessment of groups influence on management style as related to university governance. *Educational Research and Reviews*, Vol. 5, (2), 46-63.
- Javasuriva, K. (2010). Learning by the market: Regulatory Regularism, Bologna and Accountability. *Globalization, Societies and Education*, Vol. 8, (1), 7-22.
- Johnston, S., Sumerville, M., Roberts, Ch. (2010). The changing landscape of trustee and board engagement. *Trusteeship*, Vol. 18, (4), 14-18.
- Jones, G., Oleksiyenko, A. (2011). The internationalization of Canadian University research: A Global Higher Education Matrix Analysis of Multi-Level Governance. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, Vol. 61, (1), 41-57.
- King, R. (2010). Policy internationalization, national variety and governance: global models and network power in Higher Education States. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, Vol. 60, (6), 583-594.

- Lo, W. Y. W. (2010). Educational decentralization and its implications for governance: Explaining the differences in the four asian Newly Industrialized Economies. *Compare: A journal of Comparative and International Education*, Vol. 40, (1), 63-78.
- London, J. D. (2010). Globalization and the governance of education in Viet Nam. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 30, (4), 361-369.
- Luescher, T. (2009). Racial desegregation and the institutionalization of "race" in University Governance: The case of the University of Cape Town. *Perspectives in Education*, Vol. 27, (4), 415-425.
- Lung-Sheng, L., Ming, H. L. (2010). Whar University Governance can Taiwan Learn from the United States? Paper presented at *International Presidential Forum* (179-187). China: Harbin Institute of Technology, Harbin.
- Mallory, B. (2010). Practicing what we preach: Democratic practices in institutional governance. *New Directions for Higher Education*, (152), 91-97.
- McDaniel, O.C. (1996). The paradigms of governance in higher education systems. *Higher Education Policy*, Vol. 9, (2), 137-158.
- Melville- Ross, T. (2010). Leadership, governance and management: Challenges for the future of higher education. *Perspectives: Police and Practice in Higher Education*, Vol. 14, (1), 3-6.
- Mok, K.H. (2010). When state centralism meets neo-liberalism: Managing university governance change in Singapore and Malasya. *Higher education: The International Journal of Higher education and Educational Planning*, Vol. 60, (4), 419-440.
- Mok, K.H. (2010). Emerging regulatory regionalism in university Governance: A comparative study of China and Taiwan. *Globalization, Societies and Education*, Vol. 8, (1), 87-103.
- Morck, R., Yeung, B. (2009). *Never waste a good crisis: An historical perspective on comparative corporate governance*. National Bureau of Economic Research. Working paper 15042. Disponible en: www.nber.org/papers/w15042.
- Morris, P. (2010). Academic freedom, university governance and the State: The commission of inquiry into the Hong Kong Institute of Education. *Journal of Education Policy*, Vol. 25, (5), 587-603.
- Musial, K. (2010). Redefining external stakeholders in Nordic higher education. *Tertiary Education and Management*, Vol. 16, (1), 45-60.
- OECD. (2004). *Principles of Corporative Government*. Paris.
- Pérez, R. A., Massoni, S. (2009). *Hacia una teoría general de la estrategia*. Buenos Aires: Ariel.
- Scherz, L. (1986). La Universidad del año 2000. Entre Napoleón y Humboldt. *Nueva Sociedad*, (84), 91-99.
- Saint, W. (2009). Legal frameworks for higher education governance in Sub-

Saharan Africa. *Higher education Policy*, Vol. 22, (4), 523-550.

Saunders. D. (2010). Neoliberal ideology and public higher education in United States. *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 8, (1), 41-77.

Sirat, M. B. (2010). Strategic planning directions of Malaysia's Higher Education: University Autonomy in the Midst of Political Uncertainties. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, Vol. 59, (4), 461- 473.

Tavoletti, E. (2010). Matching higher education with the labour market in the knowlwdge economy. *Industry and Higher Education*, Vol. 24, (5), 361-375.

Verger,A.,Hermo,J.P.(2010).Thegovernance of higher education regionalization: Comparative analysis of the Bologna process and MERCOSUR-Educativo. *Globalization, Societies and Education*, Vol. 8, (1), 105-120.

Vidovich, L., Currie, J. (2011). Governance and trust in higher education. *Studies in Higher Education*, Vol. 36, (1), 43-56.

Wang, L. (2010). Higher education governance and autonomy in China. *Globalization, Societies and Education*, Vol. 8, (4), 477-495.

Winter, S. (1996). Coase, la competencia y la corporación. *La naturaleza de la empresa*. Williamson, O., Winter, s. (Eds). México: Fondo de Cultura económica.

Yang, R. (2010). International organizations,

changing governance and China's policy making in higher education: An analysis of the World Bank and the World Trade Organization. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 30, (4), 419-431.



Universidad Católica de Manizales

Facultad de Educación

Licenciaturas

- **Licenciatura en Educación Religiosa**
- Código SNIES 10880 - Programa a Distancia
Clases presenciales los sábados
- **Licenciatura en Tecnología e Informática**
- Código SNIES 10883 - Programa a Distancia
Clases presenciales los sábados

Especializaciones

- **Educación Personalizada**
- Código SNIES 4396 - A distancia
- **Evaluación Pedagógica**
- Código SNIES 11322 - A distancia
- **Gerencia Educativa**
- Código SNIES 91010 - A distancia

Maestrías

- **Educación**
- Código SNIES 9294



Servicios UCM

Servicios académicos

- Biblioteca Josefina Núñez Gómez -
- Centro de Idiomas -
- Unidad de Formación Docente -

Servicios académicos y empresariales

- Centro de Publicaciones -
- Estudio de TV -
- Estudio de Radio -
- Unidad Virtual -
- Unidad de Calidad -
- Tienda UCM -



Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucatolicamanizales  @ucm_manizales

UCM
.edu.co



Grupos de investigación educativa en Colombia

*Josefina Quintero Corzo*¹

Fecha recibo: 15 de julio de 2011

Fecha aprobado: 17 de agosto de 2011

¹Profesora Titular Universidad de Caldas, Manizales.
Directora Grupo INNOV-ACCIÓN EDUCATIVA Categoría A1 de COLCIENCIAS.
Profesora Invitada Maestría en Educación Universidad Católica de Manizales.
E-mail: josefina.quintero@ucaldas.edu.co

Resumen

Este artículo pretende demostrar la compleja dinámica que se da en el proceso de conformación de los grupos de investigación en el área de educación escalafonados por el sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación ScienTI de COLCIENCIAS y su impacto en los procesos de acreditación de calidad tanto de instituciones como de programas de pregrado y de posgrado en Colombia. En correspondencia con las características del mundo actual, con las nuevas formas de educar, producir conocimiento, aplicarlo y divulgarlo, las políticas educativas, cada vez más, promueven el acercamiento entre el desarrollo investigativo, los planes curriculares y la vinculación de estudiantes para la realización de ideas innovadoras. Una de las necesidades prioritarias de los programas de formación de educadores en Colombia es la capacidad de los profesionales para trabajar en grupo, crear comunidades científicas, investigar y publicar, puesto que constituyen uno de los indicadores verificables en el sistema de acreditación.

Palabras clave: educación superior, grupos de investigación, investigación educativa, sistema nacional de acreditación.

EDUCATION RESEARCH GROUPS IN COLOMBIA

This article tries to demonstrate the complex dynamics that occurs in the process of formation of research groups in the field of education, ranked by the National System of Science, Technology and Innovation (NSSTI) of COLCIENCIAS and its impact on the quality accreditation processes, both in institutions and in undergraduate and graduate programs in Colombia. In Correspondence with the characteristics of today's world regarding to the new ways of educating, produce knowledge, make use and divulge it, the educational policies increasingly promote the approach among the investigative development, the curriculum, and the participation of students for the achievement of innovative ideas. One of the priority needs of the training programs for Colombian teachers is their ability to work in groups, create scientific communities, research and publish, since they constitute one of the verifiable indicators in the accreditation system.

Key words: higher education, research groups, educational research, national accreditation system.

Abstract

1. Introducción

En todos los países del mundo, la vida universitaria está matizada por los principios e ideales que caracterizan los máximos niveles de formación. Desde los griegos (Jaeger, 1992), todo aquello que se concebía como educación superior y para lo superior, estaba a cargo de instituciones del conocimiento llamadas universidades. El término 'superior', según Borrero (2004b: 2) tiene un sentido ascendente "siempre hacia un *magis*, un más" y mejor, un rumbo hacia la excelencia.

Por un meridiano principio, la educación tiene como meta imprescindible el ser integral de la persona en sus más hondos valores; la adquisición racional de la ciencia, el saber y los conocimientos, y el desarrollo de las capacidades laborales para el hacer y el producir (Borrero, 2004b: 6).

El progreso de los pueblos, el incremento de la competitividad y las posibilidades de inserción en la economía mundial está en relación directa con la capacidad potencial para investigar y generar conocimiento. Orientar la investigación a la solución de problemas, construcción, diseminación y uso activo del conocimiento como base para la innovación y transformación de las necesidades de los países y sus regiones, es un desafío inaplazable en el siglo XXI, conocido también como la era de la globalización, la sociedad de la información y del conocimiento, era tecnológica o era digital.

En el contexto del sistema de acreditación de calidad, enmarcado en la era de la globalización, la interculturalidad, la competitividad, el bilingüismo, la ciencia y

la tecnología, el concepto de investigación, grupos y comunidades científicas son temas de máxima actualidad tanto en Colombia como en Latinoamérica y otros países del mundo.

Investigadores latinoamericanos como Gómez Buendía (1998) en estudios especializados, como *Educación la agenda del siglo XXI*, trazan metas, balances y rutas de acción para la educación. El autor se anticipa a prever que el tercer milenio será el de la racionalidad científico-tecnológica, el de la sociedad global del conocimiento y el de la libertad donde los niños, jóvenes y adultos habrán de convivir, de ser felices y de competir. A partir del pasado, formula preguntas claves para la educación del nuevo siglo: ¿Qué le ha dejado el esfuerzo educativo a nuestras sociedades? ¿Cuáles son los quehaceres inconclusos y las tareas emergentes a la luz de las nuevas realidades? ¿Cuáles cambios son necesarios para satisfacer dichas exigencias en la concepción y en la gestión del sistema educativo?

El Ministerio de Educación Nacional (2009) al respecto señala:

Especialmente desde el siglo XIX y sin perder su sentido original, las universidades se caracterizan por la producción de conocimiento en los diversos campos de la ciencia, siendo el actor principal de la revolución científica y tecnológica que se ha producido en los últimos cien años. Además de avanzar la ciencia, la universidad también produce conocimiento relevante para su entorno, siendo un actor importante en el rápido progreso tecnológico que está transformando el contexto mundial [...] (p.3).

De ahí la búsqueda urgente y necesaria de mecanismos efectivos por parte de los grupos de investigación para elevar cada vez más los estándares de excelencia y calidad, lo cual se ve reflejado en los estudios bibliométricos altamente tecnificados como los resultados presentados por el *ranking* mundial que, mediante indicadores altamente confiables, son capaces de clasificar a las universidades del mundo. Las cinco mejores son: Cambridge, Harvard, Yale, University College London (UCL), Massachusetts Institute of Technology (MIT). Y según el Ranking mundial las universidades latinoamericanas con mayores puntuaciones son: la Universidad Nacional UNAM y el Tecnológico de Monterrey en México; la Universidad de Sao Pablo, Estadual de Campinas y Federal de Río de Janeiro en Brasil; Universidad de Buenos Aires y Universidad Austral en Argentina; Universidad Católica de Chile y Universidad de Chile; Universidad ORT en Uruguay. En Colombia, las cuatro primeras son Universidad de Los Andes, Universidad Nacional, Universidad de Antioquia y Universidad Javeriana.

Así mismo, la mayoría de las instituciones del país que ya cuentan con acreditación de alta calidad también se visibilizan en el Ranking mundial. Las públicas son: Universidad de Antioquia, UIS, UTP, Universidad del Valle, Universidad de Caldas, Escuela Naval de Suboficiales Barranquilla, Universidad Nacional de Colombia, UPTC. Las privadas son: Universidad Javeriana, Universidad de Los Andes, EAFIT, Externado de Colombia, Fundación Universidad del Norte, Universidad del Rosario, Universidad de la Sabana, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad de La Salle, Universidad de Medellín, Escuela de Ingeniería de Antioquia, ICESI, Universidad Tecnológica de Bolívar.

El Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología

e Innovación –ScienTI, establece para el país trece programas nacionales: Ciencias básicas; Ciencias, tecnologías e innovación de las áreas sociales y humanas; del Mar y de los recursos hidrobiológicos; Ambiente, biodiversidad y hábitat; Biotecnología; Salud; Educación; Industrial; Agropecuarias; Energía y minería; Electrónica, Telecomunicaciones e informática; Formación de investigadores; Seguridad y defensa. Además de estar adscritos a uno de ellos, todos los grupos de investigación deben ser avalados por una o más instituciones de educación superior – IES.

En cuanto al área de la educación, en el contexto del sistema de acreditación, las instituciones formadoras están creando mejores estrategias orientadas a reducir la brecha entre el currículo, la investigación, el saber disciplinar y la práctica pedagógica. Una de las estrategias de mayor impacto es la creación y clasificación de los grupos de investigación, los cuales son visibilizados en la plataforma de Colciencias.

2. ¿Qué es un grupo de investigación?

El rasgo característico de la ciencia y la tecnología contemporáneas es la presencia colectiva de personas afiliadas a instituciones del conocimiento -llámense universidades, centros de investigación, redes, grupos o comunidades académicas-, trabajando interdisciplinariamente para contestar preguntas o resolver problemas específicos de carácter teórico o aplicado.

Colciencias (2007), define un Grupo de investigación científica o tecnológica como:

El conjunto de personas que se reúnen para realizar investigación en una temática dada, formulan uno o

varios problemas de su interés, trazan un plan estratégico de largo o mediano plazo para trabajar en él y producen unos resultados de conocimiento sobre el tema en cuestión. Un grupo existe siempre y cuando demuestre producción de resultados tangibles y verificables fruto de proyectos y de otras actividades de investigación convenientemente expresadas en un plan de acción (proyectos) debidamente formalizado.

La producción de resultados tangibles y verificables a través de los cuales los grupos se visibilizan ante el mundo se refieren a: proyectos de investigación terminados y en proceso, libros, artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales, ponencias en eventos científicos, organización de eventos, tesis de maestría y doctorado terminadas y aprobadas, redes, formación de estudiantes, convenios, creación de programas de postgrado, participación en convocatorias, software, patentes y creación de empresas, entre otros. Estos son los insumos para diligenciar la hoja de vida CvLAC de cada investigador y el GrupLAC de cada grupo.

Conformar un grupo de investigación implica un proceso de interacción donde se valora la experiencia compartida de cada uno de sus integrantes. Los grupos de investigación solo se gestan en la dinámica de organizaciones que, como las universidades, proyectan estrategias de cambio, innovación, renovación, transformación y mejoramiento tanto individual como colectivo. Estas instituciones apoyan el paso hacia culturas más colaboradoras y participativas, más respetuosas de la diversidad, más abiertas al cambio, con mayores expectativas hacia el trabajo y hacia el desarrollo profesional de quienes asumen la responsabilidad de formar las nuevas generaciones para transformar

la sociedad. Los grupos requieren de organizaciones institucionales que cultiven aptitudes para mejorar, inviertan en mejorar la calidad, incentiven la capacidad de reflexión y el aprendizaje colectivo, mejoren la aptitud para desarrollar problemas complejos y asuman el riesgo de la visión compartida en la toma de decisiones.

Crear un grupo de investigación en una universidad implica entenderla como una organización de prestigio y del saber, capaz de aprender a cambiar esquemas mentales; implica cambiar viejos paradigmas de poder y de liderazgo verticales para pensar en la conducción de sistemas complejos. Este tipo de instituciones caben dentro de la categoría que Senge (1996) denomina organizaciones inteligentes porque logran el éxito, trabajan con visión holística, compleja, multifacética e interdisciplinaria.

3. Talento generacional

Los principios consagrados en la Ley 115/94 (reforma de la Educación Básica desde hace 17 años) y la Ley 30/92 (regula el sistema de la educación superior en Colombia desde hace 19 años) han propiciado que en las instituciones educativas se reproduzca el ambiente de las comunidades científicas, por cuanto la investigación debe orientarse a alcanzar propósitos formativos, con el fin de construir escenarios aptos para el desarrollo de la ciencia, la autonomía, la libertad de cátedra y de aprendizaje, lo cual garantiza elevar la calidad, fortalecer la pertinencia, ampliar la cobertura y avanzar hacia la modernización e internacionalización en correspondencia con las características del mundo actual.

El potencial colaborativo de profesores y estudiantes es un criterio de evaluación de la calidad en los procesos de acreditación

(Ministerio de Educación, Decreto 1001, CNA). Este hecho ha permitido el reconocimiento institucional de talentos generacionales en la figura de asistentes, monitores, semilleros, auxiliares de investigación docente, jóvenes investigadores, tesis o como investigadores con autoría en los productos resultantes. De acuerdo con sus capacidades y preferencias, en algunas universidades se ha posicionado la política de relevo generacional mediante concurso de méritos, se han vinculado estudiantes a trabajos investigativos aún desde los primeros semestres y se ha pensado en complementar la cátedra de investigación mediante la vinculación a líneas de investigación institucionalizadas, capacitaciones, seminarios, talleres, prácticas de campo, encuentros e intercambios para fortalecer su vocación investigativa.

Así mismo, desde los primeros semestres, las metodologías docentes se están orientando a desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo, implementando técnicas como las de elaborar diarios, informes escritos y orales para fortalecer la competencia comunicativa, redacción de artículos y ponencias, visitas observacionales, entre otras competencias científicas.

4. La investigación educativa en el sistema de acreditación de calidad en Colombia

Por cuanto la investigación está en la génesis de la producción de conocimiento, todo proyecto se desarrolla con la intencionalidad de conocer, descubrir, comprender, verificar, explicar e interpretar fenómenos o hechos socioculturales, físicos o naturales. Para Ary *et al.* (1990: 21) “cuando el método científico se aplica al estudio de problemas pedagógicos el resultado es la investigación educacional. Por esta se entiende un medio de adquirir información útil y confiable sobre

el proceso educativo”. Restrepo (1997) compila estudios, publicaciones y eventos científicos para delimitar y diferenciar entre investigación en educación, investigación educativa e investigación sobre educación donde se reconoce su papel central en el desarrollo social y económico del país:

Por investigación educativa se entiende generalmente la centrada en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo (tiempo de aprendizaje, medios y materiales, organización y clima de la clase, procesos de interacción o comunicación [...]) (p. 25).

La investigación sobre educación (Restrepo, 1997) se refiere a estudios científicos, ya sea cuantitativos explicativos o cualitativos comprensivos de fenómenos relacionados con la educación y que son abordados por otras ciencias y disciplinas como la filosofía, la antropología, la economía, la administración, la sociología y la psicología. Estas disciplinas y ciencias aportan conceptos, teorías e instrumentos que apoyan el análisis de problemas de la educación y ofrecen marcos conceptuales. A éstas se les ha denominado ciencias básicas de la educación y a las aplicaciones de ellas a objetos educativos se les ha denominado ciencias de la educación. La investigación en educación “se usa para referirse a todo estudio investigativo relacionado con educación, sea investigación educativa o investigación sobre educación” (Restrepo, 1997: 25).

Para Stenhouse (1981) la investigación es una “indagación sistemática y autocrítica”. La investigación perfecciona la enseñanza bajo dos condiciones en las cuales el mismo profesor comprueba sus hipótesis sin tener que aceptar acríticamente las propuestas de otros. El profesor formula hipótesis posibles de comprobar y describe casos que proporcionan datos comparativos en diferentes o similares contextos.

5. Severas críticas al desarrollo de la investigación educativa

Por cuanto la investigación educativa no es un campo unificado, a ésta convergen diversidad de métodos, disciplinas, problemas, prácticas y fenómenos. A su alrededor giran conocimientos y multiplicidad de asuntos políticos, económicos, éticos, formativos e históricos. Esta dificultad para unificar su campo se convierte, a la vez, en un escenario propicio para la indagación.

La forma de hacer investigación educativa en el mundo, ha estado afectado por un gran debate epistémico, metodológico, político y financiero. Un primer cuestionamiento está centrado en su intento de definir el método, principios y objeto de estudio: si la pedagogía, la didáctica y los procesos formativos son los problemas centrales de la investigación educativa o si es tarea de otras disciplinas como la sociología, la psicología, la filosofía y la economía.

Aunque la producción investigativa de los grupos se ha incrementado desde décadas recientes, de acuerdo con los informes de Colciencias, otros investigadores (Restrepo, 1997; De Tezanos, 1998; Batista y García, 1990) confirman la falta de investigación pedagógica; la notoria ausencia de enfoques históricos, estudios teóricos, participativos, estudios de caso,

investigación acción, enfoques crítico-reflexivos y complementariedad entre métodos, enfoques, instrumentos y técnicas.

De acuerdo con De Tezanos (1998), el punto débil de la investigación educativa es su desconexión con la realidad, su falta de aplicación en la práctica por parte de los profesores y su escasa repercusión en el mejoramiento de la calidad educativa. Esta autora aporta a la comprensión de los fundamentos epistemológicos, filosóficos y a las diversas tendencias, precisamente, con el intento de superar la concepción técnico instrumental y para responder a “la ausencia de buenas sistematizaciones y codificaciones que puedan ser comunicadas y compartidas con estudiantes y/o colegas” (p.13).

Batista y García (1990) muestran al país que en los modelos actuales de formación de educadores la pedagogía y la didáctica quedan subsumidas a las denominadas ciencias de la educación o como saberes de segundo orden:

En nuestro concepto, la falla de las facultades de educación ha radicado en la ausencia de formación e investigación pedagógicas, en la experimentación o puesta a prueba de modelos pedagógicos alternativos. Ningún saber se expone desde sí mismo ni desde su método de investigación. En la formación de maestros requerimos de una preparación sólida en los saberes específicos articulados alrededor de los problemas de la enseñanza y aprendizaje que se plantean desde la pedagogía y otras ciencias (p. 72).

No obstante, estas severas críticas se han venido superando. Jonçich (1971: 525,

citado por De Landsheere, 1996: 388) dice al respecto:

A pesar de las barreras que todavía se oponen a la aplicación de los resultados de la investigación educativa, a pesar de la carencia crónica de financiamiento y a pesar de la dificultad de instalar un espíritu abierto a la investigación en la profesión de docente, parece que, desde que se está en busca de la creación de una ciencia de la educación, en los años setenta la investigación educativa está cada vez mejor preparada para resolver los problemas que subsisten.

Así mismo, de acuerdo con el Informe Mundial de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (UNESCO, 1996), en la era planetaria se ha llegado a un momento histórico en el que el mundo entero siente los efectos positivos o negativos de las innovaciones científicas y tecnológicas y de las transformaciones en la economía y la política.

Estas transformaciones radicales, que van a seguir produciéndose sin duda alguna en el futuro a un ritmo acelerado por fuerza habrán de crear tensiones considerables, en particular en los medios de enseñanza, que tendrán que atender necesidades cada vez mayores y enfrentarse con los nuevos desafíos de un mundo que cambia rápidamente... Es menester que las políticas de reforma estén encaminadas a la excelencia en materia de educación (p. 229).

6. Inversión y financiación

El desarrollo económico, las políticas estatales y la estabilidad social, son factores determinantes del bienestar y del progreso científico de cualquier país. En este contexto, el tema financiero es uno de los factores que amerita especial atención.

La inversión social y educativa (que para muchos países funciona en términos del PIB) está orientada hacia unos mejores recursos que permitan ampliar la cobertura, la calidad y la búsqueda de la excelencia. Amparadas en la autonomía que desde la Constitución Política se les reconoce, las instituciones colombianas han creado sus propios estatutos internos, proyectos, planes de desarrollo y sistemas de autorregulación. Los grupos de investigación, al priorizar líneas y proyectos han encontrado que una de las características de la era actual es el alto nivel de producción y de publicación. No obstante, estos avances incrementan los costos y los esfuerzos para alcanzarlos.

Que los grupos de investigación accedan y se mantengan en las más altas categorías, ha impulsado a las instituciones a acudir a instancias competentes para hacer estudios financieros prospectivos procurando el equilibrio presupuestal. Un listado mínimo puede materializarse así: la contratación y perfeccionamiento de un mayor número de profesores investigadores de planta altamente calificados a nivel de maestría y doctorado, el tiempo de dedicación a la investigación, intercambio de becarios y pasantías nacionales e internacionales, el acceso a bibliotecas, las dotaciones tecnológicas, los mecanismos de publicación, divulgación y proyección, infraestructura física (construcciones, laboratorios, aulas presenciales y virtuales, conectividad, mobiliario), prácticas profesionales, innovaciones curriculares,

ampliación de cobertura, organización de eventos científicos, financiación de nuevos proyectos, etc.

En América Latina, la búsqueda de la excelencia y la calidad, más que un ideal, ha sido un proceso lento rodeado de aciertos y desaciertos, si se compara con los países de mayor desarrollo. La diferencia entre los países ricos y pobres obedece a factores económicos, políticos, sociales y culturales. Según la UNESCO (2009), la crisis económica asume el riesgo de ampliar la brecha entre los países desarrollados y en proceso de desarrollo. El tema de la inversión en educación superior “constituye una base fundamental para la construcción de una sociedad del conocimiento inclusiva y diversa y para el progreso de la investigación, la innovación y la creatividad” (p.1). La educación superior debe alcanzar metas propuestas en los Objetivos de Desarrollo del Milenio y la Educación para Todos tales como la erradicación de la pobreza y el desarrollo sustentable. Estos son desafíos que los grupos escalafonados deben incluir en sus agendas de trabajo. Tal vez son alcanzables en países industrializados porque destinan recursos para el desarrollo científico y tecnológico, proporcionales al desarrollo económico; no es el caso de África, Asia y América Latina con altos índices de pobreza y con un desarrollo científico insuficiente.

7. Grupos actuales de investigación en educación

Dentro del marco normativo (Ley 30 de 1992, el Decreto 1001, los criterios del CNA, CONACES) que regula el sistema de educación superior a tono con los avances científicos, tecnológicos, sociales e interculturales de la época actual y futura, se encuentran directrices que sin desconocer procesos de vigilancia y control, garantizan a las IES alcanzar los estándares para

competir junto a las mejores universidades del mundo.

Los procesos y logros obtenidos por las líneas, programas y proyectos de grupos de investigación visibilizados en la plataforma ScienTI de Colciencias, en las diferentes áreas del conocimiento, han efectuado transformaciones efectivas en los rediseños curriculares y en los planes de desarrollo, de acuerdo con las políticas de reforma educativa del país, en sintonía con las políticas de ciencia, tecnología e innovación y con los compromisos misionales de las instituciones que los gestan y avalan. Las universidades públicas y privadas con mayor número de grupos de investigación en las categorías A1, A, B, C y D, según la convocatoria de medición año 2010, son en su orden: Universidad Nacional 636, Universidad de Antioquia 225, Universidad de Valle 167, Universidad de Los Andes 154, Universidad Javeriana 125, UIS 97, Universidad Externado de Colombia 43 y Universidad del Norte 40.

En el área de educación, Colombia cuenta con un total de 374 grupos distribuidos así: 12 en la categoría A1; 12 en la categoría A; 26 en la categoría B, 50 en la categoría C y 274 en la categoría D. A continuación se muestran sólo los 24 grupos clasificados en las categorías A1 y A con sus correspondientes instituciones y líneas de mayor desarrollo.

Tabla 1. Grupos calificados en las categorías A1 y A

GRUPO/CATEGORÍA/INSTITUCIÓN	LÍNEAS
Representaciones y Conceptos Científicos. IREC. Categoría A -Universidad Pedagógica Nacional - U.P.N. -Universidad Distrital "Francisco José de Caldas".	<ol style="list-style-type: none"> 1. La formación inicial y continua de profesores de ciencias 2. Relaciones ciencia, tecnología y sociedad 3. Relaciones entre enseñanzas por competencias y efectos didácticos (Aprendizajes) 4. Relaciones entre historia, epistemología y didáctica de las ciencias y las tecnologías 5. Transposición didáctica y confiabilidad de los textos de enseñanza de ciencias
Educación y Cultura Política Categoría A1 -Universidad Pedagógica Nacional - U.P.N.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educación y cultura política 2. Pedagogías críticas y alteridades 3. Redes, movilizaciones por la educación y subjetividades políticas
Perspectivas políticas, éticas y morales de la niñez y la juventud Categoría A1 - Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE - Universidad de Manizales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Políticas públicas y programas en niñez y juventud 2. Socialización política y construcción de subjetividades 3. Ética y ejercicio de la ciudadanía
Educación Ciudadana, Ética y política Categoría A -Universidad de La Salle -Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" -Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE -Universidad Nacional de Colombia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discapacidad, ciudadanía y reconocimiento 2. Educación ciudadana, prácticas pedagógicas desde lo ético y lo político 3. Educación y Formación Religiosa 4. Filosofía Moral y Política
Educación para el bilingüismo y el multilingüismo Categoría A1 Universidad de Los Andes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bilingüismo y multilingüismo 2. Educación bilingüe- Políticas, programas y prácticas 3. Enseñanza, adquisición y evaluación de competencias bilingües y multilingües 4. Interculturalidad, biculturalidad y multiculturalismo
GRUPO de Educación Popular Categoría A -Universidad del Valle	<ol style="list-style-type: none"> 1. Convivencia y ciudadanías incluyentes 2. Educación popular y desarrollo comunitario 3. Recreación, subjetividades e interculturalidad
Didáctica y Nuevas Tecnologías Categoría A1 -Universidad de Antioquia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Didáctica de la lecto-escritura y nuevas tecnologías 2. Didáctica de las ciencias y las matemáticas apoyadas en nuevas tecnologías 3. Necesidades educativas especiales y nuevas tecnologías
INNOV-ACCIÓN EDUCATIVA Categoría A1 -Universidad de Caldas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acción educativa y saber pedagógico 2. Currículo, cultura y formación 3. Multimedia educativa y ambientes virtuales de aprendizaje

<p>Unipluriversidad Categoría A -Universidad de Antioquia</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunicaciones y terminología 2. Cultura Académica 3. Cómo hacemos lo que hacemos en educación superior 4. Educación no formal e informal 5. Educación en ciencias y sociedad 6. Educación y virtualidad 7. Formación Investigadora. Los semilleros 8. Formación de formadores para la educación superior 9. Pedagogía social crítica 10. Pedagogía social: Educación en la ruralidad y Educación no formal e informal: 11. Pedagogía universitaria 12. Universitología
<p>Pedagogías de la Lectura y la Escritura Categoría A1 -Pontificia Universidad Javeriana</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cultura académica, lectura y escritura en la universidad. 2. Evaluación en el área de lenguaje 3. Pedagogías de la lectura y la escritura 4. Políticas del lenguaje en Colombia y Latinoamérica
<p>Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas Categoría A. -Universidad del Valle -Universidad Distrital "Francisco José de Caldas"</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lenguaje y construcción de conocimiento matemático 2. Argumentación en lenguaje y matemáticas 3. Didáctica del lenguaje y las matemáticas 4. Formación de educadores(as) matemáticos(as)
<p>Intertexto Categoría A. -Universidad Distrital "Francisco José de Caldas" -</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Discurso jurídico en Colombia 2. Enseñanza del castellano. Lectura, escritura y literatura 3. Estudios culturales 4. Infancia: arte y educación 5. LEA-UD: prospectiva, actualidad y proyecciones 6. LEBEI-UD. Prospectiva, actualidad y proyecciones 7. La lectura y la escritura en la universidad 8. La lectura y la escritura: ejercicio y enseñanza 9. Maestrías en literatura 10. Perspectiva bioética en la creación científica, artística y tecnológica 11. Vida y comunicación en la escuela
<p>Diseñadores de ambientes de enseñanza aprendizaje DAEA Categoría A1 -Universidad Nacional de Colombia</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñanza aprendizaje 2. Tecnologías aplicadas en arquitectura
<p>PACA Categoría A. -Universidad Surcolombiana - USCO</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Currículo y calidad de la educación 2. Educación superior - Discurso pedagógico 3. Evaluación de la calidad de la educación
<p>Grupo de Investigación en Evaluación Categoría A1. -Universidad Nacional de Colombia - (Avalado) -Universidad Pedagógica Nacional</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. La evaluación externa en Colombia (pruebas SABER, ECAES y de ingreso a la universidad) y a nivel internacional (PISA, TIMMS, LLECE, PIRLS). 2. La evaluación y la formación docente en educación básica y media (áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias, ciencias sociales, lengua extranjera).
<p>GRUPO DE EDUCACION Y MEDIOS Categoría A -Universidad Tecnológica del Chocó - Diego Luis Córdoba</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Formación de maestros 2.- Medios, cultura y educación
<p>SENDEROS Categoría A -Tecnológico de Antioquia - Tdea</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Equidad y desarrollo humano 2. Gestión educativa con calidad 3. Infancia

<p>Grupo de Educación en Ciencias Experimentales y Matemáticas – GECEM Categoría A</p> <p>-Universidad de Antioquia</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Construcción didáctica: relación pedagogía - ciencia 2. Educación ambiental 3. Educación en ciencias y matemáticas en museos y centros de ciencia y tecnología 4. Enseñanza y aprendizaje de las ciencias experimentales y las matemáticas 5. Formación de profesores de ciencias experimentales y matemáticas 6. Historia y epistemología y educación en ciencias experimentales y matemáticas 7. Tecnologías de la Información y la Comunicación (tic) para la educación en ciencias y matemáticas
<p>Grupo interinstitucional Ciencia, acciones y creencias UPN –UV Categoría A</p> <p>-Universidad Pedagógica Nacional -Universidad del Valle</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acciones de maestros de ciencias: creencias, roles, metas y contextos en la enseñanza y el aprendizaje 2. Elaboración de los conceptos científicos 3. Evaluación en ciencias 4. La relación entre el conocimiento común y conocimiento científico
<p>Formación de educadores Categoría A1</p> <p>-Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educación superior 2. Historia de la universidad en Colombia 3. La Educación republicana 4. La enseñanza de las ciencias sociales 5. La enseñanza del inglés y la formación de educadores 6. Representaciones sociales, universidad, trabajo académico investigación 7. Valores ciudadanos y democráticos 8. Violencia y conflicto en la educación
<p>Cognición y Educación Categoría A1</p> <p>- Universidad del Norte</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cognición prosocial en matemáticas y ciencias 2. Infancia y educación 3. Pensamiento matemático 4. Procesos y estrategias para el desarrollo del pensamiento
<p>GIDECOM: Desarrollo y Evaluación de Competencias Categoría A1</p> <p>1.- Universidad del Magdalena 2.- Corporación Universitaria de La Costa - Cuc -</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas, afectivas y laborales 2. Evaluación de competencias cognitivas, comunicativas, afectivas y laborales.
<p>DIDAQUIM Categoría A</p> <p>-Universidad Distrital “Francisco José de Caldas”</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cambio didáctico 2. Diseño curricular en ciencias 3. Historia y epistemología de las ciencias hacia las reconstrucciones didácticas de las teorías químicas 4. La educación en ciencias en Colombia: aspectos históricos, epistemológicos 5. Pensamiento científico infantil
<p>Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia Categoría A</p> <p>-Universidad de Antioquia - Udea -Universidad del Valle -Universidad Pedagógica Nacional -Pontificia Universidad Javeriana -Universidad Nacional de Colombia</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formación de maestros 2. Historia de conceptos y relaciones conceptuales con otros campos del saber. 3. Pedagogía y cultura 4. Políticas educativas 5. Recuperación de la memoria educativa y pedagógica
<p>GRUPO DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR “DIDES” Categoría A1</p> <p>-Universidad de Antioquia</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enseñanza de la literatura 2. La innovación en los procesos didácticos para la Educación Superior

<p>Educación, pedagogía y cultura en el Caribe Colombiano</p> <p>Categoría A1</p> <p>-Universidad Simón Bolívar</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Administración de los procesos educativos 2. Educación, cultura y sociedad en el Caribe Colombiano 3. El devenir histórico de la ciencia en el Caribe Colombiano 4. Gestión de programas de formación avanzada 5. Historia de la educación y la pedagogía en el Caribe Colombiano 6. Legislación educativa comparada 7. Lenguaje y estudios de etnoeducación 8. Prácticas curriculares, pedagógicas y evaluativas
<p>Grupo Ciencias de la Educación, Educación Superior y Conceptos – CIEDUS</p> <p>Categoría A1</p> <p>-Universidad Santiago de Cali</p> <p>-Global Knowledge Innovation -SAS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conceptos, saberes y educación superior 2. Currículo y educación superior 3. Formación, pedagogía y didáctica 4. Políticas, prácticas y organización de la educación superior 5. Sociedad del conocimiento, TIC's y educación superior
<p>GIDIPES: Didáctica y pedagogía de la educación superior</p> <p>Categoría A</p> <p>1.- Corporación Universitaria de La Costa - Cuc</p> <p>2.- Universidad del Magdalena</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Educación, pedagogía y desarrollo humano 2. Teorías y prácticas pedagógicas

8. Conclusión

El surgimiento de los grupos de investigación en Colombia está inserto en las políticas explícitas e implícitas en las reformas educativas, en los planes de desarrollo de las universidades más prestigiosas del país y del mundo y en las políticas de ciencia y tecnología promovidas por la sociedad del conocimiento. Como un tipo de comunidad científica, los grupos de investigación propenden por el posicionamiento a nivel regional, nacional, e internacional de las instituciones que los avalan.

En todos los campos de las ciencias, el debate alrededor de la investigación es uno de los temas relevantes en la época actual. La controversia está fundamentada teórica y metodológicamente, pero no concluida. El debate por el desarrollo de la investigación que hacen los educadores sigue vigente. Aunque los grupos de investigación han venido contribuyendo al desarrollo social y educativo del país y sus regiones, del área de conocimiento y de las instituciones que los avalan, no alcanzan a satisfacer las necesidades educativas prioritarias, tal como se evidencia en los informes de autoevaluación. Esta situación sigue preocupando a profesores, estudiantes, administradores y legisladores.

Los resultados del presente artículo son una invitación a repensar la problemática actual relacionada con el papel que juegan los grupos de investigación educativa y la manera como la comunidad académica la entiende y asimila.

Bibliografía

- Ary, D. et.al. (1990). *Introducción a la investigación pedagógica*. México: McGraw-Hill.
- Batista, E. y García, N. (1990). Formación pedagógica de maestros colombianos. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 1, (2). Universidad de Antioquia.
- Borrero Cabal, A. (2004a). Idea de la universidad medieval: misiones, notas y funciones institucionales. La autonomía. *Módulo 2. XXXV Simposio Permanente sobre la Universidad*. Manizales: Comité Regional de Educación Superior CRES Centro Occidente, Universidad de Caldas.
- _____. (2004b). Educación y política. La educación en lo superior y para lo superior. El maestro. *Módulo 6. XXXV Simposio Permanente sobre la Universidad*. Manizales: Comité Regional de Educación superior CRES Centro Occidente, Universidad de Caldas.

- Briones, G. (1990). Generación, disseminación y utilización del conocimiento en educación. En: *Serie Educación y Cultura, (1)*. Santiago de Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación. [COLCIENCIAS]. (s.f). *Grupos de investigación*. Disponible en <http://www.colciencias.gov.co/faq/que-es-un-grupo-de-investigaci-n>. [Consultado el 25 de junio de 2011].
- De Landsheere, G. (1996). *La investigación educativa en el mundo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- De Tezanos, A. (1998). *Una etnografía de la etnografía. Aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo-interpretativo para la investigación social*. Bogotá: Antropos.
- Ebbutt, D. & Elliott, J. (1985). ¿Por qué deben investigar los profesores? En: *La investigación acción en educación*. Colecciones Pedagogía (manuales) Ediciones Morata.
- Gómez Buendía, H. (1998). *Educación la agenda del Siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Jaeger, W. (1992). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. Consejo Nacional de Acreditación [CNA]. (2007). *Situación actual de los doctorados en Colombia*. Disponible en: <http://www.cna.gov.co/1741/article-187381.html>. [Consultado el 25 de junio de 2011].
- MEN. CNA. (2009). *Lineamientos para la Acreditación de Alta Calidad de Programas de Maestría y Doctorado*. Bogotá: MEN.
- MEN. (1992). *Ley 30 de 1992. Reforma de la Educación Superior*. Bogotá: MEN.
- _____. (2006). *Decreto 1001 de 2006*. Disponible en: <http://www.policia.edu.co/policia/documentos/normograma/decretos/Decreto%201001%20de%202006.pdf>. [Consultado el 11 de agosto de 2011].
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Restrepo, B. (1997). *Investigación en educación. Programa de Especialización en teorías, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: ASCUN-ICFES.
- Senge, P. (1996). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Stenhouse, L. (1981). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- UNESCO. (2009). *Conferencia mundial de educación superior 2009: Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo*. Paris. Disponible en: http://www.me.gov.ar/spu/documentos/Declaracion_Conferencia_Mundial_de_Educacion_Superior_2009_pdf. [Consultado el 30 de mayo de 2011].



Universidad Católica de Manizales

Campus Deportivo

Escenarios

- Canchas Sintéticas de Fútbol
- Canchas de Squash
- Cancha de Baloncesto
- Cancha de Voleibol
- Mesas de Ping-Pong
- Juegos de Mesa

Gimnasio

- **Zona Cardiovascular:**
Dotada de bicicletas de spinning, elípticas, banda caminadora y trotadora.
- **Sala de máquinas:**
Trabajo con equipos que ayudan a la tonificación y aumento de masa muscular.
- **Clases de aeróbicos:**
Sculping, step, circuito, maratón, glúteos, cintura, abdomen, cardio-box y pilates.
- **Práctica de natación libre.**

Zona húmeda

- **Piscina Climatizada**
Cursos de natación - Práctica de natación libre
- **Sauna**
- **Turco**



Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucatolicamanizales  @ucm_manizales

UCM
edu.co



Estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la educación básica y media

Fredy Enrique Marín Idárraga¹

Fecha recibo: 15 de julio de 2011

Fecha aprobado: 17 de agosto de 2011

Resumen

La enseñanza de las matemáticas en las dos últimas décadas motiva para que los docentes transformen sus prácticas pedagógicas y logren involucrar nuevos elementos para que la asimilación de los temas impartidos sea de una manera más didáctica. Brousseau, en la década de 1980, inició investigaciones en Educación Matemática, con un estudio profundo y crítico a la perspectiva de enseñanza tradicional. Paralelo a esa investigación se desarrollaron alternativas que centraban su atención en la enseñanza y en el aprendizaje a través de las situaciones problema, potenciando de esta manera el trabajo autónomo del estudiante, desarrollando procesos de aprendizaje significativos con un mayor sentido. Este artículo muestra una perspectiva teórica sobre cómo ha sido la evolución de la Educación Matemática y las estrategias didácticas que se pueden aplicar para la enseñanza de la geometría, el álgebra, la estadística, la trigonometría y el cálculo diferencial.

Palabras clave: enseñanza de la matemática, didáctica de la matemática, actividad matemática, sentido práctico.

DIDACTIC STRATEGIES FOR THE TEACHING AND LEARNING OF MATHEMATICS IN BASIC AND MIDDLE EDUCATION

The teaching of mathematics in the last two decades has been a motivating experience, so that teachers transform their pedagogical practices and can involve new elements to make the assimilation of the topics in a more didactic way. Brousseau, in the 1980s began researching in Mathematics Education, with an in-depth and critical study regarding to the perspective of traditional teaching. Some alternatives were developed parallel to their research that focused their attention on the teaching and learning through problem situations, enhancing the autonomous student work, developing meaningful learning processes with a greater sense. This paper shows a theoretical perspective on how it has been the evolution of Mathematics Education and the didactic strategies that can be applied to the teaching of Geometry, Algebra, Statistics, Trigonometry and Differential Calculus.

Key words: mathematics teaching, mathematics didactics, mathematics activity, practical sense.

Abstract

1. Introducción

El objetivo de esta revisión de tema es destacar la importancia que cobra en esta primera década del siglo XXI, la incorporación de estrategias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en la educación básica y en la educación media. Para ello, se hace necesario hacer un recuento de la forma como ha evolucionado la enseñanza de las matemáticas, cómo es la actividad matemática y la educación matemática desde las antiguas Grecia y Roma, hasta las aplicaciones en América y Europa. De manera similar, se toman elementos de documentos e investigaciones de algunos autores que han profundizado en el tema y que ofrecen diferentes bases para la construcción de estrategias didácticas que se puedan aplicar en el aula de clase para la asimilación de los conceptos impartidos de una forma mucho más práctica.

Adicional a lo anterior, se aspira destacar la didáctica de la matemática en los diferentes grados de la escolaridad en la educación básica y la educación media como un elemento para captar la atención de aquellos estudiantes, para los cuales esta asignatura se ha convertido un escollo en su proceso de formación.

Referente al tema, Díaz escribía: “no es fácil apreciar en una disciplina académica los avances por medio de la formulación de unos conceptos básicos y unos postulados elementales” (1991: 2). Es decir, para lograr detectar los avances en la Educación Matemática, no solo se deben tener en cuenta la asimilación de los elementos cognitivos y las metodologías que se aplican en la enseñanza, sino que, al llevarlas a la vida práctica, sirvan para la resolución de problemas a los cuales se enfrentan los estudiantes en su vida cotidiana.

Es primordial lograr contextualizar los diferentes elementos que intervienen en la Educación Matemática, para ser articulados en procesos didácticos que permitan innovar en las metodologías tradicionales y que logren articular nuevas estrategias didácticas, para suscitar el interés de los educandos y que quieran encontrar nuevos elementos para potenciar la aplicabilidad como el trabajo interdisciplinar con otras asignaturas y crear semilleros de investigación en las instituciones educativas.

2. La evolución de la matemática

De acuerdo con O'Connor & Robertson (2000), fue en la antigua Grecia y Roma donde se dieron aportes muy significativos a la matemática, algunas de sus principales características eran:

En Grecia la formación matemática se enfocaba a la perfección física y mental, combinada con música y gimnasia; lo que se enseñaba tenía una estructura muy diferente a la actual, posiblemente, la principal diferencia es que la aritmética y la geometría se consideraban temas separados, incluso dentro de la aritmética había dos formas, la primera la que se enseñaba en las clases medias y artesanales, este aprendizaje era específico para su ocupación; la segunda forma, la ciencia de los números, era el dominio de algunas de las clases altas que tenían el tiempo y dinero para una educación más larga (2000: 4).

Además, agrega en otro de sus apartes, cómo los hijos de las familias más prestantes eran educados hasta los doce años en sus casas por personas contratadas, luego eran trasladados a una escuela donde se aprendía la gramática y los fundamentos de la lógica y la retórica; para continuar

su formación contaban con dos rutas, la utilizada por los romanos, que consistía en emplear un sofista. Y, la segunda, que era asistir a uno de los colegios o academias creadas por personas como Platón, Aristóteles o Pitágoras, un espacio para un conocimiento más específico. Las matemáticas eran consideradas, según la formación de la época, la base desde la que se movía el pensamiento filosófico, de allí se toma el concepto del *Quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía, música), como medio integrador del conocimiento, base de la formación, y se puede comprender entonces, que el pensamiento lógico era muy apreciado, no solo en las diferentes discusiones filosóficas, sino también en los aspectos matemáticos y políticos.

Esta manera de interpretar el aprendizaje humano adquirió mayor sentido en las obras de diferentes autores teóricos, como Piaget, Vygotsky y Bruner que, a través de sus planteamientos, dieron inicio a la evolución de la didáctica como disciplina científica, tomando la psicología educativa como fundamento científico. De acuerdo a Gascón:

La evolución de la didáctica de las matemáticas está determinada por sucesivas ampliaciones de la problemática didáctica. Cada una de las ampliaciones comporta cambios de su objeto primario de investigación y, en consecuencia, modifica la naturaleza de la didáctica como disciplina científica para un buen desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de la matemática y su posterior aplicación a la vida práctica (1998:7).

La matemática ha evolucionado con la humanidad, tanto en lo que se enseña y en las estrategias que se aplican para

su enseñanza; los matemáticos antiguos investigaron y crearon aplicaciones de la matemática para facilitar operaciones prácticas que se encontraban en su quehacer diario y que luego de muchos años sigue siendo fundamental para el desarrollo de la tecnología; se pueden mencionar varios teóricos como Galileo Galilei y sus aportes a la física, Isaac Newton y su aporte al estudio del movimiento y el cálculo diferencial, Albert Einstein con su teoría de la relatividad y muchos más que formaron los elementos del conocimiento matemático.

Según Gascón (1998), en esta etapa evolutiva se fortalecieron dos enfoques: el aprendizaje del alumno y el pensamiento del profesor “el objeto primario de investigación es el conocimiento matemático del alumno y su evolución atendiendo a interrogantes como ¿Qué conocimientos básicos debe tener el profesor para favorecer un aprendizaje efectivo en los alumnos?”.

En el siglo XX, surge la matemática moderna que, según los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (1998), propone otros medios más aptos para lograr que todos los niños tuvieran acceso a las matemáticas avanzadas:

Surge así la llamada nueva matemática o matemática moderna, en los años 60 y 70, que produjo una transformación de la enseñanza y cuya principales características fueron: énfasis en las estructuras abstractas; profundización en el rigor lógico, lo cual condujo al énfasis en la fundamentación a través de la teoría de conjuntos y el cultivo del álgebra (1998:15).

Este cambio generó aspectos positivos en la

enseñanza y el aprendizaje, reconociendo el valor interdisciplinar de la matemática y el fortalecimiento que se puede dar entre varias áreas del conocimiento, lo que se denominó renovación curricular, reafirmada por la Ley 115 de 1994.

3. La actividad matemática

La actividad matemática ha evolucionado con el paso de los años y ha tenido diferentes interpretaciones, una de ellas es la formación del profesor, la cual debe empezar por la transformación del pensamiento del docente para cambiar la forma de pensar del estudiante referente a sus preconcepciones y fallas conceptuales, con el objetivo de posibilitar su aprendizaje. Un ejemplo claro de dicha confusión entre tipos de saberes, que responden a dos lógicas distintas, lo encontramos en la investigación-acción propuesta por Brousseau (1986), donde al respecto menciona:

[...] Sólo se hacen matemáticas cuando nos ocupamos de problemas, pero se olvida a veces que resolver un problema no es más que una parte del trabajo; encontrar buenas preguntas es tan importante como encontrar soluciones. Una buena reproducción por el alumno de una actividad científica exigiría que intervenga, que formule, que pruebe, que construya modelos, lenguajes, conceptos, teorías, que los intercambie con otros, que reconozca los que están conformes con la cultura, que tome los que son útiles, entre otros (1986: 65).

Lo anterior permite pensar que plantear la resolución de problemas con estas perspectivas, implica analizar todas las acciones del maestro y de los estudiantes en el aula, y su relación con el conocimiento

que se construye. El trabajo con las matemáticas no solo se debe limitar a dar solución a problemas dentro del aprendizaje o aplicar ciertas reglas y teoremas, donde el estudiante encuentre soluciones sin tener clara la interpretación de los resultados; por el contrario, debe tenerse en cuenta que esta sugiere un enfoque dinámico, donde el estudiante pueda problematizar; es decir, pueda discutir ideas alrededor de la comprensión de la situación, usar gráficos, estrategias didácticas, y utilizar contraejemplos, ya sea para afianzar, resolver o entender los conceptos impartidos. Adicional a esto, las matemáticas le deben servir al estudiante para aplicarlas a problemas de su vida cotidiana, en su entorno y, así también, lograr entender las situaciones que los rodean de una manera más práctica.

Cambiar los métodos de enseñanza de la matemática no consiste simplemente en estructurar las programaciones o el currículo, sino en lograr que los maestros piensen, actúen y desarrollen su práctica de un modo diferente. Una reforma educativa debe ir más lejos de proclamar decretos, leyes, incluso del trabajo sobre el papel, una verdadera reforma es aquella que cambia la mentalidad de pensar en la escuela y que, luego de evaluarse, se pueda aclarar qué tan exitosa fue, si en efecto, ha transformado el pensamiento de los actores que intervienen en el sistema. En este sentido, la mejora y el autodesarrollo de un centro educativo pasa por la mejora simultánea de tres ámbitos:

- a) El currículo: mejora y aporta elementos calificados a la enseñanza que se brinda en los centros educativos.
- b) La estructura organizativa: mejora

el trabajo interdisciplinar entre los profesores y organiza el trabajo colaborativo entre los estamentos del centro.

- c) Progreso profesional: estimula el desempeño de los docentes y analiza los avances de los estudiantes.

Pero, estas ideas permiten un cuestionamiento todavía más interesante: ¿Qué estrategias deben implementar los profesores para que los elementos cognitivos tengan un sentido práctico para los estudiantes de matemáticas?

Esta pregunta solo la pueden solucionar aquellos profesores que, con sentido investigativo y crítico, logren que los estudiantes apliquen dichos conocimientos a problemas que vivan en su contexto o que propongan nuevos problemas o situaciones. Las situaciones problema que se dan en la vida cotidiana son un buen escenario para la enseñanza y la aplicación de los conocimientos matemáticos, pues procuran conflictos cognitivos que permiten procesos de reflexión conducentes a la reformulación, formulación y formalización de competencias y conocimientos, naciendo del quehacer de los estudiantes y validado por los profesores. Otra perspectiva, como la de área señala que: “la planificación de unidades didácticas, el grado de aplicación y seguimiento de la planificación en el aula varía de unos profesores a otros” (1993:10), lo que significa que todos los docentes tienen una metodología diferente y, por eso, buscar que los resultados sean iguales en todos los grupos es una tarea bastante compleja, que solo se puede lograr con una revisión a fondo por parte de las directivas en las instituciones en que se aplica. Para el

desarrollo de un trabajo acorde con los elementos cognitivos y aplicativos de las matemáticas, es fundamental, aparte de aplicar estrategias didácticas, involucrar a todas las partes activas del proceso y asignarles responsabilidades. En este sentido, el objetivo primordial de la didáctica de las matemáticas es suministrar al maestro los elementos profesionales que esta área necesita para desarrollar su labor de la manera más satisfactoria posible.

4. Didáctica de la matemática en la educación básica y media.

La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas han presentado dificultades para los profesores y para los estudiantes por el nivel de complejidad; Zambrano afirma: “en las ciencias de la educación, especialmente en lo que corresponde a la didáctica y el aprendizaje aparece como una de sus preocupaciones centrales; por eso no es gratuito que muchos de estos especialistas provengan de la Psicología” (2005: 67). La anterior reflexión nos permite centrar el estudio tanto en las dificultades del aprendizaje, como en las estrategias que se utilizan para la enseñanza de dicha ciencia. La didáctica de la matemática en la educación básica y media está articulada tanto con las estrategias metodológicas que aplican los docentes, como con las necesidades propias de las comunidades y el contexto donde se desarrolla dicha actividad.

Esto nos lleva a analizar la diferencia que existe entre la investigación en didáctica básica y el nivel de profundidad de la ingeniería didáctica:

- a) **La didáctica básica:** este tipo de didáctica admite replantear

nociones y estructurar los conceptos para determinar el obstáculo epistemológico; dicho proceso se logra a partir de la transposición didáctica. Esta orientación admite que los investigadores en educación matemática logren el rediseño de currículos, diseños de currículos alternativos o encuentren la solución para lograr explicar muchos fenómenos didácticos que habían pasado inadvertidos durante años (Chevallard, Bosch & Gascón, 1997).

- b) **La ingeniería didáctica:** este tipo de ingeniería da las herramientas para analizar la organización y los elementos didácticos que se aplican en la escuela, como lo es la orientación de la clase de matemáticas, clase de teoría que se imparte, clase de problemas que se plantean, el libro de texto guía que se lleva y los dispositivos de evaluación que se aplican. Así, la aplicación de esta metodología permite realizar un análisis y explicar la pobreza de los dispositivos didácticos escolares actuales, igual que algunas de sus consecuencias.

Teniendo en cuenta las características anteriores, se proponen algunos elementos que pueden ser aplicados como estrategias didácticas en las asignaturas que se imparten en la educación básica y media.

La modelación, la generalización y la simbolización matemática como elementos para el desarrollo de problemas que se dan en el contexto de los estudiante.

Según Nassif: “Para entender un concepto matemático o para resolver un problema es necesario, partir de la comprensión inicial, realizar alguna representación de las relaciones que tienen que ver con el concepto o con el problema” (1982: 2). Involucrar los símbolos, los números y sus relaciones para representar una multiplicidad de significados es fundamental, no cuando son simplemente el resultado de un aprendizaje mecánico, en este contexto, toda representación simbólica matemática es un modelo.

Para transferir los conceptos a la vida cotidiana de los estudiantes, se busca que la mayoría de los problemas que se solucionen sean extraídos de la vida real; lo importante es plantear ejercicios que consideren las variables más cercanas y cotidianas para que ellos traten de solucionarlos con la habilidad desarrollada a través de la práctica. Los contextos se caracterizan por ser situaciones de la vida que demandan una solución, que se logra con la competencia, por ello, los estudiantes deben comprender en qué consisten los problemas propios de su entorno. Podemos evidenciar que los conceptos y competencias matemáticas no se agrupan, como se piensa en la propuesta tradicional, sino que pasan de estados de equilibrio a estado de desequilibrio (Vergnaud, 1993), entonces, los conceptos adquiridos se construyen y se agrupan para ser aplicados en la solución de problemas que se les presentan a los estudiantes en su diario vivir.

Como reflexión, la modelación establece un elemento de contextualización matemática,

llevando al estudiante a su propio contexto y la generalización logra centrar lo asimilado en la vida diaria, donde la importancia radica en utilizar ejemplos o ejercicios que tengan estrecha relación con su entorno y la simbolización matemática permite relacionar el conocimiento, con el contexto y el estudiante para convertir el aula de clase en un lugar donde se potencialice la investigación y el saber, brindando así un aprendizaje realmente significativo.

Didáctica de la geometría en la básica secundaria

Uno de los objetivos fundamentales de las matemáticas ha sido la interpretación del mundo que nos rodea, Galileo Galilei (citado por Herrera & otros, 2006), en las interpretaciones del universo:

El universo es un libro escrito en el lenguaje de las matemáticas, siendo sus caracteres triángulos, círculos y otras figuras geométricas, sin las cuales es humanamente imposible comprender una sola palabra; sin ellos sólo se conseguirá vagar por un oscuro laberinto sin sentido y poca aplicabilidad al trabajo práctico (2006: 241).

La geometría, como una parte del campo de las matemáticas, ha sido importante en la cultura del hombre, no es fácil encontrar contextos en que la geometría no aparezca de forma directa o indirecta. Actividades tan variadas como la arquitectura, la pintura, la escultura, la astronomía, los deportes, la carpintería, la agricultura, por citar algunas, se sirven de la utilización consciente de los procedimientos geométricos. En este sentido, la geometría adquiere un alto grado de responsabilidad para los docentes, pues desde su planeación se deben formular las estrategias didácticas que permitan acceder

al saber geométrico, obedeciendo a la edad del estudiante, y, por consiguiente, a su desarrollo cognitivo y a su contexto inmediato.

Muchas de las limitaciones que los estudiantes manifiestan sobre su comprensión acerca de temas de geometría se deben al tipo de enseñanza que han tenido. Asimismo, el tipo de enseñanza que emplea el docente, depende en gran medida, de las concepciones que él tiene sobre lo que es la Geometría, cómo se aprende, qué elementos disciplinares deben conocer y para qué se enseña.

De acuerdo con Alsina, “educar geoméricamente es un objetivo docente clave cuya finalidad debe ser facilitar el conocimiento del espacio tridimensional, desarrollando con ello la creatividad y los procesos de mate matización” (1998: 5). La autora reconoce que el conocimiento del campo físico es una de las bases fundamentales para seguir procesos de aprendizaje geométrico y la didáctica más apropiada para aplicar la geometría en la educación básica secundaria, debe estar enmarcada en la realidad del contexto inmediato del estudiante, obedecer al desarrollo del pensamiento integral en cada individuo y estar acorde con las características y los avances del desarrollo tecnológico e informático. De igual manera, el diseño del espacio real en todos los contextos está definido en función de la geometría, la educación, como la formadora del saber, no puede obviar estas posibilidades, debe, ante todo, dinamizar a través de la observación, el razonamiento aplicable de la geometría.

Didáctica del álgebra

Una de las asignaturas que mayor dificultad ha presentado, tanto para su enseñanza como para el aprendizaje, ha sido el álgebra en la educación básica secundaria. Garned (1983) en sus escritos de Educación Matemática afirma:

Todos los seres humanos poseen inteligencias múltiples, entre las cuales se encuentra la inteligencia lógica matemática, con la capacidad para utilizar los números de manera efectiva para razonar adecuadamente, empleando esta facultad para adquirir las herramientas y luego ser utilizadas para la comprensión, planteamiento y resolución de problemas. Al finalizar dicho proceso se podrá con los resultados obtenidos buscarle aplicabilidad a otras ramas del saber (1983: 13).

El álgebra ha sido a través de los años, una asignatura de difícil comprensión para un gran número de estudiantes de la básica secundaria. La principal dificultad radica en que la mayoría de los estudiantes no asimilan fácilmente los conceptos abstractos y poseen atención dispersa; a esto se suma que en muchos colegios no existen materiales didácticos y algunas estrategias aplicadas por los docentes para la enseñanza no son las más apropiadas para incentivar el interés del estudiante.

Otro aspecto importante para la profundización en el álgebra en la básica secundaria, ha sido la resolución de problemas. Al respecto, Raymond afirma: “en la medida en que los estudiantes van resolviendo problemas van ganando confianza en el uso del álgebra, van aumentando su capacidad de comunicarse matemáticamente y su capacidad para utilizar procesos de pensamiento de más

alto nivel” (1999: 28). Por tal razón, el objetivo de la didáctica para la enseñanza del álgebra no solo es que los estudiantes de la educación básica secundaria, adquieran conocimientos y conceptos, sino que apliquen estos en situaciones reales, mediante el planteamiento de situaciones que permitan desarrollar habilidades en la aplicación de conceptos algebraicos. También, se debe propiciar en los estudiantes, la comprensión de conceptos propios de la asignatura, mediante el planteamiento de situaciones problemáticas, para que desarrollen habilidades y favorezcan actitudes, que les permitan adquirir conocimientos de manera significativa y aplicar estos para la generalización de situaciones reales. Una de las formas de aplicar la didáctica del álgebra es a través de la resolución de problemas, ya que estos favorecen la motivación y el aprendizaje de las ideas matemáticas. Todos estos ejercicios brindan espacios al pensamiento inductivo, a la formulación de hipótesis y a la búsqueda de caminos propios.

Didáctica de la estadística

La estadística es un área que, en los últimos años, ha estado muy ligada a todas las actividades de los seres humanos. Begg planteaba: “la estadística es un buen vehículo para alcanzar las capacidades y competencias comunicativas, tratamiento de la información, resolución de problemas, uso de computadores y trabajo cooperativo” (1997:17). De acuerdo con lo anterior, se considera importante entonces, dentro de la didáctica de la estadística, la implementación de recursos de apoyo tecnológico, como son las computadoras, para que posibiliten la realización de clases más motivadoras, dinámicas y didácticas; sirviendo para la búsqueda, la selección de información, procesamiento y posterior aplicación

de los datos, el análisis y la resolución de problemas, el trabajo en equipo, el interés por el aprendizaje, la apropiación de conocimientos, la estimulación de la creatividad, la capacidad de auto-aprendizaje y la interdisciplinariedad.

El propósito de la estadística es inducir a los estudiantes en los pasos básicos y fundamentales para el uso y manejo de datos numéricos, para que ellos mismos puedan interpretar, organizar, tabular y exponer los resultados obtenidos mediante la construcción de tablas y, por último, los métodos para elaborar una imagen en la que estén traducidos gráficamente los resultados apoyados en herramientas tecnológicas. La estadística aparece como un instrumento puesto al servicio del investigador, sin ella, sin una construcción adecuada de las hipótesis y sin una correcta selección de la muestra de datos, las conclusiones alcanzadas carecerán de todo rigor y en ningún caso serán aceptadas por la comunidad científica.

La estadística, como una herramienta útil para el investigador y base fundamental en el desarrollo de hipótesis, es en sí misma trascendental en la estructuración de un método pertinente a la hora de investigar para alcanzar o desarrollar conocimiento.

Didáctica de la trigonometría

Stewart señala que “aplicar la didáctica, en la comprensión de la trigonometría, es necesario, involucrar al estudiante en su historia y su contexto” (2009: 2). Teniendo en cuenta lo anterior, el maestro debe enseñar a descubrir y a construir el conocimiento desde la propia experiencia, asegurarse de que se brinde un aprendizaje significativo y no un conocimiento memorístico; un estudiante

se siente motivado cuando sabe aplicar sus conocimientos y los logra transferir a la solución de problemas, lleva los triángulos y los ángulos al campo de trabajo.

Las estrategias didácticas nos brindan un proceso enseñanza y aprendizaje, con ausencia o presencia del profesor, ya que la instrucción se hace con el uso de los medios que dan las relaciones interpersonales para que los estudiantes logren las competencias; además, es fundamental que los procedimientos que los estudiantes adquieren sean el objetivo principal para aprender a solucionar problemas atendiendo a las demandas académicas. Este tipo de ejercicio debe enfocarse en el rompimiento de la enseñanza tradicional para buscar alumnos más analíticos y críticos, enfocándose en seres más dinámicos.

También es importante que el docente comprenda la importancia de trabajar de manera interdisciplinar la trigonometría, ya que no es ajena a otras áreas de conocimiento como la geografía, las ciencias naturales, la física, la tecnología. El docente es un orientador, dinamizador y motivador en el proceso de enseñanza y aprendizaje de conceptos que logran mejorar el desempeño de los estudiantes en la recepción de los conceptos trigonométricos y, sobre todo, aportan herramientas para un desarrollo aplicativo de la asignatura, tanto a nivel profesional como en el contexto en el cual se desenvuelve.

Didáctica del cálculo diferencial

La enseñanza y el aprendizaje del cálculo diferencial presenta muchos inconvenientes, ya que los estudiantes de la educación media se resisten a esta asignatura por la cantidad

de conceptos, situación que, en algunos casos, los lleva a la resolución mecánica de ejercicios, a partir de la aplicación de propiedades y axiomas.

Es justamente donde hay que plantear estrategias para la solución de problemas a través del estudio del cálculo diferencial y que el estudiante logre evidenciar la diferencia entre resolver un ejercicio a analizar y solucionar un problema, principio sobre el cual se engrana el conocimiento matemático.

En este sentido García afirma:

Para la enseñanza del cálculo se debe diseñar un material con una serie de problemas cuidadosamente seleccionados, que nos permitan estudiar aspectos como la introducción del concepto de derivada y el análisis matemático, asociados al cálculo diferencial como: monotonía de una función, valores extremos de una función, regla de la cadena, entre otros. Así, proponemos involucrar al estudiante en una actividad, en la que sólo conociendo conceptos básicos de matemática, y por medio de situaciones enmarcadas en un contexto específico, lleguen al concepto de derivada en un amplio sentido (2006: 85).

Por lo tanto, es necesario, a la hora de asignar los trabajos, que se produzca un estadio de problematización aplicable a la realidad, con el objetivo de ir encausando a los estudiantes a la resolución de problemas; además, es conveniente replantear las actividades didácticas en búsqueda de espacios que potencien el aprendizaje, para que los estudiantes puedan enfrentarse con bases sólidas a los retos que le plantean los nuevos programas educativos, en los

cuales es necesario desarrollar habilidades y destrezas para aplicar los conceptos adquiridos.

5. Conclusiones

1. El diseño de situaciones problema favorece el aprendizaje de la matemática, ya que se investiga, formula, construye modelos y da soluciones con su respectivo análisis de resultados y las posibles aplicaciones. Lo anterior se opone a la educación tradicional, ya que es memorística, sin aplicabilidad y solo hace lo que el maestro propone.
2. El aprendizaje matemático por medio de la resolución de problemas ayuda a los estudiantes para que adquieran autonomía en la construcción de sus conceptos y logran plantear diversas estrategias para su solución. Prueba de ello, son muchos países europeos los cuales basan la educación en la escuela en esta metodología y los resultados en las pruebas internacionales son satisfactorios.
3. La didáctica que se debe aplicar para la enseñanza de la matemática en la educación básica y media debe reunir las características que la sociedad necesita; por tal razón, para garantizar su eficacia es fundamental evaluarla constantemente, no solamente para medir su pertinencia, sino para compararla con los avances a nivel formativo que se obtienen.
4. El empleo de los medios interactivos al servicio de la enseñanza y el aprendizaje de la matemática, debe ser prioridad

actual, buscando establecer relaciones de secuencialidad y lograr que los conceptos sean asimilados de una más práctica.

5. Las matemáticas han tenido una gran influencia dentro el desarrollo de la humanidad y sin ciertos conocimientos nos sería muy difícil comprender un mundo en el cual el dominio técnico crece a un ritmo cada vez más acelerado. Por lo anterior, es fundamental estructurar estrategias didácticas para la enseñanza de esta ciencia.
6. La didáctica de las matemáticas debe considerarse como la ciencia del estudio de los fenómenos, las dificultades, las aplicaciones y los procesos que se dan en esta área, partiendo de la condición de que el término didáctico sea relativo al estudio de las matemáticas.

Bibliografía

- Alsina, C. (1998) *Méthodes de la didactiques des mathématiques*. Paris.
- Area, M. (1993) *Unidades didácticas e investigación en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Brousseau. (1986). Fondements et méthodes de la didactiques des mathématiques. En: *Recherches en Didactique des Mathématiques*. Paris.
- Brousseau. (1986). Los diferentes roles del maestro. En: Parra, C. (ed.). *Didáctica de las matemáticas*. Paidós.
- Chevallard, Y., Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: ICE/ Horsori.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Lineamientos curriculares*. Bogotá: Delfín.
- Díaz, G. J. (1991). *Hacia una teoría de la didáctica de la matemática*. Universidad de Granada: Departamento de Didáctica de las Matemáticas.
- _____. (1993). Confrontación de herramientas teóricas para el análisis cognitivo. En: *Didáctica de las matemáticas*. XVI Reunión del SIIDM -Grupo Dmdc, Seiem.
- Galilei, G. (2004). *Matemática y geometría I*. Bogotá: Santillana.
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples*. Quito: Paidós.
- García, I. (2006). *Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas*. RELIME.
- Nassif, R. (s.f). ¿Qué es la pedagogía? En: *La base de datos colegios virtuales.com*. [Consultado junio 21, 2011].
- O'Connor, JJ. & Robertson, Ef. (2000). *La didáctica en la edad antigua*. En: http://en.wikipedia.org/wiki/Mathematics_education. [Consultado junio 27 de 2011].
- Raymond, D. (1999). *Semiosis y pensamiento humano*. Cali: Universidad del Valle / Instituto de Educación y Pedagogía.
- Santos T. (1997). *Principios y métodos de la resolución de problemas en el aprendizaje de las matemáticas*. Grupo Editorial Iberoamérica.

Stewart, J. R. (2003) *Precálculo*. 5 ed. CENGAGE Learning. Libro en medio magnético.

Vergnaud. (1993). La teoría de los campos conceptuales. En: *Lecturas en didácticas de las matemáticas Escuela Francesa*.

Zambrano, L. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Cooperativa editorial Magisterio.



<http://www.flickr.com/photos/nicolopatemonster/4591482636/in/photostream/>

De las inferencias indiciales a la investigación como contingencia. Una mirada transdisciplinar

Orfa Grazón Rayo¹

Fecha recibo: 15 de julio de 2011

Fecha aprobado: 17 de agosto de 2011

¹Magistra en Educación y Magistra en Dirección Universitaria
orfa.garzon@gmail.com

Resumen

El presente artículo recupera algunos elementos que permiten pensar la contingencia de la investigación, a partir del legado que la humanidad ha ido construyendo, tanto en apuestas que se consideraron en su momento irreversibles, como desde aquellas que dicen de una mirada ampliada en constante devenir. De la mano de aquello que ha sido pensado por la humanidad, se plantean diversas opciones epistémicas y metódicas que tienen en común la búsqueda de indicios, señas, señales y emergencias.

De hecho, plantea que el ejercicio de pensar es el eje fundamental de los procesos investigativos y que pensar transdisciplinariamente permite acceder a metódicas que se empeñan en permitir la emergencia de problemas de conocimiento pertinentes, en diálogo permanente con las necesidades éticas y estéticas del ser humano.

Palabras clave: indicios, contingencia, acontecimiento.

FROM INDICIAL INFERENCES TO RESEARCH AS A CONTINGENCY. A TRANSDISCIPLINARY LOOK

This article recovers some elements that allow us to think about the contingency of research, from the legacy that humanity has been constructing, both in bets that were considered irreversible in its time, and from those who say about an enlarged view in constant evolution. Different epistemic and methodic options are stated together with what has been thought by the humanity, having in common the search of clues, signs, signals and emergencies.

In fact, it states that the exercise of thinking is the essential axis of the investigative processes, and think in a transdisciplinary way enables to accede to methods that insist on permitting the emergency of relevant knowledge problems, in permanent dialogue with the ethical and esthetic needs of the human being.

Key words: signs, contingency, event.

Abstract

1. Introducción

Este artículo deviene en tres momentos: uno, el momento inicial que recupera algunos elementos constitutivos del legado que la humanidad ha ido configurando en aras de elaborar pensamiento y conocimiento sobre los eventos que circulan cotidianamente, rescatando el sentido que transversa cada época en particular.

El momento dos convoca las condiciones de posibilidad metódica, invitando al diálogo a algunos investigadores que, mediante miradas que se arrojan el beneficio de la duda, “derivan en estado de alerta” para capturar algunos indicios que permitan pensarse los acontecimientos desde rutas posibles.

El momento tres le apuesta a un planteamiento esperanzador al menos en dos sentidos: el de la movilidad del esquema cognitivo con que aprehendemos lo que acontece, y, de otro lado, la urgencia de pensarse desde la identidad latinoamericana.

2. El legado

El trayecto que la humanidad ha elaborado para explicar su propio devenir se encuentra ligado, fundamentalmente, a la forma de entender el conocimiento y otorgarle sentido; a la época en que se transita y a la forma como se representan los acontecimientos, su narración. En este sentido, el **legado** (Capra, 2003) que se ha construido tiene un lugar y un sentido hoy.

Antes del año 1500, la visión dominante del mundo, en la mayoría de las civilizaciones, estaba representada en que la gente vivía en comunidades pequeñas unidas y experimentaban la naturaleza en términos de relaciones orgánicas, caracterizados

por la interdependencia de fenómenos espirituales y materiales y la subordinación de las necesidades individuales a aquellas de la comunidad. El marco científico de esta visión orgánica del mundo se basaba en dos autoridades: **Aristóteles y la Iglesia**.

La ciencia medieval se basaba tanto en la razón como en la fe, y su objetivo se centraba en entender el **significado y alcance de las cosas**, más que su predicción y control. Los científicos medievales consideraron preguntas **relacionadas con Dios, el alma humana y asuntos éticos** como de la mayor importancia.

Esta noción de universo orgánico, viviente y espiritual, fue reemplazada por la de un **mundo como una máquina**, y el mundo-máquina llegó a ser la metáfora dominante de la era moderna. Este desarrollo se produjo por cambios revolucionarios en física y astronomía, que culminaron con los logros de Copérnico, Galileo y Newton. La ciencia del siglo XVII se basó en un nuevo método de búsqueda, propugnado fuertemente por Francis Bacon, que encerraba una descripción matemática de la naturaleza y el método analítico de razonamiento concebido por el genio de Descartes. Reconociendo el papel crucial de la ciencia en producir estos cambios de largo alcance, los historiadores han llamado a los siglos XVI y XVII **la Edad de la Revolución Científica**.

El drástico cambio en la imagen de la naturaleza de **organismo a máquina**, tuvo un fuerte efecto en la actitud de la gente hacia el entorno natural. La visión orgánica del mundo de la Edad Media había implicado un sistema de valores conducentes a un comportamiento ecológico.

La imagen de la tierra como un organismo vivo, madre nutriente, sirvió como un freno cultural que restringió las acciones de los seres humanos.

Uno no está dispuesto a matar a la madre, ni a cavar en sus entrañas en busca de oro, o mutilar su cuerpo [...] Mientras la tierra se considerara viva y sensible se consideraría una falla del comportamiento ético humano realizar actos destructivos contra ella. Carolyn Merchant¹

Estos frenos culturales desaparecieron con la **mecanización de la ciencia**. La visión cartesiana del universo como sistema mecánico aportó un modo de “permiso” para la manipulación y explotación de la naturaleza, que se ha hecho típica de la cultura occidental².

¹Es una investigadora norteamericana interesada en el papel de la conciencia y los símbolos de la naturaleza, la interacción entre fuerzas productivas y reproductivas de la historia humana y no humana, y el lugar de los cambios ecológicos en la comprensión del desarrollo en el tiempo. Studying the past can sometimes suggest guidelines for the future and in this sense environmental history plays a role in policy formation. El estudio del pasado a veces puede sugerir pautas para el futuro y en este sentido, la historia del medio ambiente juega un papel en la formulación de políticas. An analysis of ecological history as the history of an expanding power over nature by social institutions and ideologies, together with identifying possibilities for overcoming an instrumental approach to nature, could lead to a sustainable partnership with the natural world. Un análisis de la historia ecológica de la historia de un creciente poder sobre la naturaleza de las instituciones sociales y las ideologías, junto con la identificación de posibilidades para la superación de un enfoque instrumental de la naturaleza, podría conducir a una sociedad sostenible con el mundo natural. The viability and success of new human modes of existing within the constraints of the environment and its resources requires both an understanding of the past and the articulation of a new ethic for the future. La viabilidad y éxito de los nuevos modos humanos de existir dentro de las limitaciones del medio ambiente y sus recursos requiere una comprensión del pasado y la articulación de una nueva ética para el futuro.

²De hecho, el mismo Descartes compartió la visión de Bacon de que el propósito de la ciencia era el dominio y control de la naturaleza, afirmando que el conocimiento podría usarse para “convertirnos en dueños y poseedores de la naturaleza”.

La figura del mundo como una **máquina perfecta** que Descartes había introducido, se consideraba ahora como un hecho probado y Newton se convirtió en su símbolo.

Fuertemente influenciado por Descartes y Newton, el trabajo de Locke (siglo XVII), tuvo un impacto decisivo en el pensamiento del siglo XVIII. Siguiendo la física newtoniana, Locke desarrolló una visión atomística de la sociedad describiéndola en términos de su componente básico, el ser humano, intentando reducir los patrones observados en la sociedad al comportamiento de sus individuos, así como los físicos redujeron las propiedades de los gases al movimiento de sus átomos, o moléculas.

A comienzos del siglo XIX, Jean Baptiste Lamarck³ invirtió esa escala de explicación. Fue el primer hombre que dijo que todo comienza con los infusorios y que hay cambios que conducen al hombre; aunque su teoría acerca de que el desarrollo de los órganos se encuentra en relación directa con el uso de ellos y se puede heredar, fue desacertada.

Así que, al finalizar el siglo XIX la humanidad ya estaba pensando que el universo era mucho más complejo que lo imaginado por Descartes y Newton, que de hecho no respondía a las lógicas mecanicistas mediante las cuales se pretendía explicar todo; de lo cual se desprenden las diversas vías de comprensión que han venido circulando⁴.

³Lamarck formuló la primera teoría de la evolución biológica y acuñó el término biología para designar la ciencia de los seres vivos.

⁴Nietzsche, Foucault, Freud, Bateson, Lacan, Baudrillard, Castoriadis, Morin, entre otros.

3. Condiciones de posibilidad

Mirar con nuevos ojos

Desde América Latina, Denise Najmanovich (2008), incorporando algunas de las reflexiones previas, plantea que en la modernidad se privilegió la “neutralidad”, entendida como una ambivalencia entre apatía e indiferencia, y que se encuentra en abierta contradicción con el pensamiento, que es una actividad angustiosa, violenta, difícil, seductora, excitante, posibilitadora; y propone una metáfora para explicarse y pensar el proceso de conocimiento.

Esta metáfora dice de la apertura a pensar *transdisciplinariamente* las búsquedas de conocimiento y se alimenta de la propuesta de pensamiento complejo de Edgar Morin. Para Najmanovich, el “*Configura-zoom*”, tiene como características centrales: ajuste de parámetros de visualización y visibilización; sistema de enfoque plural; movilidad del punto de vista; multidimensionalidad; multiperspectiva; creación de itinerarios y configuraciones diversas.

En suma, se trata de un dispositivo que nos da la posibilidad de construir un estilo de indagación caracterizado por la exploración. Es una multiplicidad de formas de construir la experiencia, en parte paralelas y con cierta autonomía relativa, pero que también se mixturán e hibridan, se solapan y encabalgan, se inhiben o se potencian, chocan entre sí o se ignoran (Najmanovich, 2008).

Es una opción por “ampliar la mirada”, por trabajar en salirse del campo disciplinar particular y tener voz en otro campo, es asumir que los problemas de conocimiento se resisten a ser tratados mecánicamente y reducidamente; es asumir, así mismo, que dichos problemas tienen su nicho

en el estar ahí de los sujetos y de sus construcciones, en el día a día, en el trasegar cotidiano, azaroso, poco controlable, del acontecimiento; respecto a este último, Lazzarato (2003) plantea dos paradigmas a través de los cuales se piensa la constitución del mundo, uno que evidencia la relación entre acontecimiento y multiplicidad y otro que expresa la relación sujeto-trabajo, así:

Voy a intentar responder a esta cuestión ... [¿Por qué el paradigma de la representación no puede funcionar ni en la política ni en las formas de expresión artística ni, especialmente, en la producción de obras que utilizan las imágenes en movimiento?...]... utilizando el paradigma que piensa la constitución del mundo a partir de la relación entre acontecimiento y multiplicidad. La representación, por el contrario, está fundada sobre el paradigma sujeto-trabajo. En este paradigma, las imágenes, los signos y los enunciados tienen como función representar el objeto, el mundo; mientras que, en el paradigma del acontecimiento, las imágenes, los signos y los enunciados contribuyen a hacer surgir un mundo. Las imágenes, los signos y los enunciados no representan nada, sino que crean mundos posibles“. Lucha, acontecimiento, media (Lazzarato, 2003).

Paradigma indicial⁵

De la mano de mundos posibles, de condiciones de posibilidad, como lo plantean desde orillas distintas Kant y Foucault, es que toman fuerza los “queiebres” o “tajos” que se pueden hacer desde la investigación a aquellos asuntos que se evidencian como series, y, a partir de las contingencias que tomen curso, aprobar la emergencia de indicios que permitan elaborar una mirada ampliada, una visión diversa.

⁵Como lo denomina Carlo Ginsburg.

Es Ginsburg⁶ (1999) quien evidencia un “quiebre” cuando recuerda que “a la personalidad hay que buscarla allí donde el esfuerzo personal es menos intenso”, haciendo alusión a la afirmación con la que el italiano Giovanni Morelli a finales del siglo XIX, sustentaba su propuesta metódica para la atribución y el reconocimiento de autoría sobre algunos cuadros antiguos, asunto que dejaba al descubierto que Morelli se arrogaba el beneficio de la duda respecto a la autoría de obras que por no estar firmadas o haber sido encontradas en mal estado de conservación, podrían haber sido atribuidas erróneamente.

Esta referencia llama la atención sobre los detalles menos evidentes, sobre el interés por lo particular, por lo inédito, por lo olvidado, por lo inasible, por lo *invisibilizado*; de hecho, los gestos inconscientes son los que revelan en mayor grado la personalidad de un sujeto, mucho más que cualquier otra actitud formal, que se elabora cuidadosamente y solo se expresa cuando se considera pertinente.

Los bordes, lo difuso, los residuos, lo insignificante al ojo escrutador cotidiano es vital para dar cuenta de lo fundamental, son indicios, como los nombra Ginsburg, y que, de la mano de procesos de descripción sintomatológica -por aquello de lo inexacto de los diagnósticos médicos-, buscan presentar elementos que de uno en uno se convierten en un inventario que mediante la repetición y presencia en el tiempo se establece como patrimonio cognitivo.

Existen múltiples y diversos episodios históricos que permiten aproximarse a la idea de que comprensiones y pensamientos muy complejos han sido elaborados a partir de “descifrar”, “leer”, “olfatear” indicios que, aunque no ponen en relación directa al fenómeno estudiado con quien lo estudia, sí le permite a quien se aproxima a los indicios

⁶Historiador italiano abanderado de la microhistoria.

inferir posibles lógicas de descripción y hasta explicación del evento. De hecho, solo mediante atenta observación y registrando con extrema minuciosidad todos los “síntomas”, “indicios”, es posible elaborar “historias”, y hacerse a “conjeturas”, siempre en discusión.

En este mismo sentido, es pertinente recordar el premio Nobel del año 2006, Orhan Pamuk de nacionalidad turca, quien en *Me llamo rojo*⁷ y desde tres vías: la intriga, el amor y la reflexión sobre los distanciamientos oriente-occidente y sobre las tradiciones de la pintura islámica contrapuesta a la religión, presenta el devenir de los ilustradores de libros, quienes tuvieron gran producción artística en Persia, Afganistán y Paquistán y, desde luego, en Turquía, a pesar de la prohibición expresa del Corán hacia la iconografía. Este libro contiene la discusión sobre el estilo, la firma, los detalles particulares, los indicios, lo personal y, en definitiva, la trascendencia de lo simple y a la vez característico, definitorio, como resultado final de la vida entregada a un solo propósito, el de ser ilustrador, apostándole en la literatura a la preponderancia de la “imagen del contenido” sobre la “representación del contenido”, asunto que es abordado por Eisenstein, referenciado en *Cine de poesía contra cine de prosa*, argumentando que la esencia de todo montaje en el cine que se considera poético es atender a la imagen, no a la representación.

Son tan particulares e identificatorios los indicios personales, las huellas, los rasgos, las señas, los sonidos, los olores, que cada ser humano deja en sus acciones, sobre todo en aquellas realizadas de manera espontánea y desprevenida cuando no

⁷Son 59 capítulos que pueden ser leídos en cualquier orden y cada uno de ellos es una expresión de subjetividad hermosísima que restablece red con las otras. La convergencia del mundo de la vida, del mundo de los sueños, del mundo de las inferencias *indiciales*.

atienden a una “representación” -y aquí Pamuk se identifica con Morelli- que es el mismo Behzat (uno de los protagonistas de *Me llamo Rojo*), quien nos interpela refiriéndose a una de sus ilustraciones: “Es tan de Behzat que no necesita firma”. De hecho, el reconocimiento de sus propias señas, dice del reconocimiento de su identidad, que puede no ser tan evidente para otros, evidencia que los acuerdos sociales han representado en la rúbrica, la firma, el sello, un logotipo, un lugar, un aroma, un color que lo “represente”, porque en sí mismo no se hace visible. Siguiendo la novela de Pamuk:

[...] y como Behzat lo sabía, ni siquiera firmó en un lugar escondido de la ilustración. Según el anciano maestro tras aquella actitud de Behzat se ocultaban el pundonor y la dignidad. La verdadera maestría y habilidad consisten en pintar una maravilla inigualable y no dejar el menor rastro que permita reconocer la identidad del ilustrador.

Indicios a la manera de Ginsburg en *Mitos, emblemas e indicios* (1999), cuando habla de un paradigma de inferencias *indiciales* que, según el autor, empieza a fundarse a finales del siglo XIX, y puede ayudar a sortear lo difuso de la contraposición entre racionalismo e irracionalismo, el cual viene haciéndose evidente en campos de conocimiento como Psicología, Medicina, Historia, Política, Psicoanálisis, sin que se pueda afirmar que es un paradigma riguroso atendiendo a la relevancia que da a la intuición, a los gestos, al ser-ahí, estar-ahí, al acontecimiento, a la expresión de la subjetividad.

La esperanza

Estas y otras referencias evidencian un lugar posible para la esperanza de la humanidad, respecto a permitir la emergencia de visiones

múltiples, visiones ínter y *transdisciplinares* del devenir, que desde la perspectiva de Latour⁸ (quien plantea la necesidad de recuperar la esperanza –a propósito de Auschwitz-, cuando según él, la humanidad, quizás por vez primera en su historia, trató cara a cara con el mal absoluto), en el momento de asumir este reto, -de recuperar la esperanza-, sería de gran utilidad tener en cuenta las siguientes cuestiones previas (explicadas en *La esperanza de Pandora*):

- Articulación social del propio mundo. La co-implicación con el otro y lo otro en posibilidad creadora de elaboración colectiva, puede entenderse como una vía para la comprensión relacional de lo que sucede.

Hablar con toda veracidad acerca del mundo puede ser una tarea increíblemente rara y arriesgada para una mente solitaria inmersa en el lenguaje, pero es una práctica muy común para las sociedades densamente vascularizadas y compuestas por cuerpos, instrumentos, personal científico e instituciones. Hablamos con veracidad porque el propio mundo está articulado, y no al revés (Latour, 2001).

- Buscar el espacio en el que las ciencias puedan desarrollarse sin verse secuestradas.

Este espacio a que alude Latour representa la posibilidad que se reemplacen las preguntas tradicionales de cada campo disciplinar por problemas de conocimiento que exigen un abordaje inter y *transdisciplinar*.

⁸Bruno Latour es sociólogo francés de la ciencia, más conocido por sus libros *Modernos, La vida del laboratorio* y *La Ciencia en la acción*. Aunque sus estudios de la práctica científica contemporáneamente fueron asociados al construccionismo social, se acercan a la sociología de la ciencia, Latour ha divergido perceptiblemente de tales acercamientos.

- Construir y desarrollar el colectivo que ensamble a humanos y no humanos⁹.

El deseo de retorno a la naturaleza depende del deseo de huida de la naturaleza, como la naturaleza a la que uno anhela retornar es, sobre todo, un objeto de deseo más que un 'ahí fuera' indeterminado al que uno está infelizmente condenado, tiene que haber sido delineada culturalmente y dotada de valor. Al respecto argumenta Yi-Fu Tuan (2003):

[...] hacia lo que deseamos escapar no es la 'naturaleza', sino un concepto idealizado de la misma, y ese concepto necesariamente tiene que ser un producto de la experiencia y de la historia del hombre: su cultura."; o en palabras de Manuel Castells "vivimos ya en un mundo puramente social, en el que la naturaleza es uno de los mayores inventos culturales.

- Intentar no tener amo.

Históricamente, se ha pasado del Dios creador a la naturaleza sin Dios, de ahí al *homo faber* y, más tarde, a las estructuras que enmarcan y gobiernan nuestra acción, a los ámbitos discursivos que nos hacen hablar, pero aún no hemos intentado no tener amo en absoluto. ¿Por qué sustituimos siempre a un amo por otro? ¿Qué condiciones de posibilidad tiene el reto de intentar no tener amo? Sigue Latour:

El hecho de que también la religión haya sido utilizada por los modernos como un aceite con el que lubricar su máquina de guerra política, el hecho de que la teología se haya deshonrado a sí misma al prestarse a desempeñar un papel en el acuerdo moderno unido al hecho de que se haya traicionado a sí misma hasta el punto de hablar de una naturaleza "ahí fuera", de un alma "ahí dentro" y de una sociedad "ahí

⁹Latour entiende lo "no humano" como los objetos distintos al ser humano, fundamentalmente, lo tecnológico.

abajo", es algo que se convertirá en motivo de asombro para las próximas generaciones.

Con tal bagaje, Latour, desde el plano de la sociología del conocimiento, no parece tener dudas de que, merced al movimiento hacia delante de la flecha del tiempo, en el futuro se podrán hacer las cosas mejor¹⁰ que como se hicieron en la modernidad. Existe un futuro, que difiere del pasado, pero que conserva su convocatoria, en tiempo presente, a "millones y a miles de millones de personas, por supuesto, pero también miles de millones de animales, de estrellas, de priones, de vacas, de robots, de procesadores informáticos y de unidades elementales de información"¹¹.

4. Conclusión

El legado y las condiciones de posibilidad investigativa en perspectiva transdisciplinar, demandan una visión de unidad de conocimiento, de pensamiento y de problemas de conocimiento que más que convocar estructuras epistemológicas de un campo de conocimiento en particular, convocan una mirada amplia, en multiplicidad, *acontecimental* y siempre en vínculo con las necesidades éticas y estéticas del ser humano; es decir, como parte constitutiva del devenir cotidiano de los seres humanos, parte de su proyecto vital.

En palabras de Nicolescu (1999), la búsqueda de pensamiento (investigación) transdisciplinar, tiene por finalidad "la comprensión del mundo presente desde el imperativo de la unidad del conocimiento".

¹⁰Será más pertinente decir "distintas".

¹¹Y amplía Latour: "Las únicas características que seguían haciendo que el tiempo se moviera hacia adelante en la modernidad y que la dejaron suspendida en el posmodernismo eran las definiciones de objeto, de sujeto y de política, definiciones que ahora han sido reorganizadas".

Su interés es la dinámica de la acción inscrita en distintos niveles de realidad, y se apoya en la existencia y percepción de distintos niveles de realidad, en la aparición de nuevas lógicas y en la emergencia de la complejidad; es por ello que la *transdisciplinariedad* surge relacionada con el desarrollo de la física cuántica y los interrogantes elaborados por Niels Bohr sobre la unidad del conocimiento. En especial, los trabajos de Bohr vinculados con conceptos como “no-divisibilidad”, “correspondencia” y “complementariedad”, en donde existe una posible vía para comprender las relaciones entre aspectos contradictorios y en donde juega un papel importante el problema de la articulación entre distintos niveles de realidad¹².

En el mismo sentido, tanto en Europa como en América Latina, las tensiones del pensamiento establecen línea de comunicación con el *ethos* y el *telos* que subyacen a la organización social; así como al tránsito del saber al poder; al tránsito del investigador al planificador público (desarrollismo); y de la investigación científica a la ingeniería social.

¹²Nicolescu define por realidad aquello que Maine de Biran entendía, la realidad es lo que se resiste a nuestras experiencias, representaciones, descripciones, imágenes y formalizaciones matemáticas. La física cuántica muestra que la abstracción no es un simple intermediario entre nosotros y la naturaleza, o una herramienta para describir la realidad, sino que es parte constitutiva de la naturaleza. La realidad no es para Nicolescu, solamente una construcción social, el producto de un consenso social y un acuerdo intersubjetivo, sino que también tiene una dimensión “*trans-subjetiva*”. Según Basarab Nicolescu no debemos confundir “niveles de realidad” con “niveles de organización”: Los “niveles de organización” corresponden a estructuraciones diferentes de las mismas leyes fundamentales. Puede existir una pluralidad de niveles de organización en un mismo nivel de realidad. Hay “niveles de realidad” cuando al pasar de un nivel a otro existe una ruptura en las leyes y conceptos fundamentales, como por ejemplo, la causalidad. Cfr. Nicolescu, B. (1996). *Physique quantique et niveaux de Réalité*. Mónaco: Du Rocher.

En América Latina las formas de leer la realidad son diversas, pero, al menos por un tiempo, se compartió la confianza en una racionalidad histórica entendida como puesta en evidencia de que había que superar los resabios míticos y cosmovisiones cerradas; y el desenmascaramiento de las relaciones de poder que también subyacen a las sociedades latinoamericanas. Cada vez más, según Hopenhayn (2003) resulta “lejano hablar de América Latina como un todo y en consecuencia, también más lejano un cambio radical que movilice todas las estructuras de las sociedades nacionales latinoamericanas”.

Castro Gómez (2005), coincide con Hopenhayn en que los temas recurrentes que preocupan a los latinoamericanos son la **identidad** y la **globalización**, y, al respecto plantea:

No debemos pensar, entonces, que estamos frente a una estructura homogénea que se impone verticalmente por encima de nuestras cabezas y sin nuestro consentimiento. Los estudios culturales en América Latina han mostrado convincentemente que la globalización no es algo que ocurre “afuera” de nosotros y nos “aliena” de alguna supuesta esencia ideológica, personal o cultural (cf. Martín-Barbero, 1989; García Canclini 1995).

Se plantea, en consecuencia, si es pertinente hoy, pensar la globalización en clave de identidad latinoamericana, asunto que desencadena un profundo debate respecto a las categorías histórico-culturales con las que se había venido pensando a Latinoamérica, porque, a partir de la segunda guerra mundial, se fue haciendo claro que el capital iba dejando de ser nacional para vincularse a modos globales de reproducción. Esta forma de *re/des/territorialización* del capital, globaliza las instituciones y las estrategias económicas, tanto como las ideas y los

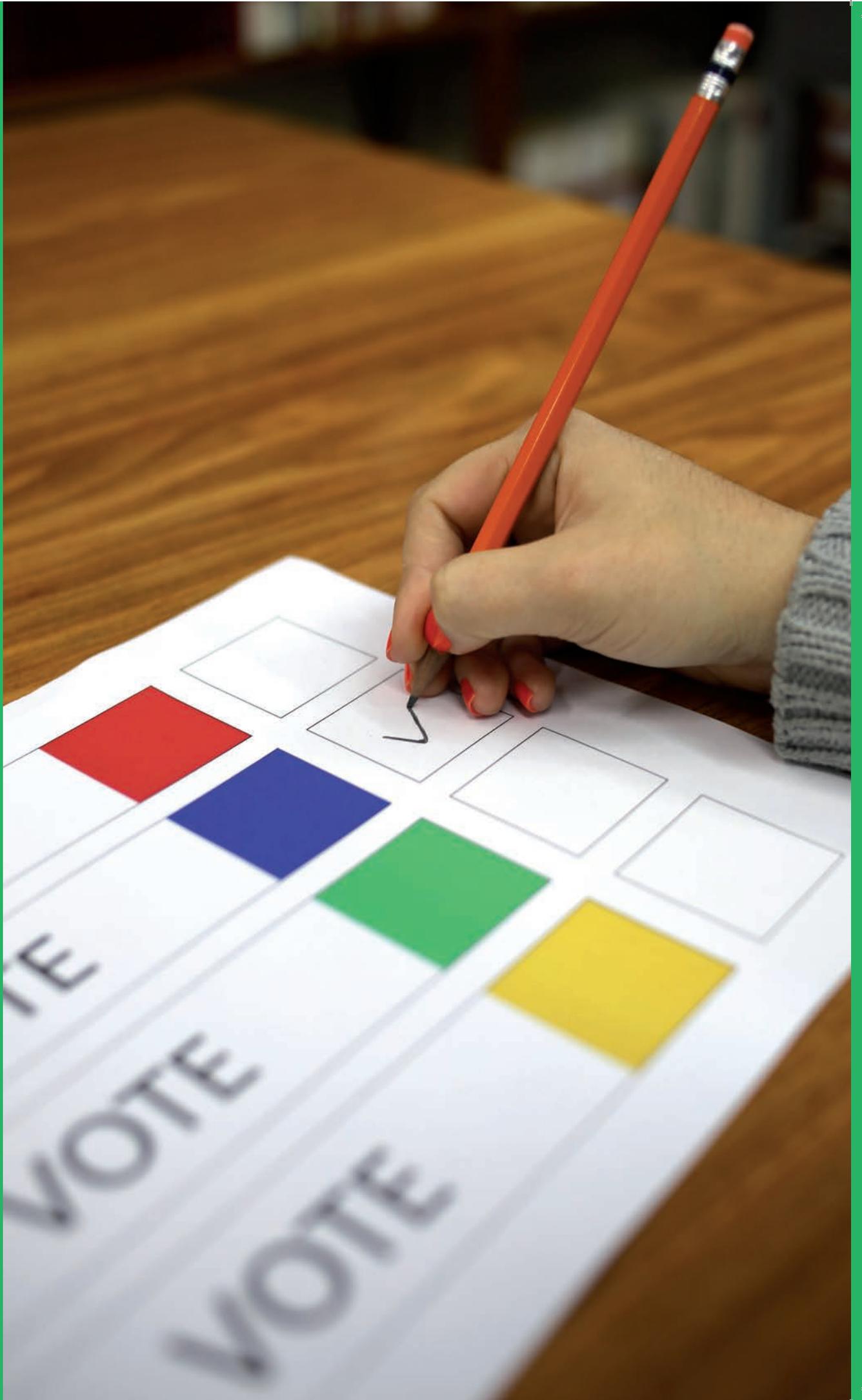
patrones socioculturales, siendo influenciado dicho proceso por la revolución informática y dos de sus productos: la cada vez más invasiva industria cultural y la comunicación virtual.

El legado, la esperanza, los indicios, así como las búsquedas de identidad latinoamericana, se van constituyendo en trayectos investigativos, siempre contingentes e *indiciales*, en perspectiva *transdisciplinar*.

Bibliografía

- Boaventura De Sousa, S. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer S.A.
- Capra, F. (2003). *El punto crucial. Los dos paradigmas*. Disponible en: <http://pioneros.puj.edu.co/lecturas/iniciados/Maquina%20del%20Mundo%20Newtoniano.pdf>
- Colom, A. y Mélich, J. (1997). *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, E. (2009). Aprendizaje experiencial, investigación –acción y creación organizacional del saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional. *REIFOP*, Vol. 12, (3), pp. 39-57. Disponible en: www.aufop.com [Consultado el 15 de enero de 2011).
- Garzón, O. et al. (2009). *Articulación curricular de la formación investigativa. Un campo de tensiones*. Presentación, momento I y cierre-apertura. Cali: Bonaventuriana.
- Giroux, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez, S. (2006). *Teorías sin disciplina. La translocación discursiva de "Latinoamérica" en tiempos de la globalización*. Venezuela: Sentido.
- Hopehayn, M. (2003). *Historias esenciales, desenlaces contingentes: latinoamericanistas en busca de relato*. Dallas: CEPAL.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexión sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Revista venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, Vol. 6, (2), pp. 53-72.
- Latour, B. (2011). *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Lazzarato, M. (2003). Lucha, acontecimiento, media. En: Martínez, M. (2008). *Construcción de proyectos en ciencias sociales: investigación cualitativa, Acción Social y Gestión Cultural*.
- Motta, R. (2005). Complejidad, Educación y Transdisciplinariedad. *Revista Signos*. Universidad del Salvador. Buenos Aires.
- Najmanovich, D. (2008). *Mirar con nuevos ojos. Nuevos paradigmas en la ciencia y el pensamiento complejo*. Buenos Aires: Gedisa.
- Nicolescu, B. (1999). *La transdisciplinariedad. Manifiesto del Centro Internacional para la búsqueda de Transdisciplinariedad*. Disponible en: <http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/>
- Serres, M. (1995). Leyenda para leer fácilmente este atlas y Prolongaciones. *Atlas Madrid*. Madrid: Cátedra. pp. 11-110.

Terrén, E. (1999). Posmodernidad, legitimidad y educación. *Revista Educación y Sociedad*, pp. 11-47.



La confianza en el marco de la democracia

José Hoover Vanegas García¹

Fecha recibo: 15 de julio de 2011
Fecha aprobado: 17 de agosto de 2011

¹Ph.D. en Filosofía, docente Universidad Autónoma de Manizales
hovgster@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo da cuenta de parte de la referencia teórica de la investigación en marcha de la *Percepción de la calidad de la democracia en Colombia* del grupo de investigación Ética y Política de la Universidad Autónoma de Manizales. En este sentido el trabajo muestra una reflexión sobre la confianza en relación con la democracia en la búsqueda de la calidad de la misma; para esto se parte de la hipótesis: *la calidad de la democracia, se nutre con la generación de la confianza, si esta se aplica en el contexto de la democracia social antes que en la democracia política*. Esta hipótesis se defiende con el desarrollo de tres puntos: primero, las relaciones entre confianza y democracia, en donde se desarrolla algunas interacciones que muestran la necesidad de la confianza en esta forma de gobierno. Segundo la confianza como indicadora de democracia, aquí se muestran esencialmente cuatro elementos la seguridad, la verdad, la libertad y la igualdad con algunas variables empíricas que contribuyen a la solidez o debilitamiento de la democracia en relación con la confianza. Tercero, poder, confianza y democracia, en este acápite se muestra el poder como el elemento neurálgico en la reflexión sobre la democracia y algunos obstáculos que impiden que esta se desarrolle con más calidad como es el caso del poder invisible. El propósito de este trabajo consiste en identificar algunas variables de la confianza que contribuyan a la generación de la calidad de la democracia.

Palabras clave: confianza, democracia, igualdad, sociedad, política, estado, libertad, justicia.

CONFIDENCE IN THE FRAMEWORK OF DEMOCRACY

This paper deals with part of the theoretical reference of the ongoing research "Perception of the quality of democracy in Colombia" by the Ethics and Politics Research Group from Autonomia University of Manizales. In this sense the work shows a reflection on the confidence in relation to democracy and in the search of its quality; for this, it is necessary to begin from the following hypothesis: *the quality of democracy is nourished with the generation of confidence, if this one applies in the context of social democracy rather than in the political democracy*.

This hypothesis defends itself with the development of three topics: first, the relationship between confidence and democracy in which some interactions are developed, showing the need of confidence in this form of government. Second, the confidence as indicator of democracy; at this point, four elements appear essentially: security, truth, freedom and equality with some empirical variables that contribute to the strength or weakening of democracy in relation to confidence. The third topic is power, confidence and democracy; this section shows the power as the focal element in the reflection on democracy and some obstacles that block it to develop with more quality, as it is the case of the invisible power. The aim of this paper is to identify some variables of confidence that contribute to the generation of the quality of democracy.

Key words: confidence, democracy, equality, society, politics, state, freedom, justice.

Abstract

1. Mapa del problema

La confianza es una actitud del comportamiento humano que ayuda al desarrollo adecuado de una sociedad, mientras que la democracia, dicho de una forma amplia, es una manera de gobierno en donde todos los ciudadanos participan de las decisiones que involucran lo público. De esta forma, podemos pensar que entre más confianza genera una sociedad, más democrática se construye y a la inversa, entre más desconfianza genera un gobierno, más se debilita la democracia. Esta relación no significa, de ninguna manera, que la confianza sea el único elemento que contribuye o diezma la democracia. Existen otros elementos iguales o más importantes que este, tales como la libertad, la justicia; sin embargo, el tema que nos ocupa en esta reflexión únicamente es la confianza, el cual, consideramos, puede ser de gran ayuda su tematización, sobre todo a la luz de la democracia.

Confianza y democracia son dos categorías muy amplias, sobre la primera encontramos literatura, no muy abundante, aunque sí muy significativa, se puede abordar desde la sociología como lo muestra Niklas Luhmann, quien defiende la tesis que la confianza reduce la complejidad de la sociedad, también algunos aportes de Parsons que contribuyen a pensar la confianza como uno de los ejes del desarrollo de la sociedad; en economía y administración encontramos algunos aportes de Fukuyama, quien revela la importancia de la confianza en las relaciones económicas y administrativas; en psicología tenemos la propuesta de Franz Petemann, quien, después de un análisis muy serio de las investigaciones sobre generación de confianza en algunas relaciones, entre niños y niños y médicos y entre parejas, entre otros, propone la

confianza desde tres dimensiones: confianza en sí mismo, en el otro y en las instituciones. Estos autores entre otros, Millinger, Lomnitz, Erikson, Rotter, Kumboltz y Potter, Rempel, han tematizado el concepto de confianza y nos sirven como base para la relación que pretendemos plantear.

En cuanto a la democracia, esta es una categoría que ha sido explorada desde la antigüedad griega, tanto Platón como Aristóteles la consideraban como una forma degradada de gobierno ya que propendía por terminar en una olocracia. Sobre este concepto también podemos encontrar referencia en Hobbes, lo mismo que en Rousseau, quien la equiparaba como un gobierno perfecto para la perfección de los dioses y no de la imperfección de los hombres. En la actualidad es abundante la literatura sobre democracia, desde Norberto Bobbio, quien elabora toda una reflexión sobre las propensiones de la democracia, hasta autores como David Held, quien describe los modelos de la democracia a partir del análisis del ejercicio de la misma en varios países representativos; igualmente, encontramos reflexiones sobre la naturaleza de la democracia en Touraine y Sartori, además de los comentarios que hacen Nozick, el mismo Habermas, y mucho otros filósofos políticos.

Estas referencias, entre otras, significan que no es poca la literatura que se encarga de estas categorías, las cuales nos sirven como punto de apoyo para la reflexión que pretendemos plantear en la relación entre estas dos variables. Aquí tenemos que decir, que no vamos a abordar la confianza en ningún sentido en particular, sino de una manera general, si se quiere desde una reflexión filosófica; lo mismo con la democracia, no es el propósito de este

trabajo defender una postura sino abordarla de una manera general.

2. Relaciones entre confianza y democracia

La naturaleza de la democracia se puede pensar como la determinación de lo público a partir de la voluntad colectiva, esto es, el privilegio de las mayorías por encima de las minorías. Este elemento ha sido predominante desde el nacimiento mismo de la democracia hasta nuestros días, sin embargo, la voluntad colectiva no es posible sino a partir de la voluntad individual, de tal manera que, si bien la determinación natural de la democracia es el todo por encima de las partes, el ejercicio de la democracia, no solo en la antigüedad sino también en la actualidad, parte del reconocimiento de la singularidad de los sujetos activos en el mundo político, como lo afirma el italiano Norberto Bobbio:

La democracia nació de una sociedad individualista de la sociedad, es decir, de una concepción por lo cual, contrariamente a la concepción orgánica dominante de la antigüedad y la edad media según la cual el todo es primero que las partes, la sociedad, toda forma de sociedad, especialmente la sociedad política, es un producto artificial de la voluntad de los individuos (1996: 28).

El pensar en la determinación de la democracia del todo hacia las partes o de las partes hacia el todo, nos connota mínimo dos formas de democracia, una que cobra valor en el Estado, y las maneras que este tiene de hacer leyes y normas, y otra que podemos pensar desde la sociedad, y la manera que tienen los sujetos de participar en la elección de los representantes y, por consiguiente, en las decisiones públicas. De esta manera,

podemos pensar una democracia social y una democracia de Estado, el problema surge en el poder, es decir ¿cuál ejerce más poder sobre cuál y cómo?, y en coherencia con esta determinación, ¿cuál debe ser o es la mejor forma de democracia?, como lo afirma el filósofo político antes citado:

Desde este punto de vista creo que se debe hablar justamente de un verdadero y propio cambio en el desarrollo de las instituciones democráticas, que puede ser resumido sintéticamente en la siguiente fórmula: de la democratización del estado a la democratización de la sociedad¹ (1996: 62).

De acuerdo con Bobbio, podemos hablar de dos formas de ejercicio de la democracia, una en las redes que construyen los sujetos en la convivencia, y otra en la estructura e imposición del estado sobre los gobernados.

Así, la democracia se escenifica en el ejercicio del poder político, pero también en las intimidades de los ciudadanos, es decir, hace parte del dominio de la totalidad, pero también de las partes, como afirma Touraine: “La democracia es el reconocimiento del derecho de los individuos y las colectividades a ser los actores de su historia y no solamente

¹El concepto de democracia social no es solo una idea de Bobbio, fue creado por Tocqueville quien, según Giovanni Sartori, al llegar a Estados Unidos en 1831 devela que allí no solo se ejercía una democracia política sino una forma de compartir una idea común en la sociedad. A este concepto también contribuye Brice, quien la expresa como un ethos igualitario, como “un modo de vivir y convivir, esto lo plasma Tocqueville en su libro *Democracia en América*”. Ahora bien, no solo se habla de estas dos formas de democracia, también Sartori habla de una democracia económica, sin embargo, este tema no será abordado en esta reflexión ya que ello implicaría extendernos en la relación entre confianza y democracia.

a ser liberados de sus cadenas” (2000: 33). Los seres humanos asistimos primero a nosotros mismos y después hacemos parte de las instituciones y esto lo abarca, en un sentido amplio, el concepto de democracia: “La democracia no reduce al ser humano a ser únicamente un ciudadano, lo reconoce como un individuo libre pero perteneciente también a colectividades económicas y culturales” (Touraine, 1994-2000: 28).

Ahora bien, tanto la democracia en sentido social, como en sentido político, exige la participación de los sujetos como individuos libres e iguales en la toma de decisiones que conducen a cambios de conducta en los ciudadanos. Que la democracia reconozca al individuo como eje de la totalidad, implica que la participación es fundamental, quienes no participan, ya sea de una manera indirecta, mediante representantes o de una forma directa como en la Grecia antigua, quedan excluidos de la política y, por consiguiente, de la ciudadanía, del Estado y se les niega su condición humana de participar en los colectivos. De esta manera, en la democracia social los sujetos libres e iguales participan con la manera de convivir con los otros, de crear patrones de comportamiento que se legitiman en la sociedad misma; pero en el caso de la democracia política, la participación implica utilizar los mecanismos constitucionales para acceder a la estructura del gobierno y a las decisiones que ellos toman en términos de leyes y normas para guiar al país.

La confianza es fundamental, ya que nace de la subjetividad pero se legitima en la otredad, ya sean los otros como sujetos libres e iguales, o las instituciones constituidas legítimamente. La confianza abre horizontes sociales, es decir, abre la subjetividad a la intersubjetividad. En este

sentido, la confianza en sí misma es un indicador tanto de la democracia social como de la democracia política. La confianza es un lubricante social que gana su máxima expresión en las relaciones de un sujeto con otro o con otros, con los colectivos y aún con las instituciones, de esta manera aparece en los actos de confianza el sujeto como un unidad colectiva, o por lo menos que propende a la sociabilidad, así lo afirma Niklas Luhmann: “La base de toda confianza es la presentación del propio individuo como una identidad social que se construye por sí sola, a través de la interacción y que corresponde a su entorno” (1996: 107).

Ahora bien, confiar en el otro, los otros o las instituciones no solo es una labor de quien confía, sino un resultado que se da en la interacción entre ambos actores, ya que no es posible confiar en quien nos brinda inseguridad, en quien nos miente o en quien coarta nuestra libertad, quien me trata como una persona desigual. Estos elementos entre otros, reducen o minimizan y hasta anulan la generación de confianza y, por el contrario, crean desconfianza; mientras que la generación de seguridad, verdad y libertad e igualdad generan confianza. Ahora, estos elementos se constituyen como actos de interrelación entre los seres humanos, pero es indecible que ocurran o que no ocurran, por ello, todo acto de confianza es un riesgo, ya que alguien puede generar estos elementos hasta el acto mismo de confianza y luego retirarlos (como sucede en la campañas políticas en donde se promete y se hacen cosas por los colectivos pero después que los votantes depositan su confianza en los representantes ellos se olvidan de lo que prometieron).

La confianza, entonces, implica inseguridad, pero, a la vez, posee elementos de

motivación, en esto consiste la naturaleza de la confianza, en el riesgo que corre quien confía, lo afirma Franz Petermann: “La confianza implica siempre un aspecto de incerteza, de riesgo y la posibilidad de desengaño. Pero por otro lado la confianza tiene también un significado motivador y positivo para el que confía y para aquel a quien se confía” (1999: 10). El riesgo no es estático, puede disminuir o aumentar de acuerdo a las actitudes de quien es portador de nuestra confianza, de tal manera que es posible pensar en capital de confianza, hay personas e instituciones que pueden tener y conservar para el futuro mucha confianza, mientras que existen otras, que por más que se esfuercen no consiguen generar confianza. Así, la confianza es una categoría variable en continuo movimiento de acuerdo con la bolsa de valores (morales) que se actualizan en cada uno de los actos de los sujetos en relación con la sociedad y con el Estado.

El banco en donde circula la confianza es el sujeto de vivencias, tanto sociales como políticas, de tal manera que si no hay confianza en el sujeto no se puede brindar a los demás, por ello, la confianza siempre genera confianza, es decir, debe existir en el sujeto la disposición a la confianza para poder tener la actitud de tal creencia, en los compañeros por ejemplo, como lo deja ver Petermann: “El hecho de que se pueda valorar a un compañero espontáneamente como de confianza depende mucho de la propia predisposición a la confianza, pues esta determina a su vez la percepción social del compañero” (1996-1999: 86). Así como el dinero genera dinero, la confianza genera confianza, ahora la confianza implica creer en que el otro hará por mí lo que yo haría por el otro. “La confianza como la creencia que el otro hará por mí en algún momento lo que se ha hecho por él” (Jacksonson (1980)

Citado por Petermann (1996-1999: 10). En este sentido, la confianza es parte de la estructura de la sociabilidad humana y esta es la base de la democracia, entonces, una sociedad que no genera confianza es una sociedad que no genera democracia.

En este sentido y volviendo un poco a la filosofía política clásica, podemos afirmar que la confianza, vista desde la democracia, se fundamenta en un principio ontológico del ser humano, es decir, que la confianza depende del concepto que tengamos de humanidad. En la actualidad pareciera que el principio es maquiavélico, para quien el hombre es malo por naturaleza:

Hablando *in genere*, puede decirse que los hombres son ingratos, volubles, disimulados, huidores de peligros y ansiosos de ganancias. Mientras les hacemos bien y necesitan de nosotros, nos ofrecen sangre, caudal, vida e hijos, pero se rebelan cuando ya no les somos útiles (1999:125).

Esta tesis se solidifica con Hobbes: “La vida del hombre es solitaria, pobre, tosca, embrutecida y breve” (2001: 102). Partiendo de estos principios, la confianza es imposible, ya que de base se considera que el otro es mi enemigo y, por ende, es imposible la sociabilidad a no ser que se obligue a la humanidad por medio de las leyes y la fuerza, lo cual implica una democracia política fundamentada en la dominación y no en una democracia social.

Este pre-supuesto, anclado en el alma de la humanidad y reforzado en la historia de las guerras mundiales, los crímenes, las masacres, la exclusión social, racial y de género, entre otras, la explotación a

que conduce el capitalismo, la violación de derechos humanos, la corrupción, tan frecuente en las democracias actuales, entre una vasta cantidad de indicadores, alimentan más la idea de que el hombre es perverso por naturaleza. La pregunta obligada es ¿cómo generar confianza en un contexto en dónde todos o casi todos los acontecimientos de la humanidad nos están determinando la maldad de la humanidad? En este panorama, los gestos de confianza se convierten en ilusiones que aparecen y desaparecen en instantes, no son más que fantasmas que se hacen visibles como medios para ganar ventajas, el servir de fiador a un amigo, por ejemplo, no tiene valor como confianza, sino como soporte de la ganancia de un tercero. La confianza solo aparece cuando no hay un interés particular en las relaciones entre personas, como lo afirma Petermann (1996-1999: 156): “Sólo cuando se es capaz de pensar *desinteresadamente* en el papel del otro se puede formar un comportamiento de confianza”. La política, y como consecuencia, la democracia actual, no generan espacios de seguridad, de verdad, de igualdad, que contribuyan a la generación, inicialmente de confianza en la democracia social y tampoco tiene cabida una democracia política.

En las democracias actuales es más lo que se habla de confianza que lo que se ejecuta como tal. Esta se ha convertido en un eslogan, para vender candidatos y discursos de poca profundidad. La confianza no se ejecuta con palabras sino con actos que conduzcan a generar credibilidad en las personas y en las instituciones. Los decires, tienen muy poca o nada de incidencia en la constitución de una democracia social, así lo defiende el psicólogo antes citado:

La confianza que de tal manera se persigue se equipara primero a la confianza en las propias capacidades. Con ello se supone que la confianza no

tiene que “sugerirse” exclusivamente en las conversaciones, sino que se tiene que construir experimentando la competencia en la actuación (1999: 169).

3. La confianza como indicador de democracia

Según lo anterior, hay una relación directa entre confianza y democracia, no obstante, la primera no es de uso exclusivo de la segunda, ya que todas las relaciones entre los seres humanos implican un grado de confianza o de desconfianza; es más el sujeto mismo quien genera confianza consigo mismo, como motivación para creer en él y poder realizar actos en el mundo de la vida.

Sin embargo, la confianza nos puede servir como indicador de la democracia, ya que, como lo hemos sostenido desde el principio, ella fortalece la democracia y, por el contrario, la desconfianza la debilita. De esta forma, podemos *operacionalizar* la confianza en algunos conceptos que, aunque no solo sirven para caracterizarla, nos pueden servir con ese fin, estos conceptos son, como ya lo mencionábamos algunos párrafos atrás: la seguridad, la verdad, la libertad, la igualdad; esto no significa que ellos sean los únicos o los más importantes, existen otros como el diálogo, la participación, la sinceridad, la transparencia, pero analizarlos todos exigiría otra investigación, por el momento vamos a profundizar un poco en estos cuatro y su relación con la democracia.

La *seguridad* constituye un elemento fundamental en la generación de confianza y, por el contrario, la inseguridad, es una actitud humana que crea desconfianza. La seguridad garantiza a los ciudadanos que

pueden vivir y convivir tranquilos. En este sentido, la confianza exige la seguridad, pero también, como lo mencionábamos antes, necesita la inseguridad, el riesgo; lo contrario, es decir, la certeza absoluta en la toma de una decisión en donde se le transfiere a otra persona o al Estado un bien, ya sea personal, social o material, no es necesaria la confianza. De esta manera, la confianza busca la seguridad pero se fundamenta en la inseguridad, así lo defiende Lumann:

El problema de la disposición favorable hacia la confianza, en consecuencia, no consiste en un aumento de la seguridad con un decrecimiento correspondiente de la inseguridad; consiste a la inversa en un aumento de la inseguridad soportable a expensas de la seguridad (1996: 138).

Sin embargo, la inseguridad que mueve a la actitud de confianza a la desconfianza y la inversa, no son, ni pueden ser, acontecimientos que violen los derechos humanos, los crímenes de **lesa humanidad** o las barbaries de algunos gobiernos, la inseguridad como motivadora de la confianza está enmarcada, inicialmente, por la condición indescifrable de la humanidad, es decir, por la libertad humana, que en muchos casos, no se deja encasillar en unos determinantes absolutos; esto es en una democracia social, no obstante, en la democracia política, el margen de incertidumbre se reduce y “debe” reducirse al máximo, ya que no depende de la libertad de un , sino de las decisiones colectivas y estas ganan más objetividad de acuerdo al consenso o el convenio.

Bajo este presupuesto, pensar en la labor que desempeña la seguridad como indicador de confianza en la democracia, significa pensar

en las condiciones sociales y políticas que generan las colectividades y los estados para transferir seguridad o inseguridad, lo que se puede lograr mediante la cuantificación histórica de algunos acontecimientos que sirven como señales de seguridad en la democracia social, tales como los niveles de delincuencia, la cantidad de asesinatos, heridos, y por consiguiente, la cantidad de medicamentos que se venden, la cantidad de personas en situación de discapacidad por conflictos armados, los niveles en cuanto a los indicadores en la democracia política, también, podemos pensar en los casos de corrupción, el abuso del poder militar, las dictaduras, los falsos positivos, como se les llama en Colombia, el terrorismo, en general, pero también de Estado. Estos indicadores constituyen señales de inseguridad, sus contrarios generan seguridad y, por tanto, generan confianza. Un pueblo confiado que genera credibilidad en el Estado es una colectividad, y de esta manera, se puede llegar a una legitimidad democrática: “Relegar la violencia como medio de acuerdos es lo propio de la legitimidad democrática” (Dussel, 2006: 141).

La verdad y su opuesto, la mentira, son dos elementos que generan confianza o desconfianza; es más, la verdad es fundamental en la construcción y la legitimidad de la confianza, no es posible pensar en una relación, sea de la naturaleza que sea, desde la mentira, esto lo defiende Darío Rodríguez en la introducción al libro de Luhmann (1996: XXIV): “La confianza sólo es posible donde es posible la verdad”. De acuerdo con esto, la democracia, referida a las decisiones que inciden en lo público, debe ser transparente, un gobierno que no cumple lo que promete, como muchas de las políticas actuales, pierde credibilidad, no solo con la ciudadanía, sino con el gobierno mismo. Ahora bien, La democracia parte

de un principio gnoseológico, el Estado es poseedor de la verdad y ésta se estructura con el consenso, es decir, la mayoría son poseedores de la verdad, la cual se da por convenio, de tal manera que la democracia no parte de una verdad ontológica si no de una verdad dialógica. La verdad no solo tiene validez en la vida cotidiana, es decir, en la manera en que los representantes se refieren a los ciudadanos, sino que ella misma ejerce una verdad implícita y esta es la que le da la validez a la misma.

La democracia se fundamenta en lo público, y este concepto se puede comparar con la luz, con la transparencia, es decir, que no pueden existir secretos de estado (a no ser que la verdad ponga en peligro a la humanidad), lo que los griegos llamaban los *arcana*, el ocultar información a los ciudadanos; la mentira no solo pone en peligro a la democracia porque genera desconfianza, sino que trasgrede sus principios, este es un tema que en la actualidad no se tiene en cuenta, el ocultamiento de información a lo público; es más, el ocultamiento se ha convertido en una estrategia política muy frecuente, como lo afirma Norberto Bobbio:

Tanto el esconderse como el esconder son dos estrategias normales del ocultamiento. Cuando no puedes hacer otra cosa que mezclarte con el público, te pones la máscara. El tema de la "mentira" es un tema obligado en los escritores de la razón de Estado, así como también es obligado la cita de la "mentira inocente" de Platón o de los discursos sofistas de Aristóteles (194-1996: 108).

En este elemento podemos encontrar algunos indicadores, tales como el cumplimiento de promesas, la coherencia entre los discursos políticos y las prácticas, los criterios

argumentativos en las discusiones políticas, la transparencia en los hechos políticos, la rendición de cuentas, (lo que se denomina en la actualidad *Accountability*) entre otros.

La *libertad* es otro elemento que contribuye a la creación de confianza en la democracia, ya que la confianza parte de las decisiones tanto individuales como colectivas de la sociedad, y la capacidad de tomar decisiones es lo que nos caracteriza como seres libres. La libertad es el fundamento mismo de la humanidad, es la esencia, como lo afirma Heidegger: "La libertad, el Da-sein ex-sistente y des-velador posee al hombre, y esto en forma tan originaria, que únicamente *ella confiere* a una humanidad esa referencia" (1998: 120). La libertad, en este sentido, es una apreciación ontológica que funda el ser mismo de la humanidad y que sirve como base para la libertad civil, es decir, aquella que libera a los seres humanos de su condición natural y los introduce en un mundo político, un mundo democrático. Las leyes aquí son fundamentales en la construcción de la democracia, pero ella se funda en la confianza, la cual reclama la libertad como lo afirma Lumann:

"La confianza, entonces, es la expectativa generalizada de que el otro manejará su libertad, su potencial perturbador para la acción diversa, manteniendo su personalidad –o más bien manteniendo la personalidad que ha mostrado y hecho socialmente visible" (1996: 65).

La libertad, entonces, constituye la esencia de la humanidad, y por medio de ella podemos generar confianza o desconfianza, lo cual contribuye a la democracia, inicialmente en sentido social, pero, en últimas, en sentido político, lo que se devela de acuerdo al

cumplimiento o no cumplimiento de las leyes que conforman el Estado. Ahora, propiciar espacios de libertad y por ende de confianza, es una labor de las leyes mismas, de la voluntad del Estado y esto lo albergan los derechos humanos, en las constituciones de los países democráticos, la libertad de expresión, la libertad de culto, la libertad de credo, la libertad de conciencia, son elementos fundamentales en la generación de confianza. Sin embargo, hay otros elementos, como la manipulación de los medios de comunicación con el fin de enajenar a los ciudadanos, el sometimiento de las personas por raza religión o sexo, el trabajo infantil, el desempleo, que condicionan a los seres humanos, de alguna manera, los hace esclavos de sus mismas necesidades. La democracia, así vista, no solo es una responsabilidad del gobierno o del Estado, sino del cultivo de principios morales y sociales que facilitan la convivencia, como lo afirma Touraine:

“La democracia no nace del Estado de derecho sino el llamado a unos principios éticos –libertad, justicia– en nombre de la mayoría sin poder y contra los intereses dominantes” (1994-2000: 35).

En esta línea de reflexión encontramos la *igualdad*, como una categoría fundamental en la construcción de la confianza, ya que si no vemos a los otros como nuestros iguales, es imposible depositar en ellos nuestra credibilidad. Ahora bien, la igualdad está enunciada en la democracia como uno de los pilares, pues todos tienen los mismos derechos y los mismos deberes, así lo defiende David Held: “Democracia implica una comunidad política en la que existe alguna forma de igualdad política entre personas” (1996: 18). La igualdad genera confianza y genera democracia, la

desigualdad genera desconfianza e impide el desarrollo de la democracia. La desigualdad tiene su origen en la concepción de los otros como diferentes, en ver a los otros como inferiores, de esta clase de acontecimientos está llena la historia y, desgraciadamente, también la actualidad: la discriminación racial, de género, el sometimiento de las mujeres, de los homosexuales o las lesbianas, la exclusión de las personas en situación de discapacidad, el maltrato a las personas por su religión o credo, entre otros muchos, han sido y desgraciadamente, siguen siendo etiquetas que no podemos borrar del desarrollo de la sociedad y de la democracia.

La exclusión es una de las actividades patológicas que atentan contra la igualdad y, por tanto, contra la democracia. Sin embargo, la exclusión política precede a la exclusión social y humana y además la presupone; en otras palabras, sacar a otro ser humano de los intereses de la mayoría, no dejarlo participar en las decisiones políticas, significa excluirlo de la sociedad, negarle su condición comunitaria, pero, a la vez, también significa negarle su condición humana; la democracia no solo debe estar al servicio de los derechos, sino de la humanidad misma, como lo reclama Touraine: “La democracia no está al servicio de la sociedad ni de los individuos, sino de los seres humanos como Sujetos, es decir, creadores de sí mismos, de su vida individual y de su vida colectiva” (1994-2000: 33). De aquí se infiere que la igualdad en sentido democrático exige unos principios morales y como tal, la generación de la igualdad, en todos los sentidos.

La igualdad siempre ha sido un elemento político que la humanidad ha reclamado, porque en toda la historia de la democracia la exclusión está implícita, de hecho,

la democracia se ha convertido en una *dictadura de las mayorías*, puesto que son ellos quienes pasan a ser poseedores de la verdad política en cada generación de los gobiernos, aunque, en últimas, la propuesta no es inclusión, sino la transformación bajo el principio de la igualdad, como lo afirma Dussel:

Los excluidos presionaron siempre (aun en el *demos* griego, para llegar a la *isonomía*, al “igual derecho”) por participar en la creación del consenso, y esta lucha por el reconocimiento de sus derechos exigió transformar el sistema democrático vigente y abrirlo a un grado superior de legitimidad, y, por lo tanto, de participación, es decir, de democracia. Los excluidos no deben ser *incluidos* (sería como introducir al Otro en lo mismo) en el *antiguo* sistema, sino que deben participar como iguales en un *nuevo sistema* institucional (el *nuevo* orden político). No se lucha por la *inclusión* sino por la *transformación* (2006: 106).

Seguridad, verdad, libertad e igualdad son solo cuatro elementos de muchos otros que constituyen a la confianza y que, por tanto, sirven como indicadores de la calidad de democracia o, por el contrario, la inseguridad, la mentira, la esclavitud, y la desigualdad, son elementos que degradan la democracia y crean desconfianza. Ahora bien, cada una de estas categorías, tiene por decirlo así “variables” empíricas, como lo mostrábamos, que sirven como indicadores para cualificar o quizá cuantificar el desarrollo de la democracia, lo que sí queda claro es que la confianza es un elemento fundamental en la constitución y construcción e institución de la democracia. La confianza debe ser el principio que remplace el deber racional como fundamento ético, la credibilidad en los otros a constituir la esencia en la configuración de la democracia.

4. Poder, confianza y democracia

En la democracia, cuando se elige un representante (por lo menos en las democracias representativas) para que tome decisiones por los ciudadanos, es decir, para que los represente, no solo se le concede poder, sino confianza. En este sentido, la responsabilidad de los representantes de los ciudadanos, carga consigo en su condición pública, el poder concedido y la confianza de que harán las cosas de la mejor manera, y esto beneficiando con sus decisiones o votos, a la mayor cantidad de ciudadanos posibles. De esta manera, la democracia siempre lleva implícito el poder como elemento fundamental, así lo defiende Bobbio (1996: 16):

La democracia se puede definir de muchas maneras, pero no hay definición que pueda excluir de sus connotados la visibilidad o transparencia del poder”. El poder como la confianza se constituye inicialmente en la subjetividad, luego en las relaciones con los otros, la familia la vecindad y luego en la relación con la sociedad y con el Estado y aún con otros países² (1996: 16).

De esta manera, el poder en sentido subjetivo, familiar, de amistad, son ejercicios de dominio que le interesan o le pueden interesar a la psicología, lo mismo que a la sociología, y aun a la ética, y constituyen la génesis del poder político, allí nace el potencia de dominio al lado de la actitud de

²Sobre la definición y estas relaciones de poder se puede consultar mi libro, *Lo político a la luz de la fenomenología husserliana*, sobre todo el último capítulo intitulado fenomenología del poder.

³Sobre esta manera de entender el poder se puede consultar a Edmund Husserl sobre todo en *Ideas II*, lo mismo que en las *Meditaciones Cartesianas*, de igual manera en mi libro citado anteriormente.

confiar, puesto que, para ejercer el poder, debemos saber que podemos y este ya es un acto de confianza, confianza en nosotros mismos, que nace, como diría Husserl del yo-puedo y, se amplifica con los otros en el poder-ser³. Sin embargo, si nos referimos solo al poder político, que es el tema que nos convoca en particular, podemos perpetrar esta práctica citando a Steven Lukes, (2007), cuando hace referencia al artículo "The concept of power" de Dahl, quien describe su "idea intuitiva de poder" como "algo semejante a: A tiene el poder sobre B en la medida en que pueda conseguir que B haga lo que, de otra manera no haría".

En este sentido, A es poseedor de una facultad que le otorga la capacidad de convencer a B, para que haga lo que él "quiere"; ahora, esta facultad o potencia, si así se le quiere llamar, es esencialmente lo que denominamos poder, y que B haga lo que A quiere, es el ejercicio o la práctica del mismo. De tal manera que la confianza no solo se revela en la idea, sino en el hacer mismo. En el primero, como potencia o facultad en general, que tienen los seres humanos, la confianza se expresa como la creencia que ellos desarrollan sobre sí mismos, confiar en que uno puede es una cuestión psicológica, para la cual algunos seres humanos se preparan más que otros, por ejemplo, en la época de las monarquías, los príncipes eran preparados para ejercer el poder, se formaban bajo el principio de que ellos tenían el poder. Esto mismo sucede en la democracia, en donde los hijos de los presidentes, generalmente están más próximos a ocupar este cargo que el hijo del carpintero o del panadero, es decir, no es que por herencia genética se tenga más capacidad de poder, es que el contexto en donde se nace puede generar más confianza para ejercer el mismo.

De esta manera, la confianza es el "medio" que utiliza el sujeto para activar el poder como idea que le permite visualizarse a sí mismo como sujeto portador de potencialidades. En el caso de la práctica, este poder se extiende intencionalmente hacia el otro o los otros, y allí encuentra su identidad; el ejercicio del poder solo es tal en la medida en que exista un sujeto que ejerza el poder y otro u otros que lo acepten. Ahora, aceptar los mandatos de otros lleva implícito confiar en él, como sujeto con capacidad de poder y confiar en que lo que impone es bueno o correcto o por lo menos transparente. La confianza, entonces, está implícita tanto en la idea de poder, como en el ejercicio del mismo, si ésta falla, el poder cobra otras características, como el dominio, que es un término reservado para la forma de manipulación de personas por medio de la fuerza, las armas o la extorsión u otros medios tan comunes en los países latinoamericanos. La fuerza o la violencia jamás podrá ser un medio de poder, como lo afirma Arendt citada por Lukes (2007: 28): "Del cañón de la escopeta sale la orden más eficaz, que lleva a la obediencia más inmediata y perfecta; lo que nunca puede salir de él es el poder".

El poder, entonces, exige la confianza, y esta se da, primero, en el sujeto poseedor del poder; segundo, en el contenido de los mandatos, y podemos abonar un tercer elemento, la confianza misma se puede convertir en un medio para generar poder, es decir, así como las armas pueden generar dominio y las leyes generan poder, la confianza también es un medio que puede ganar el portador del poder con los que obedecen el mismo; para el caso de la política, el gobernador puede hacer cumplir las leyes, no por estas mismas sino por la confianza que los gobernados poseen sobre el gobernador, aquí podríamos pensar con

Weber en el poder carismático, que son las cualidades que tiene un representante del pueblo que hacen que las personas los sigan y obedezcan su orden. En este sentido, el poder se manifiesta en la democracia cuando más personas apoyan a un candidato, su poder reside en la confianza que las mayorías depositan en él, como lo afirma Giovanni Sartori:

Los sistemas democráticos modernos se apoyan sobre reglas mayoritarias (el mandato es de quien obtiene más votos y el mando es ejercido por quienes detentan más curules en el parlamento), sobre mecanismos electivos y sobre la transmisión representativa del poder (1994: 21).

El poder está impregnado de confianza, y hace parte de la estructura de la democracia, de tal manera que podemos inferir que una democracia con calidad lleva implícita la confianza, en el mejor de los sentidos. La confianza genera participación, lo mismo que reconocimiento de las leyes que hacen parte de la estructura del Estado. De esta forma, debería existir un *derecho de confianza*, ya que solo a partir de los derechos, a nivel constitucional se puede exigir una variabilidad en las culturas democráticas, existe una dinámica entre derecho y poder en donde cada uno funciona como generador del otro, como lo defiende Bobbio: “Retomo mi vieja idea de que el Derecho y el Poder son dos caras de la misma moneda: solo el Poder puede crear Derecho y sólo el Derecho puede limitar el Poder” (1996: 19).

La confianza es un lubricante social que hace posible y mejora las interacciones humanas, dentro de éstas la democracia, en la medida en que el poder está atravesado intencionalmente por ella. Sin embargo, aparecen algunos elementos que

contribuyen al debilitamiento de la misma, como es el caso del poder invisible, un contrasentido en las democracias puesto que genera desconfianza. Este parece ser una de las patologías más frecuentes en las modernas democracias, el poder detrás del poder. Así lo afirma el autor antes citado:

Mientras la presencia de un poder invisible corrompe la democracia, la existencia de grupos de poder que se alternan mediante elecciones libres permanece, por lo menos hasta ahora, como la única forma en la que la democracia ha encontrado su realización concreta (Bobbio, 1984-1996: 17).

Cuando hay un poder invisible detrás del poder visible, se engaña a los ciudadanos, ya que no son las elecciones de las mayorías quienes eligen, sino otros intereses como los grandes emporios económicos, las grandes multinacionales, por ejemplo; aquí no hay democracia, hay plutocracia o a lo mejor una oligarquía disfrazada de democracia. Este es un problema histórico, los centros de poder que maneja el poder del pueblo representado por la persona que se eligió, se puede plantear como: “La vieja pregunta que recorre toda la historia del pensamiento político: “¿Quién cuida a los cuidadores?” hoy se puede repetir con la siguiente interrogante: “¿Quién controla a los controladores?” (Bobbio, 1984-1996: 38). Lo típico de la democracia es el poder que ejercen la totalidad, o por lo menos la mayoría de los ciudadanos, en la toma de decisiones, los representantes no son más que eso, representantes, los verdaderos poseedores del poder son el pueblo, en ellos nace, se radica, se legitima, se escenifica toda forma de poder, que transita en la estructura del Estado en forma de código, como lo afirma Luhmann:

En un sentido muy elemental o interaccional, el poder siempre es un código, es decir, en cuanto que asigna alternativas de evitación en cada etapa para la selección de acciones cuya trasmisión se busca, con lo cual duplica inmediatamente las posibilidades bajo consideración (1995-2005: 49).

No es posible pensar en una democracia en dónde existan poderes invisibles, esto es un fraude a la democracia y un atentado contra la confianza que los ciudadanos le confieren a sus re-presentantes.

5. Conclusiones

La confianza es fundamental en la democracia, en tanto incide de una manera directa en las relaciones sociales, como punto de partida en la construcción de una democracia política, es decir, nace en unas condicionales individuales y transita a unas situaciones colectivas, parte de la individualidad y se legitima en lo civil. De esta manera, la confianza es una actitud que tiene su génesis en el pensamiento de los sujetos y se escenifica en la relación con los otros y se constituye en fundamento del estado. Así, la confianza parte del riesgo, el cual, en últimas, también es un motivador para depositar en alguien unos bienes, puesto que la seguridad absoluta destruye la confianza misma. Toda democracia, en tanto la elección que hacen los ciudadanos de sus representantes, es un riesgo. En este sentido, la confianza es una forma de capital, que así como se puede adquirir también se puede perder.

Bajo este panorama podemos *operacionalizar* la confianza como indicador de la calidad o el debilitamiento de la democracia, a partir de cuatro categorías, la seguridad,

la verdad, la libertad y la igualdad. En cuanto a la seguridad, la confianza necesita de ella para poder elevar los niveles de confianza, los cuales se pueden buscar en las señales que los estados democráticos y los representantes del poder democrático lanzan sobre la ciudadanía, tales como el cumplimiento de promesas, los consensos en toma de decisiones trascendentales para el Estado. Por el contrario, se puede generar inseguridad, con las guerras la criminalidad, entre otros. La verdad es, como fundamento de la transparencia, de la luz, un concepto que se adapta por completo a lo público, mientras que su contrario, la oscuridad, indica la mentira, el engaño, así la verdad conduce a la confianza, y por tanto, a la calidad de la democracia, la mentira, invoca la desconfianza y debilita la democracia.

En esta misma dirección, encontramos la libertad, otro elemento que facilita la generación de confianza, ya que le permite a la humanidad la expresión de la autonomía, y como tal, la participación en las decisiones públicas. Y por último, la igualdad, que es fundamental, tanto en la generación de confianza como en la solidez de la democracia, ya que estas surgen de la consideración de la humanidad como idénticos en lo que somos, aunque seamos diferentes en lo que hacemos.

El poder constituye la estructura de la democracia. Ahora, en ésta el poder es de la mayoría, lo cual en un Estado es imposible, a no ser que se ejerza mediante la democracia representativa, y así los portadores del poder le conceden esta facultad a un representante, le brindan confianza, la cual, a su vez, juega un doble papel en el ejercicio del poder, tanto el que le conceden los ciudadanos a administradores del Estado, como los signos de confianza que expresan

y cumplen estos representantes, pero, aquí aparece una de las enfermedades más agudas de la democracia, el poder invisible, es decir, el poder detrás del poder, un elemento que degrada la democracia, ya que defrauda la confianza de los ciudadanos.

Bibliografía

Bobbio, N. (1996). *El futuro de la democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.

Dussel, E. (2006). *Tesis de política*. Madrid: Siglo XXI.

Heidegger, M. (1988). *¿Qué es metafísica? Y otros ensayos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Held, David (1996). *Modelos de Democracia*. Stanford University Press.

Hobbes, T. (2001). *Leviatán o de la Materia, Forma y Poder de una República Eclesiástica y Civil*. México: Fondo de Cultura Económica.

Luhmann, N. (1996). *Confianza*. México: Antropos.

_____. (2005). *Poder*. Barcelona: Antropos.

Lukes, S. (2007). *El poder: un enfoque radical*. Madrid: Siglo XXI.

Maquiavelo, N. (1999). *El Príncipe*. Bogotá: Panamericana.

Touraine, A. (2000). *¿Qué es la democracia?* México: Fondo de Cultura Económica.



Habitamos un espacio que da qué pensar. Gregor Samsa y Wang-Fo: paisajes del pensamiento contemporáneo

Jaime Pineda Muñoz¹

Fecha recibo: 15 de julio de 2011

Fecha aprobado: 17 de agosto de 2011

Resumen

Paisaje de este tiempo; urgente necesidad de comparecer ante la pregunta que el siglo XX intentó responder desde la fenomenología existencialista y el post-estructuralismo; inquietud que se arrastra en la superficie del pensamiento y se entreteje en la textura del concepto; indagación que al interpelarnos nos conduce por las poéticas del espacio y las prácticas del habitar. Es esta la cuestión ineludible del paisaje de acontecimientos y de los campos intelectuales que intentan nombrarlo, describirlo, interpretarlo. ¿Podemos pensar el espacio que habitamos? ¿Qué significa habitar? ¿Tiene algún sentido reconfigurar la afirmación de Heidegger, “asistimos a un tiempo que da qué pensar”? Y si nos aventuramos a hacerlo, ¿dónde conquistar el espesor de la afirmación, “habitamos un espacio que da qué pensar”?

Palabras clave: habitar, poética, narración, filosofía de la diferencia, pensamiento contemporáneo, metamorfosis, disolución, rizoma.

**WE INHABIT A SPACE THAT GIVES SOMETHING TO THINK ABOUT IT.
GREGOR SAMSA AND WANG-FO: VIEWS OF CONTEMPORARY THOUGHT**

View of this time; urgent need to appear before the question that in the 20th century attempted to answer from the existentialist phenomenology and the post-structuralism; concern that drags on the surface of thought and weaves in the texture of the concept; inquiry that leads to question us through the poetics of space and the practices of inhabiting. This is the inevitable issue of the scenery of events and those of the intellectual fields that try to name, describe and interpret it. Can we think about the space we inhabit? What does inhabit mean? Does it make sense to re-configure Heidegger's affirmation: “Do we attend a time that gives something to think about it”? And if we venture to do it, where to conquer the density of the statement, “Do we inhabit a place that gives something to think about it?”

Key words: inhabit, poetics, narration, philosophy of difference, contemporary thought, metamorphosis, dissolution, rhizome.

Abstract

“Tal vez no se pueda plantear la pregunta ¿Qué es la filosofía? hasta tarde, cuando llegan la vejez y la hora de hablar concretamente [...] Se trata de una pregunta que nos planteamos con moderada inquietud, a medianoche, cuando ya no queda nada por preguntar”
Deleuze y Guattari

Pasada la medianoche, cuando nuevas preguntas asaltan al filósofo y sus personajes conceptuales, se devela una nueva inquietud. Pasada la medianoche nos preguntamos no quiénes somos (el amanecer griego de la filosofía) sino dónde estamos, dónde habitamos.

Pensar el habitar (οικέω), pensar las variedades del lugar, (τόπος), pensar las maneras de darse-al-lugar: morar, residir, permanecer, estar, siempre en devenir: morando, residiendo, permaneciendo, estando, habitando. Como afirmaban Deleuze y Guattari (2005), todo es asunto de devenir, se deviene-con-el-mundo: devenir-lugar, devenir-cuerpo, devenir-casa, devenir-morada, devenir-otro.

“Lo que es real es el devenir [...] y no los términos supuestamente fijos en los que se transformaría el que deviene”
(Deleuze y Guattari, 2005:244).

Quien deviene simplemente se hace al devenir...

Kafka logra un devenir-insecto con Gregor Samsa...

“Cuando Gregor Samsa se despertó una mañana después de un sueño

intranquilo, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto” (Kafka, 1994:133).

El devenir-otro de Samsa (este devenir-animal) acontece en el cuerpo. Involucra las sensaciones e intensidades que lo atraviesan:

Qué profesión tan dura he elegido. Un día sí y otro también de viaje. Los esfuerzos profesionales son mucho mayores que en el mismo almacén de la ciudad, y además se me ha endosado ese ajeteo de viajar, al estar al tanto de los empalmes de tren, la comida mala y a deshora, una relación humana constantemente cambiante, nunca duradera, que jamás llega a ser cordial. ¡Que se vaya todo al diablo! (Kafka, 1994:134).

Involucra las configuraciones de los lugares que lo habitan:

¿Qué me ha ocurrido? Pensó. No era un sueño. Su habitación, una auténtica habitación humana, si bien algo pequeña, permanecía tranquila entre las cuatro paredes harto conocidas. Por encima de la mesa, sobre la que se encontraba extendido un muestrario de paños desempaquetados, estaba colgado aquel cuadro, que hacía poco había recortado de una revista y había colocado en un bonito marco dorado (Kafka, 1994:133).

La metamorfosis de Samsa es un asunto del cuerpo y el lugar, una desfiguración del cuerpo social -viajante de comercio- y el lugar en el que habita -auténtica habitación humana-. Su devenir-animal (devenir-insecto) trastorna su vida cotidiana, interrumpe sus hábitos, interpela sus modos de ser.

“Es la degradación metamórfica más intensa: el hombre convertido en insecto [...] Samsa se ve con la forma más íntimamente repugnante al ser humano: la del insecto” (Jiménez, 1993:237).

Metamorfosis que expresa la miserable condición humana...

Kafka, escritor angustiado y atormentado, arremete contra las ilusiones inmutables del hombre. En su relato se hace imposible reconocer las permanencias, las esencias fijas, la pasmosa elocuencia de la eternidad. La metamorfosis recuerda el paso de las contingencias (cambiantes, efímeras, en constante transformación). La metamorfosis (insomnio de Kafka) no es la transubstanciación (conversión definitiva de la sustancia, sueño de Dios); la metamorfosis es la fugaz permanencia: acontece en el cuerpo, modifica y altera sus accidentes, moviliza sus contingencias; nos hace olvidar las esencias al arrojarlas al abismo donde todo perece: El cuerpo.

De ahí emerge una tensión ontológica...

“Lo que fuimos, ya no lo seremos. Y la imagen que, oscilante, construimos: el yo que nos define, en cualquier momento se astilla, como personaje que es de una ficción: la vida” (Jiménez, 1993:14)

Nada perdura, todo cambia repentinamente. El “yo”, la identidad-psicológica, la sustancia-pensante, la imagen-cuerpo, el lugar-habitado; todo se desvanece en la súbita metamorfosis que acecha el cuerpo y el lugar de Gregor Samsa. Kafka nos recuerda que somos, en tanto devenimos.

Inescrutable yace el enigma: del devenir solo nos quedan las huellas, esas ausencias-presencias que deja el paso del tiempo-existencial en el espacio-expresivo.

En la obra de Kafka tiene lugar una pesadilla: todo cuerpo deviene Gregor Samsa. A la mañana siguiente (al día que vendrá, pasada medianoche) ¿qué sabremos de aquello que somos?

“Somos devenir: nos podemos transformar monstruosamente en una noche. Pero la pesadilla nos trae algo común: nada estable hay en nosotros, ni el cuerpo ni el yo” (Jiménez, 1993:245).

¿Dónde reposan las esencias inmutables? De seguro esto nunca tuvo que ver con los hombres ni con los lugares. ¿Dónde se afirma aquello que somos, la identidad que pretendemos, el sujeto que soporta las cualidades? Kafka nos recuerda que el yo está a la deriva.

“Alguien se pone a escribir determinado por la desesperación” (Blanchot, 2002:48), ese alguien es Kafka. La soledad esencial de Gregor Samsa perturba el sueño del escritor. Alguien que sufre y se atormenta se filtra en el diario de Kafka:

“No soy otra cosa que literatura, y no puedo ni quiero ser otra cosa (1910) [...] Todo ser humano está irremisiblemente perdido en sí mismo (1914)”.

La escritura aniquila a Kafka y al mundo de sus personajes. ¿Qué queda de este doble aniquilamiento? ¿Qué lugar habita Gregor

Samsa en su devenir-animal? ¿Qué lugar habita Franz Kafka en su devenir-literatura? ¿Existe en el espacio-literario un lugar para alojar los cuerpos de la desesperación, como el cuerpo de Gregor Samsa o el cuerpo de Joseph K?

El devenir -la metamorfosis- modifica el cuerpo y el lugar, arroja el ser a la diferencia, lo desgarrar ante la tragedia del perderse de sí a cada instante, en cada amanecer, de repente.

Devenir (no de cualquier manera), devenir-con-el-mundo, devenir-animal, inscribiéndose en el cosmos (κόσμος) y protegiéndose del caos (χάος). La filosofía demanda del devenir (fugaz y efímero) “un poco de orden para protegernos del caos” (Deleuze y Guattari, 2005:202).

Resulta impensable acontecer solo en la abertura (χάος), en el estado amorfo, en la entropía absoluta. Resulta impensable habitar en lo que el poeta Ovidio describía como una masa informe y confusa, “peso inerte en el que se depositaban indiscriminadamente juntos y sin ajustamiento alguno los elementos primordiales de las cosas” (Briggs y Peat, 1990).

El caos es puro devenir, y solo pedimos del devenir un poco de orden (κόσμος) para protegernos de las hendiduras infinitas del caos (χάος); una posibilidad para pensar la inminente fugacidad del ser, desvaneciéndose y diluyéndose (desgarrándose), aun cuando sabemos que la “permanencia” nos huye.

Para pensar el habitar es necesario hacerse a un instante del devenir; aplomarse ante

una huella que perdura, que permanece, que hace lugar, que se deja evocar.

El habitar (οικέω) -la huella- solo puede ser pensado como mundo-habitado (γῆν-οικουμένην), es decir, como lugar (τόπος) donde el hombre (pese al devenir y gracias a él) construye su morada (ἔθός), su abrigo permanente (οἶκος), su refugio colectivo (πολις); construye su “permanencia”. Este permanecer-en-constante-devenir retrata la tragedia humana: su lugar es su no-lugar, lo que perdura en él es lo efímero.

Lejos estamos de aceptar como “humana” la esperanza cristiana develada por San Juan en Patmos (libro de las revelaciones “ἀποκάλυψις”), quien pretendió disolver definitivamente la tensión entre caos (χάος) y cosmos (κόσμος) instalando el hombre en la morada de Dios, inscribiendo el hombre en el lugar celeste (caelestis): “Vi un cielo nuevo y una tierra nueva [...] Y vi la ciudad santa, la nueva Jerusalén, que descendía del cielo del lado de Dios” (Apocalipsis, 21,1-2).

En este lugar -la nueva Jerusalén- no hay espacio para el devenir. Nadie despertará como Gregor Samsa, nada será acechado por la metamorfosis. En el sueño de la eternidad lo que ya pasó es el devenir; lo que regresa es el ser inmutable de Parménides en el mundo del Bien Supremo de Platón:

Oí una voz grande que del trono decía: He aquí el tabernáculo de Dios entre los hombres, y erigirá su tabernáculo entre ellos, y serán su pueblo y el mismo Dios será con ellos, y enjugará las lágrimas de sus ojos, y la muerte no existirá más, ni habrá duelo, ni gritos, ni trabajo, porque todo esto es ya pasado (Apocalipsis, 21,3).

El delirio de San Juan expresa el triunfo del cosmos sobre el caos. Un lugar ordenado, celestial, esencial, puro, imperecedero, donde habita un cuerpo sin sufrimiento, sin trabajo, sin dolor, sin ocaso. Lugar donde la permanencia se impone sobre el devenir; lugar donde el habitar se petrifica y se fosiliza bajo el atroz signo de la morada eterna.

Tomando distancia del delirio en Patmos, -humanos que somos- habitamos en el lugar efímero, frágil, falible, abierto a la muerte, a las lágrimas, a los gritos; habitamos un lugar expuesto al dolor de lo pasajero y no deseamos (o fingimos hacerlo) la nueva Jerusalén. Preferimos la Ítaca de Ulises, anhelamos un lugar para morir. El habitar (cuerpo y lugar) solo se comprende en las huellas trágicas (huellas de la afirmación, huellas de la conjunción, huellas de la tensión caos/cosmos) que re-marcan, repasan y re-fuerzan el devenir en la tierra-habitada (γῆν-οἰκουμένην), y se alejan de la tierra-prometida (תחטבומה וְאֵרָא).

La huella dispuesta por el devenir es una huella poética; una traza que se deja sobre la tierra, esta y no otra, la inmanente, la vital, la “molécula gigante”.

El habitar-humano es preciso pensarlo como un habitar-poético:

Ora como eco (ἠχώ) del verso de Hölderlin (interpretado por Heidegger): “pleno de méritos pero es poéticamente como el hombre habita esta tierra”; ora como resonancia de la enseñanza de Zaratustra: “yo os conjuro hermanos míos, permaneced fieles a la tierra y no creáis a quienes os hablan de esperanzas sobre-terrenales” (Nietzsche, 1984:34).

Lo cierto es que habitar es devenir-tierra...

Persiguiendo a Heidegger: “La manera según la cual los hombres somos en la tierra es el habitar. Ser hombre significa: estar en la tierra como mortal, significa: habitar” (Heidegger, 1997).

Para Paul Ricoeur (1996), la tierra es el nombre mítico de nuestro anclaje corporal con el mundo (κόσμος). La tierra es nuestro cuerpo-mundo; el lugar (existenciario) en el cual el devenir es el habitar mismo. La tierra es el “planeta que habitamos”, y el devenir se manifiesta cuando descubrimos que en el significado de la palabra “planeta”, que proviene del griego “πλανήτης”, se oculta el adjetivo “errante”, que anda de una parte a otra sin tener asiento fijo, que anda vagando, (di-vagando) sin sujeción, sin atadura, sin determinación a sitio o lugar específico.

A la tierra (errante) se le habita en el estar-errando...

Así pues, el anclaje corporal del que habla Ricoeur, solo puede afirmarse en el sujetarse-a-la-deriva. La huella se deja en el devenir-errando.

En 1938, Marguerite Yourcenar publica sus “Cuentos Orientales”, una serie de relatos donde explora las distintas maneras del habitar-la-tierra en ese extraño-otro de occidente. El primer relato titulado “Cómo se salvó Wang-Fô”, narra la historia de un anciano pintor y su joven discípulo que erraban por los caminos del reino de Han. Wang-Fô (el anciano pintor) y Ling (el joven discípulo) habitaban el mundo (errando por el reino) en un devenir-pintura. Su

pretensión (al atrapar la imagen de las cosas en la pintura) no es imitar o representar las formas de la naturaleza. Para el anciano y su discípulo, se pintan sensaciones. Las cosas del mundo adquieren vida cuando se capturan en el lienzo, cuando se expresan -no se representan- en una creación pictórica. Allí nace la extraña comprensión que de la naturaleza tienen el anciano pintor y su joven discípulo. La bóveda celeste y sus manifestaciones fenoménicas existen en los trazos de Wang-Fô; en el papel de arroz se imprime -se con-signa- la “lengua de la tierra” (Pardo, 1991); el paisaje en pintura, no la pintura del paisaje.

Inversión ontológica: La naturaleza en pintura, el rostro en pintura, la bóveda celeste en pintura...

Trazo-de-fuga de las prescripciones estéticas del occidente de antaño que afirmarían, sin mayor pre-ocupación, la pintura de la naturaleza, su mimesis, su representación.

No iban muy cargados, ya que Wang-Fô amaba la imagen de las cosas y no las cosas en sí mismas, y ningún objeto del mundo le parecía digno de ser adquirido a no ser pinceses, tarros de laca y rollos de seda o de papel de arroz [...] Su discípulo Ling, doblándose bajo el peso de un saco lleno de bocetos, encorbaba respetuosamente la espalda, como si llevara encima la bóveda celeste, ya que aquel saco, a los ojos de Ling, estaba lleno de montañas cubiertas de nieve, de ríos en primavera y del rostro de la luna en verano (Yourcenar, 2005:13).

En su errar por los caminos del reino de Han, Wang-Fô y Ling pintan su propio devenir, su manera de habitar. Abandonan su residencia, se arrojan a un errar-sin-destino, abandonan

su casa, emprenden un viaje en busca de nuevos rostros, nuevas situaciones, nuevos acontecimientos, nuevas sensaciones.

A la manera de los impresionistas, se arrojan al lugar, se hacen del espacio, acontecen -pictóricamente- ante lo efímero, ante el devenir. En su errancia el espectro-de-la-luz se difumina en el espectro-de-la-vida... de nuevo el enigma: Wang-Fô y su discípulo Ling, no pintan el puro-ver; más bien, solo ven el puro-pintar.

Cuando la casa estuvo vacía, se marcharon y Ling cerró tras él la puerta de su pasado. Wang-Fô estaba cansado de una ciudad en donde ya las caras no podían enseñarle ningún secreto de belleza o fealdad, y juntos ambos, maestro y discípulo, vagaron por los caminos del reino de Han (Yourcenar, 2005:16).

En su di-vagar por las chozas de los granjeros, los arrabales de las cortesanas y las tabernas de los estibadores, el anciano y su joven discípulo dejan pinturas como huella de su devenir-errante (como testimonio de su errancia), que al decir de los moradores del reino de Han, tenían vida gracias a un último toque de color que añadía el anciano pintor a los ojos.

“Los granjeros acudían a suplicarle que les pintase un perro guardián, y los señores querían que les hiciera imágenes de soldados” (Yourcenar, 2005:17).

La vida que los siervos y señores atribuían a las pinturas de Wang-Fô, refuerza una idea aún extraña para occidente: las imágenes tienen vida. En “La fauna de los espejos”,

Borges acecha esta idea -más bien, pretende esta figura- en tiempos del Emperador Amarillo; en “El crimen perfecto”, Baudrillard despliega este concepto -mejor aún, potencia esta figura- en las aberturas del caos; en “El espejo mágico”, Escher desnuda un espejo -en una imagen/grabado- y seres imaginarios brotan de ambas superficies y en este caso ¿quiénes son los seres especulares?

¿Qué es lo real cuando los granjeros suplican un perro en pintura para sus granjas? Doble referencia: Yourcenar escribe la historia de un pintor que “se apoderaba de la aurora y apresaba el crepúsculo”; Wang-Fô pinta mientras vaga por el reino de Han y de su huella pictórica solo tenemos una huella escritural. Pero, ¿acaso no vemos las “pinturas” del anciano pintor en la “escritura” de Yourcenar? ¿Acaso no existe, como pensaba Deleuze, una pintura de la escritura, una escritura en pintura, una pintura en escritura? ¿Acaso no fue un pintor -Paul Cezanne- quien “escribió” a un amigo -Emile Bernard- “le debo la verdad en pintura y se la diré”? (Derrida, 2005).

En su devenir-errante, Wang-Fô y Ling arriban a la ciudad imperial donde son detenidos por los soldados del emperador y conducidos al palacio para comparecer por un delito pictórico que compromete la desilusión, que de su reino, tiene el Maestro Celeste, único soberano en este mundo-habitado (espacio-literario). El emperador había sido educado en una estancia escondida del palacio imperial saturada de pinturas hechas por Wang-Fô. La percepción que del mundo-habitado tenía el Maestro Celeste se había formado a partir de la contemplación de los cuadros del anciano pintor. Valles, montañas, ríos, rostros, gestos, todo lo que la imaginación del emperador asociaba con el mundo-exterior tenía el signo imborrable de los colores vivos e intensos que Wang-Fô

imprimía a sus pinturas. Era el reino de Han en pintura, y el Emperador dominaba sobre el horizonte de color que se convulsionaba y se opacaba con la intensidad de la luz sobre el papel de arroz:

Los colores de tus cuadros se reavivaban con el alba y palidecían con el crepúsculo [...] Me hiciste creer que el mar se parecía a la vasta capa de agua extendida en tus telas, tan azul que una piedra al caer no puede por menos de convertirse en zafiro; que las mujeres se abrían y se cerraban como las flores, semejantes a las criaturas que avanzan, empujadas por el viento, por los senderos de tus jardines, y que los jóvenes guerreros de delgada cintura que velan en las fortalezas de las fronteras eran como flechas que podían traspasarnos el corazón (Yourcenar, 2005:22).

¿Qué es el reino de Han en pintura? Yourcenar arriba al instante más fascinante de su historia. El relato se vuelca sobre el engaño pictórico y la desilusión ontológica del Maestro Celeste. El anciano pintor debe responder por el reino de Han en pintura. Sus trazos, sus formas, sus movimientos, sus agitados paisajes, las mujeres como flores, las piedras como zafiros, los jóvenes como flechas, ¿qué de todo esto existe en el reino de Han? o mejor aún, ¿por qué el emperador es incapaz de contemplar el reino de Han en pintura?; ¿qué esperaba el emperador de la realidad?; ¿qué esperaba de la pintura?; ¿acaso pensaba que una pintura es una imitación de lo real, de los rostros, de las formas naturales, de las situaciones, de los cuerpos y de los lugares?

A los dieciséis años, vi abrirse las puertas que me separaban del mundo: Subí a la terraza del palacio para mirar las nubes, pero eran menos hermosas que las de tus crepúsculos [...] recorrí

las provincias del Imperio sin hallar tus jardines llenos de mujeres parecidas a luciérnagas, aquellas mujeres que tú pintabas y cuyo cuerpo es como un jardín [...] la carne de las mujeres vivas me repugna tanto como la carne muerta que cuelga de los ganchos de carnicería (Yourcenar, 2005:22).

Al emperador le repugna el mundo-habitado, cuando este no es en pintura. “Me has mentido, Wang-Fo, viejo impostor; el mundo no es más que un amasijo de manchas confusas lanzadas al vacío por un pintor insensato, borradas sin cesar por nuestras lágrimas” (Yourcenar, 2005:22). El amasijo de manchas confusas constituye el reflejo de las cosas y de los seres que el anciano pintor captura en su errancia. El emperador cae en desgracia. Del mundo solo puede decir que es una mancha confusa que se borra, que se difumina, que se desvanece. El Maestro Celeste no comprende que lo que se conserva del mundo solo puede conservarse en una pintura, en tanto se conserva lo efímero, lo fugitivo, el devenir. Las mujeres sí son como flores (devenir planta, devenir aroma, devenir color), la pintura extrae un ser-de-sensación, un devenir, del mundo. El reino de Han en pintura es un reino vivo. Pensar el arte es pensar la vida. La vida en tanto desbordamiento, transgresión, irrupción. Trastorno de todo lo visible. De todo lo audible. De todo lo decible. Confusión, desgarramiento. La vida informe, inconclusa, inacabada. La vida entregada a sus devenires. Arrojada a sus transformaciones fugitivas. A sus metamorfosis pasajeras. El arte aploma y desploma la vida. Deshace sus tramas y les da consistencia. El arte es el vestigio de las sensaciones humanas. Huella de los seres-afectivos que somos. Lo único que se conserva como exuberancia de la vida.

En 1991 Gilles Deleuze y Félix Guattari, abocados a la libertad soberana que les procura la vejez, pasada la medianoche, evadiendo el afán del mediodía, del instante de la más corta sombra; cuando ha pasado el delirio del ocaso y se goza de un momento de gracia entre la vida y la muerte. Vincent Van Gogh gozó de ese instante de gracia en “Campo de trigo con cuervos”; Friedrich Nietzsche gozó de ese instante de gracia en “Ditirambos a Dionisos”; Beethoven gozó de ese instante de gracia en la “Grosse Fugue”. Instante en el que todas las piezas de la máquina encajan para enviar un mensaje hacia el futuro que atraviesa las épocas, que trastorna la imagen del mundo. Para inventar el abismo y obligar el arrojamiento. Conducir a la caída. Instaurar el quiebre. Fundar la ruptura. Cuando decimos: asistimos a un tiempo y habitamos un espacio que da que pensar. Cuando la consoladora imagen del pasado se torna estrecha y limitada ante los presentimientos de lo por-venir.

Perturbados por este instante de gracia, Gilles Deleuze y Félix Guattari escriben:

El arte conserva, y es lo único en el mundo que se conserva. Conserva y se conserva en sí, aunque de hecho no dure más que su soporte y sus materiales, piedra, lienzo, color químico [...] Lo que se conserva, la cosa o la obra de arte, es un bloque de sensaciones [...] (Deleuze y Guattari, 2005:164).

La exuberancia de la vida solo se conserva como bloque de sensaciones. Ante la obra de arte el hombre se estremece, aún reconociendo que “el joven sonreirá en el lienzo mientras este dure”, aun evadiendo el bloque de sensaciones que le procura la obra de arte, el hombre se estremece,



Universidad Católica de Manizales

Pregrados UCM

Educación a Distancia

Licenciaturas

- Licenciatura en Educación Religiosa
- Código SNIES 10880
- Licenciatura en Tecnología e Informática
- Código SNIES 10883

Tecnologías

- Tecnología en Procesos Administrativos de Salud
- Código SNIES 90445
- Tecnología en Documentación y Archivística
- Código SNIES 9755

Técnicos Profesionales

- Técnico Profesional en Facturación y Documentación de Servicios de Salud
- Código SNIES 90444



Centros Tutoriales UCM

En los departamentos de

- Antioquia
- Cauca
- Cundinamarca
- Huila
- Norte de Santander
- Quindío
- Valle del Cauca



Universidad Católica de Manizales
Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucaticamanizales  @ucm_manizales

UCM
.edu.co

se deshace, se desvanece. Prisionero de la tensión entre la vida y el arte, no tiene más opción que dejarse arrastrar por las sensaciones que de ella se desprenden.

El anciano había bebido, para ponerse en un estado que le permitiera pintar con realismo a un borracho; su cabeza se inclinaba hacia un lado, como si se esforzara por medir la distancia que separaba su mano de la taza (Yourcenar, 2005:14).

El reino de Han existe porque Wang-Fô lo ha pintado. Fuera de la pintura no es más que un “amasijo de manchas confusas”. La relación es inevitable: El lugar que habitamos solo puede percibirse en la soledad de la obra. “Lo que hay son Lugares del Espíritu, lugares culturales custodiados por las obras de arte, ya que sólo los lugares poetizados son habitables y los verdaderos Lugares los fundan los poetas y los artistas” (Pardo, 1998).

La geografía solo puede ser geografía poética. ¿Qué conservamos del mundo-habitado? ¿Qué tenemos de nuestros lugares?

El arte no conserva del mismo modo que la industria, que añade una sustancia para conseguir que la cosa dure. La cosa se ha vuelto desde el principio independiente de su modelo, pero también lo es de los demás personajes eventuales, que son a la vez ellos mismos cosas-artistas, personajes de pintura que respiran esta atmósfera de pintura. Del mismo modo que también es independiente del espectador o del oyente actuales, que no hacen más que sentirla a posteriori, si poseen la fuerza para ello. ¿Y el creador entonces? La cosa es independiente del creador, por la auto-posición de lo creado que se

conserva en sí (Deleuze y Guattari, 2005:164).

Los lugares del reino de Han son independientes de Wang-Fô. Los paisajes, las mujeres, los jóvenes guerreros existen por fuera de quien los ha creado. Pertenecen a la soledad esencial, revelan el vacío silencioso de los “colores”. Esto no lo comprende el emperador, quien aún piensa que es Wang-Fô quien lo ha engañado y no sus pinturas. Las percepciones se convierten en “perceptos”, y las afecciones en “afectos”. Esta transformación da “lugar” a los seres-de-sensación. Afectos y perceptos son seres que valen por sí mismos y exceden cualquier vivencia, incluso la del único soberano del reino de Han, incapaz de comprender perceptos y afectos, incapaz de dejarse arrastrar por el bloque de sensaciones de su reino en pintura. Como lo dijera Blanchot del poema, Deleuze lo dice de la obra: “La obra de arte es un ser de sensación, y nada más: existe en sí”.

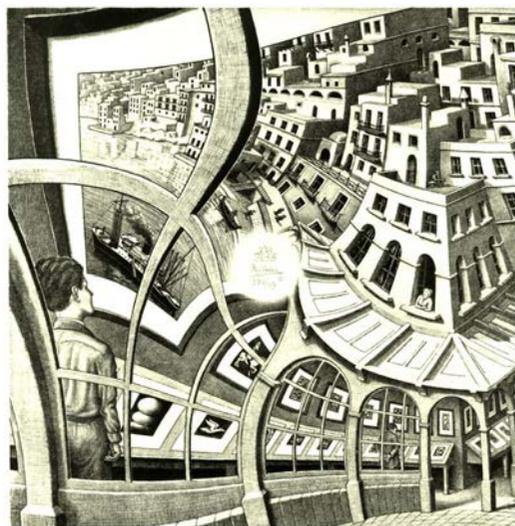


Figura 1. Galería de grabados —Escher— 1951

En una galería de grabados un joven se detiene ante un cuadro que contiene una ciudad porteña. Un barco anclado en el puerto, tres cuerpos que se acercan a una

pequeña balsa, una arquitectura hecha de corredores y balcones, que se amontonan, y saturan el horizonte, un cuerpo que en una terraza se oculta del inclemente sol y, dos pisos más abajo, una mujer que asomada a la ventana observa un joven que se detiene ante un cuadro que contiene una ciudad porteña... Un joven atrapado en el bloque de sensaciones de un grabado... Un barco anclado en el puerto, tres cuerpos que se acercan a una pequeña balsa, una arquitectura hecha de corredores y balcones, que se amontonan, y saturan el horizonte, un cuerpo que en una terraza se oculta del inclemente sol y, dos pisos más abajo, una mujer que asomada a la ventana observa un joven que se detiene ante un cuadro que contiene una ciudad porteña... Un joven atrapado en el bloque de sensaciones de un grabado... Sin saberlo, la obra retorna a sí misma convertida en un doble: cuerpo que contempla, lugar contemplado, que es al mismo tiempo, cuerpo contemplado, lugar que contempla. Quien observa termina siendo observado. El cuadro de la ciudad porteña envuelve el joven de la Galería de Grabados. ¿Quién contempla y qué es lo contemplado? En un vórtice que escapa a las formas lógicas, la pintura se contiene a sí misma, es independiente del espectador, lo atrapa, lo inscribe como un trazo más. Por ese vórtice se desborda el bloque de sensaciones. En ese vórtice existe un ser-de-sensación.

Pero, ¿nosotros, los observadores de Galería de Grabados, también somos arrastrados en virtud de estar escrutándola? Realmente, no. Nos las arreglamos para apartarnos de este vórtice por el hecho de encontrarnos fuera del sistema. Y cuando observamos la pintura, vemos cosas que seguramente el joven no puede ver, como por ejemplo la firma "MCE" de Escher en el "lunar" central. Pese a que este lunar tiene el aspecto de una imperfección, tal vez

ésta resida en nuestras expectativas porque, en verdad, Escher no podría haber llenado esta porción del lienzo sin caer en incoherencia con respecto a las reglas a las que se ajustó para realizar la pintura. Ese centro de la espiral es —y debe serlo— incompleto. Escher podría haberlo empequeñecido a voluntad, pero no podría haberse desembarazado de él. De tal modo, nosotros en el exterior, podemos saber que Galería de Grabados es esencialmente incompleto: un hecho que el joven, en el interior, jamás puede conocer (Hofstadter, 1995:799).

¿Es acaso el emperador del reino de Han como el observador de la "galería de grabados" alguien capaz de apartarse del ser-de-sensación? A diferencia de lo que sugiere Hofstadter, incluso los observadores se ven atrapados por este vórtice. Al igual que el joven, nos vemos involucrados en el grabado. El error de Hofstadter es considerar que existe un adentro y un afuera en el grabado, un exterior -donde habita el observador-, y un interior -donde habita el espectador.

Toda obra de arte es un afuera. Desborda la fuerza de inspiración, reflexión y contemplación. La obra necesita de vacíos para conservarse. Así como la palabra necesita de "vacíos silenciosos", el color necesita de "vacíos pictóricos", la obra de arte necesita estar en el vacío.



Figura 2. Pintura China - Siglo XIX

“Un lienzo puede estar cubierto del todo, hasta tal punto que ni siquiera el aire pase ya, sólo será una obra de arte siempre y cuando conserve no obstante, como dice el pintor chino, suficientes vacíos” (Deleuze y Guattari, 2005:166).

Hasta el vacío es una sensación. La obra escapa de la tensión primera que pretende capturarla. Se desborda. Encuentra en un vórtice la manera de huir. Ante la vida, la obra de arte es un continuo contagio. No calla. No se detiene. No se clausura. Permanece abierta. Las sensaciones desplegadas, conservadas, son seres que valen por sí mismos.

Solo el arte hace posible el devenir exuberante de la vida. En esa ciudad portañá, en esa galería de grabados, en ese paisaje chino. La embriaguez del ser, el delirio del ser, el éxtasis del ser, son manifestaciones artísticas, expresiones estéticas, son seres de sensación. La filosofía se ocupa de estos seres, de estos bloques de sensaciones. De los afectos y los perceptos que se conservan. De las maneras del ser estético diluido en las tramas de la vida. La filosofía se ocupa del mundo conservado como sensación. De las sensaciones pasadas. De las huellas afectivas

de la tensión con la vida. Es preciso asumir la vida como una obra de arte. Exuberancia del sentir y ser-sentido. Ser de Sensación. “Se pinta, se esculpe, se compone, se escribe con sensaciones. Se pintan, se esculpen, se componen, se escriben sensaciones. La finalidad del arte, extraer un bloque de sensaciones, un mero ser de sensación” (Deleuze y Guattari, 2005:167).

¿Comprendía esta finalidad el emperador? Sumirada solo espera del arte una mimesis de la naturaleza, no un bloque de sensaciones. El Maestro Celeste a diferencia del anciano pintor, no había alcanzado ningún tipo de intimidad con su propio reino.

Ante la obra de arte el hombre se estremece. Ante la mirada humana, la obra de arte se expande. Inquietante tensión. La obra de arte devela la intimidad humana. El ser-intimo es un ser-de-sensación.

Mis inclinaciones son los poros por los que la nada penetra en mi ser y la muerte en mi vida, pero esos son los poros por los que yo respiro. Cuando yo haya caído ya no tendré inclinación alguna, retornaré a la quietud horizontal. Pero mientras tanto, mientras caigo, me sostengo, siempre en el límite del desequilibrio, me tengo a mí mismo, tengo intimidad. Mis inclinaciones me arrastran a la pendiente por la que me deslizo hacia la muerte (ellas son mi ruina, mi perdición, mi locura, razón por la cual tengo constantemente que contenerlas, medirlas, templarlas) y, por eso mismo, me mantienen con vida, me permiten disfrutar la vida, experimentar dolor y placer. Me siento vivir porque me estoy muriendo por aquello a lo que estoy inclinado, porque a ello tengo entregada mi vida, porque tengo algo (eso por lo que me muero) por lo que dar la vida,

algo que me hace gritar de placer o de dolor, algo que, si no me hace vivir, hace que vivir me merezca la pena (la pena de morir, de estarme muriendo, de saberme mortal) (Pardo, 1996:44).

En la intimidad nace el ser-de-sensación como un ser-trágico. Obertura de la obra de arte que se arroja a la existencia. Existir estéticamente, estetizar la existencia. Asumir radicalmente que el arte no es nada sin la vida, y la vida no es nada sin la obra de arte. En cada vestigio hay una fuerza estética que se expresa, que se muestra, que se desborda. En esta huella afectiva dejada por la obra de arte, se recupera la vida, se afirma la existencia. Hasta el fin del relato de Yourcenar, Ling, que fue decapitado por los guardias del emperador, permanece con “vida” en una pintura de Wang-Fô. La situación descrita por Yourcenar es conmovedora.

Ling dio un salto para evitar que su sangre manchase el traje de su maestro. Uno de los soldados levantó el sable, y la cabeza de Ling se desprendió de su nuca, semejante a una flor tronchada. Los servidores se llevaron los restos y Wang-Fô, desesperado, admiró la hermosa mancha escarlata que la sangre de su discípulo dejaba en el pavimento de piedra verde (Yourcenar, 2005:23).

Las pinturas de Wang-Fô arrebataron el ser-de-sensación a la lengua de la naturaleza (el paisaje), a las situaciones humanas; los seres-de-sensación brotan agitados y convulsionados de las huellas dejadas por el devenir (manchas de sangre, la puesta del sol, la taberna, el palacio); huellas lanzadas al vacío (en esto no se equivocaba el emperador), único lugar que da sentido al arte. Porque existe el vacío, existe el arte.

El joven discípulo habita en pintura, comprende los seres-de-sensación que brotan del estar errando, prefiere los retratos que pinta Wang-Fô a los rostros. “Desde que Ling prefería los retratos que le hacía Wang-Fô a ella misma, su rostro se marchitaba como la flor que lucha con el viento o con las lluvias de verano” (Yourcenar, 2005:16).

Devoción radical, devoción absoluta. A las cosas hay que amarlas por sus imágenes, el mundo se soporta solo en pintura. Cada momento del cuento de Yourcenar alienta su única convicción espiritual: si un poema ha de ser pintado, una pintura ha de ser habitada. ¿Cómo es posible habitar el mundo en pintura?

Akira Kurosawa hace posible este modo de habitar en su película “Sueños” de 1990. En el sueño titulado “Los Cuervos”, un observador se diluye en las pinturas de Vincent Van Gogh. Lo busca a través de sus cuadros, le sigue las huellas en la pintura. Se detiene ante “El puente de Langlois con lavanderas”. Les pregunta a las lavanderas si saben dónde vive Vincent Van Gogh. Las lavanderas se miran consternadas. Le dicen al joven que Van Gogh ha cruzado el puente y le advierten que el pintor ha salido del manicomio. La escena termina con risas burlescas entre ellas y la firme decisión del joven de ir tras las huellas de Van Gogh.

La pintura sigue siendo la misma. En el lienzo no hay nada fijo. Todo acontece, fluye, se encuentra en devenir. El joven encuentra los caminos que mantienen unidas las pinturas de Van Gogh. Parece un mismo paisaje en todas sus variedades. Una secuencia estable, sin mayores alteraciones. El camino del puente lo conduce a un extenso campo de trigo. En un punto de esa inmensidad está Van Gogh observando un bosque de

cipreses. El pintor no se deja perturbar por la presencia del joven que le pregunta: “¿Tú no eres Vincent Van Gogh?”, segundos después Van Gogh le contesta con otra pregunta, “¿Por qué no estás pintando?” El joven sigue impávido ante la presencia de Van Gogh. El bosque de cipreses se agita un poco. Akira Kurosawa decide crear un segundo ambiente para imprimir fuerza a la escena: un paisaje musical que acompañe el decir de Van Gogh. Entre este y el joven no hay diálogo posible. Kurosawa decide recurrir al preludio para piano, Op. 28 N° 15 en Re mayor de Chopin, llamado “raindrop” (gota de lluvia); preludio a la voz de Van Gogh. En un paisaje rodeado por campos de trigo y bosques de cipreses, bajo un sol que empieza a ponerse, un Van Gogh vendado por la pérdida de su oreja, un joven que permanece atónito ante el pintor, y “una gota de lluvia” que cae como la nota de un piano de Chopin. Van Gogh le habla al atardecer y el bosque de cipreses: “Los paisajes que parecen un cuadro no llegan a cuadros”. ¿Acaso era esto lo que descubría Wang-Fô en su errancia por los caminos del reino de Han? Pintar un paisaje que no parece un cuadro. Extraer de cualquier vestigio de naturaleza un bloque de sensaciones, arrancar un ser-de-sensación de aquello que no parece devenir cuadro. Van Gogh continúa su monólogo. El preludio de Chopin marca los acentos de sus palabras, las envuelve, las dona de sentido. Van Gogh habla del paisaje mientras Chopin deja caer una “gota de lluvia”. En la escena “Los Cuervos” es inevitable no sentirse ante una pintura en Re-mayor:

Quando aparece esa belleza natural, me pierdo en ella. Y luego, como en un sueño, el paisaje se pinta a sí mismo para mí. Sí, consumo este paisaje natural, lo devoro entero, completamente. Y luego cuando acabo, el cuadro aparece completo ante mí (Kurosawa, 1990: Cuervos).

El “paisaje se pinta a sí mismo” dice van Gogh. No hay creador, no hay espectador. Lo único que existe es el devenir-paisaje que se pinta y nos-pinta. Por eso es preciso buscar a Van Gogh en sus pinturas. Van Gogh no es más que los paisajes que se pintaron ante él. ¿Dónde más podría estar el maestro del postimpresionismo? Kurosawa decide que el camino para encontrar a Van Gogh empieza en una de las versiones del puente de Langlois en Arles y termine en el “Campo de trigo con cuervos”. Van Gogh sale como una “locomotora” detrás de los espectros de luz que aún proyecta el sol sobre los campos de Arles. Van Gogh es parte del paisaje que se pinta a sí mismo. Allí desaparece Van Gogh, en un campo de trigo convulsionado por el volar de los cuervos y el viento que agita el tragal. Ahí es donde el observador ve por última vez a Vincent Van Gogh que continúa su errancia por las pinturas. Van Gogh permanece vivo en sus pinturas. Pinta con la luz que proyecta el amanecer y el atardecer que él mismo había pintado. El camino del campo de trigo con cuervos es claro, pero mientras Van Gogh desaparece ayudado por la presencia de cuervos que colman el cielo, el observador regresa al museo. Está de nuevo en las márgenes del parergon. Solo el pintor podría desvanecerse en el lienzo.

Para Kurosawa y Yourcenar, la pintura es más que una representación o mimesis de la naturaleza. La pintura se deja habitar.

No temas nada maestro, pronto se hallarán a pie enjuto, y ni siquiera recordarán haberse mojado las mangas. Tan sólo el emperador conservará en su corazón un poco de amargor marino. Estas gentes no están hechas para perderse por el interior de una pintura (Yourcenar, 2005:27).

¿Por qué no estamos preparados para perdernos en el interior de una pintura? Michel Foucault, quien escapó a través de los ojos de la infanta Margarita en *Las Meninas* de Velásquez, considera que es necesario sacudir nuestro sistema de representaciones de lo uno y lo mismo; es preciso dislocarlo, abrirlo a la diferencia y la multiplicidad mágica del otro que nos inquieta. Darse a la alteridad, incluso de una pintura.

Tal vez como Michel Foucault en “Las palabras y las cosas” y Borges en la “Enciclopedia China”, puedan comprender lo que hacía particular la lengua de Wang-Fo: “Hablaba como si el silencio fuera una pared y las palabras unos colores destinados a embadurnarla” (Yourcenar, 2005:14).

Ahora que estamos ante Wang-Fo y el reino de Han, ahora que es posible adentrarse en un sueño de Akira Kurosawa o en un collage de pinturas decimonónicas chinas, quizá sea posible subvertir el sistema de representaciones que aun aguarda al final del discurso una idea clara y distinta, un sujeto soberano, un juicio de la razón o una elongación pasmada del universo de lo mismo. Nuevas deudas surgen de una pintura, esta vez convertida en narración literaria. ¿Qué le adeuda Ling al anciano pintor Wang-Fo? Gracias a las pinturas del anciano, Ling conoció la naturaleza en su “geografía poética”, en su “bloque de sensaciones”. El joven discípulo contempló el mundo en pintura:

La belleza que reflejaban las caras de los bebedores, difuminadas por el humo de las bebidas calientes, el esplendor tostado de las carnes lamidas de una forma desigual por los lengüetazos del fuego, y el exquisito color de rosa de las manchas de vino esparcidas por los manteles

como pétalos marchitos (Yourcenar, 2005:15).

Comprendió que un anciano pintor le había obsequiado una nueva percepción del mundo, soportó el mundo en su devenir pintura y, a diferencia del emperador, fue capaz incluso de admirar la composición que lograron “las puntas de la bufanda de seda” con la que se suicidó su esposa, agitadas por el viento. Ling fue capaz de comprender el ser-de-sensación que conserva la vida incluso en la muerte. Por el contrario, la vida del emperador termina cuando el mundo ya no es más una pintura. “Tu vida terminó cuando el mundo ya no fue más una pintura”. El maestro Celeste decide cortar las manos y sacar los ojos del anciano pintor, pero antes, le exige que termine una pintura que ha dejado inconclusa. Esa pintura es la clave del relato de Yourcenar: “Wang empezó por teñir de rosa la punta del ala de una nube posada en una montaña. Luego añadió a la superficie del mar unas pequeñas arrugas que no hacían sino acentuar la impresión de su serenidad”.

Mientras todos observan al anciano pintor, algo misterioso empieza a suceder en el palacio imperial. Yourcenar mantiene limpio el pasaje, no recurre a complicados giros narrativos para ir de la pintura al pavimento de jade. El límite entre la pintura y la realidad se disuelve. Yourcenar logra una transición simple, ni siquiera quien lo lee, siente que está leyendo sobre el agua.

El pavimento de jade se iba poniendo singularmente húmedo, pero Wang-Fô, absorto en su pintura, no advertía que estaba trabajando sentado en el agua. La frágil embarcación, agrandada por las pinceladas del pintor, ocupaba ahora todo el primer plano del rollo de seda [...] El agua

llegó por fin a nivel del corazón imperial. El silencio era tan profundo que hubiera podido oírse caer las lágrimas (Yourcenar, 2005:26).

En esa embarcación arribó Ling, a quien le habían cortado la cabeza. La última pintura de Wang-Fo, aquella que brotara del temblor de unas manos próximas a perecer y a través de las cuales el infinito penetra por esos cortes de la desgracia; anuncia que pasada medianoche, pensar el habitar es pensar en el ser-de-sensación que expresa la vida del mundo que somos.

Habitar la tierra es errar en ella, como el anciano pintor y su discípulo, como Van Gogh y su admirador.

“La mar está tranquila y el viento es favorable. Los pájaros marinos están haciendo sus nidos. Partamos, Maestro, al país de más allá de las olas” (Yourcenar, 2005:27).

La invitación de Ling a Wang-Fô es a un lugar que “más allá” de las olas, como en Hokusai, no es otro que el UKIYO-É, el mundo flotante, allí donde acontece el devenir de la vida cotidiana, donde se contempla su ocaso.

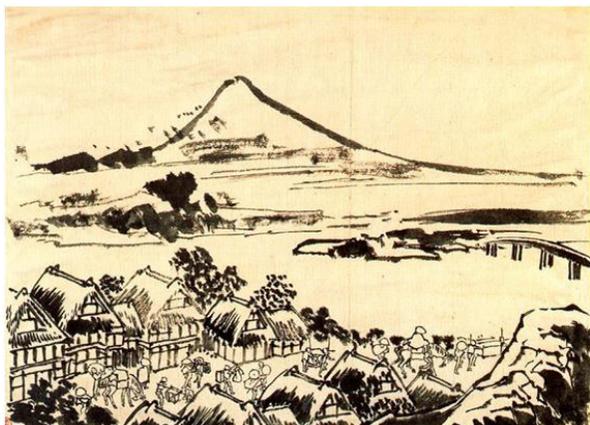


Figura 3. Alba, Hokusai, 1830. Colección de la colonia Pulverer, Alemania

Bibliografía

- Artaud, S. (1972). *Heliogobalo*. Madrid: Fundamentos.
- _____. (1987). *El teatro y su doble*. México: Hermes.
- _____. (1990). *Van Gogh el suicidado de la sociedad*. México: Hermes.
- _____. (1995). *México y viaje al país de los Tarahumaras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1998). *El momo*. Buenos Aires: Need.
- Arlt, R. (1996). *Cuentos completos*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Bachelard, G. (2006). *La poética del espacio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Baudrillard, J. (1996). *El crimen perfecto*. Barcelona: Anagrama.
- Blanchot, M. (1973). *La ausencia de libro y Nietzsche y la escritura fragmentaria*. Buenos Aires: Caldén.
- _____. (1990). *La escritura del desastre*. Caracas: Monte Ávila.
- _____. (1994). *El paso (no) más allá*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2002). *El espacio literario*. Madrid: Editorial Nacional.
- _____. (2006). *De Kafka a Kafka*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2007). *La amistad. La dicha de enmudecer*. Madrid: Trotta.

- _____. (2008). *Escritos políticos*. Caracas: Monte Ávila.
- Borges, J. (1983). *Ficciones*. Bogotá: Oveja Negra.
- _____. (1997). *Siete Noches*. Buenos Aires: Emece.
- _____. (2001). *Arte poética*. Barcelona: Crítica.
- Briggs, J. y Peat, D. (1990). *Espejo y reflejo. Del caos al orden*. Barcelona: Gedisa.
- Brontë, E. (1995). *Cumbres borrascosas*. Barcelona: RBA Editores.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1974). *El Antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*. Barcelona: Barral.
- _____. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.
- _____. (2005). *Qué es la filosofía*. Barcelona: Anagrama.
- Deleuze, G. (1984). *Imagen movimiento*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1989). *Lógica del sentido*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1990). *Kafka por una literatura menor*. México: Era.
- _____. (1996). *Conversaciones*. Valencia: Pre-textos.
- _____. (1996a). *Crítica y clínica*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (2006). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Derrida, J. (1971). *De la gramatología*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (1989). *La escritura y la diferencia*. Barcelona: Anthropos.
- _____. (1997). *Cómo no hablar y otros textos*. Barcelona: Proyecto(a).
- _____. (1997). *El tiempo de una tesis*. Barcelona: Proyecto(a).
- _____. (1999). *Las muertes de Roland Barthes*. Madrid: Taurus.
- _____. (2000). *Dar la muerte*. Barcelona: Paidós.
- _____. (2005). *La verdad en pintura*. Barcelona: Paidós.
- Duque, F. (1986). *Filosofía de la técnica de la naturaleza*. Madrid: Tecnos.
- _____. (1991). *Heidegger: la voz de tiempos sombríos*. Barcelona: Serbal.
- Eliade, M. (1994). *Lo sagrado y lo profano*. Barcelona: Labor.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- _____. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- _____. (1991). *Saber y verdad*. Madrid: La piqueta.
- _____. (1991). *Historia de la sexualidad*. Tomo I. México: Siglo XXI.

- _____. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La piqueta.
- _____. (1993). *El pensamiento del afuera*. Valencia: Pre-textos.
- _____. (1995). *Theatrum Philosophicum*. Barcelona: Anagrama.
- _____. (1999). *Historia de la sexualidad*. Tomo II. México: Siglo XXI.
- _____. (2000). *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2001). *Historia de la sexualidad*. Tomo II. México: Siglo XXI.
- _____. (2002). *Los anormales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2003). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- _____. (2005). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- _____. (2006). *El nacimiento de la clínica*. México: Siglo XXI.
- _____. (2006). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (2007). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.
- _____. (2008). *El nacimiento de la biopolítica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Guattari, F. (1996). *Las tres ecologías*. Bogotá: Gerardo Rivas Editor.
- Heidegger, M. (1960). *Sendas perdidas*. Buenos Aires: Losada.
- _____. (1978). *Qué significa pensar*. Buenos Aires: Nova.
- _____. (1983). *Interpretaciones sobre la poesía de Hölderlin*. Barcelona: Ariel.
- _____. (1988). *Serenidad*. Barcelona: Serbal.
- _____. (1994). *Conceptos fundamentales*. Barcelona: Altaya.
- _____. (1994). *Conferencias y artículos*. Barcelona: Serbal.
- _____. (1995). *Ser y tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- _____. (1997). *Construir, habitar y pensar*. Argentina: Alción.
- _____. (2000). *Tiempo y ser*. Madrid: Tecnos.
- _____. (2001). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza.
- _____. (2003). *Estudios sobre mística medieval*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hofstadter, D. (1995). *Gödel, Escher, Bach*. Barcelona: Tusquets.
- Janke, W. (1988). *Postontología*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Jankelevitch, V. (2006). *Pensar la muerte*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Jiménez, J. (1993). *Cuerpo y tiempo*. Barcelona: Destino.
- Kraus, K. (1991). *Los últimos días de la humanidad*. Barcelona: Tusquets.

Kundera, M. (2002). *La insoportable levedad del ser*. Madrid.

Noguera, P. (2004). *El reencantamiento del mundo*. Manizales: Universidad Nacional.

Pardo, J. (1977). *Transversales*. Barcelona: Anagrama.

_____. (1989). *La banalidad*. Barcelona: Anagrama.

_____. (1991). *Sobre los espacios pintar, escribir, pensar*. Barcelona: Serbal.

_____. (1992). *Las formas de la exterioridad*. Valencia: Pre-textos.

_____. (1996). *La intimidad*. Valencia: Pre-textos.

_____. (1998). A cualquier cosa llaman arte. Ensayo sobre la falta de lugares. En: Castro, I. (1998). *Informes sobre el estado del lugar*. Oviedo: Caja de Asturias.

_____. (2004). *La regla del juego*. Barcelona: Círculo de lectores.

_____. (2006). *La metafísica*. Valencia: Pre-textos

_____. (2007). *Esto no es música*. Barcelona: Círculo de lectores.

Ricoeur, P. (1996). *El sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.

_____. (1998). *Ensayos heréticos de filosofía de la historia*. España: Península.

Serres, M. (1991). *El contrato natural*. Valencia: Pre-textos.

_____. (2002). *Los cinco sentidos*. Madrid: Taurus.

Yourcenar, M. (2005). *Cuentos orientales*. Bogotá: Punto de lectura.



Universidad Católica de Manizales

Posgrados UCM

Educación a Distancia

📍 Especializaciones

Facultad de Ciencias de la Salud

- **Administración de la Salud**
- Código SNIES 52098

Facultad de Educación

- **Educación Personalizada**
- Código SNIES 4396
- **Evaluación Pedagógica**
- Código SNIES 11322
- **Gerencia Educativa**
- Código SNIES 91010



Centros Tutoriales UCM

En los departamentos de

- Antioquia -
- Cauca -
- Cundinamarca -
- Huila -
- Norte de Santander -
- Quindío -
- Valle del Cauca -



Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)
PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42
comunicaciones@ucm.edu.co

 /ucatolicamanizales  @ucm_manizales

UCM

.edu.co



El problema de la identidad personal en la metafísica contemporánea: reduccionismo y materialismo

Pablo Rolando Arango¹

Fecha recibo: 15 de julio de 2011

Fecha aprobado: 17 de agosto de 2011

¹Magíster en Filosofía, docente de la Universidad de Caldas
pablo.arango_g@ucaldas.edu.co

Resumen

En este artículo explico el problema de la identidad personal, luego muestro cómo ha sido rechazado dicho problema por una serie de filósofos. También explico una teoría — el reduccionismo— que intenta responder el problema en vez de rechazarlo. Finalmente sugiero, en contra de algunos reduccionistas, que la solución reduccionista al problema de la identidad personal encaja muy bien en la metafísica materialista.

Palabras clave: identidad personal, reduccionismo, materialismo.

THE PROBLEM OF PERSONAL IDENTITY IN CONTEMPORARY METAPHYSICS: REDUCTIONISM AND MATERIALISM

This article explains the problem of personal identity and shows how this problem has been rejected by different philosophers. It also explains a theory: reductionism, which tries to answer the problem rather than reject it. Finally, it suggests, against some reductionists, that the reductionist solution to the problem of personal identity fits very well in the materialist metaphysics.

Key words: personal identity, reductionism, materialism.

Abstract

Hay que haber empezado a perder la memoria, aunque sea sólo a retazos, para darse cuenta de que esta memoria es lo que constituye toda nuestra vida. Una vida sin memoria no sería vida [...] Nuestra memoria es nuestra coherencia, nuestra razón, nuestra acción, nuestro sentimiento. Sin ella, no somos nada. Luis Buñuel (citado en Sacks, 2000: 44)

1. La naturaleza del problema¹

Normalmente, no tenemos problemas con las preguntas de identidad, lo que no quiere decir que conozcamos las respuestas, pero al menos, sí sabemos la manera de contestarlas. Sabemos, por ejemplo, qué tipo de información nos hace falta para contestar una pregunta clara de identidad personal. Por ejemplo, podemos preguntarnos si cierta persona, acusada de homicidio, fue la misma persona que cometió el crimen. Aunque no sepamos, sabemos que la pregunta tiene una clara respuesta, y que si conociéramos ciertos hechos adicionales podríamos responderla. Muchas otras preguntas de identidad son similares a este respecto. El problema metafísico de la identidad personal es distinto, aunque puede plantearse como una generalización a partir de estos casos. Para entenderlo, podemos comenzar con hechos ordinarios. Por ejemplo, un hombre de 40 años mira las fotografías del álbum familiar y encuentra a un niño de más o menos cinco años llorando con una rodilla herida. Ese niño es él, pero él mismo es incapaz de recordar ese suceso; surge entonces, la pregunta de si ese niño es realmente la misma persona que el adulto. Y si es así, entonces por qué; qué hechos hacen que sean la misma persona. Generalizando, tenemos la pregunta: ¿qué hace que X sea la misma persona que Y?

¹Este artículo se deriva del proyecto de investigación "Implicaciones del materialismo como solución al problema de la conciencia", Vicerrectoría de Investigaciones, Universidad de Caldas, 2011.

¿En qué consiste ser la misma persona?

Una forma un poco más técnica de plantear el problema es la siguiente: seguramente es una condición necesaria para seguir siendo la misma persona tener el mismo cuerpo. Sin embargo, uno puede perder partes de su cuerpo y continuar siendo la misma persona. Así, ¿qué es necesario para la identidad de una persona? Además, tener el mismo cuerpo quizás no sea suficiente. Yo puedo seguir teniendo el mismo cuerpo pero, a causa de un daño cerebral serio, dejar de ser la persona que soy. ¿Qué es entonces suficiente para ser la misma persona? El problema completo puede, entonces, plantearse de la siguiente manera: ¿cuáles son las condiciones necesarias y suficientes de la identidad personal?

Antes de continuar, es necesario señalar una restricción para responder la pregunta. Esto puede verse con claridad si consideramos una famosa objeción planteada por el obispo Joseph Butler en contra de la teoría de John Locke². Locke afirmó que la identidad personal consiste principalmente en una conexión psicológica que se da a través de los recuerdos. Soy la misma persona que ayer porque puedo recordar ahora mis experiencias pasadas. Si pierdo una porción importante de mis recuerdos, entonces, he dejado de ser la misma persona: soy otro. Esta respuesta tiene problemas serios, pero lo que me interesa resaltar es la objeción de Butler, según la cual es un error explicar la identidad personal en términos de memoria, puesto que para explicar la memoria necesitamos la identidad personal. En otras palabras, según Butler, la teoría de Locke es circular. No puedo entender lo que sea un recuerdo a menos que diga que es mi recuerdo de tal y cual cosa, o el recuerdo

²Para una presentación detallada y discusión de los puntos de vista de Locke acerca de la identidad personal, véase Forstrom (2010).

de alguien más. Los recuerdos no son como gotas de lluvia que aparecen por ahí sin dueño. La memoria presupone identidad y, por tanto, no podemos explicar esta última con la primera.

Teniendo esto en mente, podemos formular con más precisión el problema metafísico de la identidad personal: ¿cuáles son las condiciones necesarias y suficientes de la identidad personal, condiciones que no presupongan la identidad en cuestión?

En lo que resta, voy a explicar dos enfoques opuestos sobre este problema, para tomar partido finalmente por el último, al que Derek Parfit denomina “concepción reduccionista”. Luego, mostraré brevemente las implicaciones de esta concepción para nuestra visión de la responsabilidad moral y de la importancia de la muerte.

2. El rechazo del problema

La primera reacción ante el problema consiste, en cierto sentido, en rechazarlo. Butler, por ejemplo, a quien ya mencioné, adopta una posición similar. Según él, no podemos explicar la identidad personal en términos de ningún otro acontecimiento o hecho acerca de las personas, puesto que todos estos hechos adicionales presuponen la identidad. Thomas Reid expresó claramente este punto de vista:

Mi identidad personal, por tanto, implica la existencia continua de aquella cosa indivisible que llamo mí mismo. Sea lo que fuere este yo, es algo que piensa y delibera; decide y actúa y sufre. No soy pensamiento, no soy acción, no soy sentimiento. Soy algo que piensa y actúa y sufre. Mis pensamientos, acciones y

sentimientos cambian todo el tiempo: no tienen una existencia continua sino sucesiva; pero el yo al que pertenecen es permanente [...] (Reid, 2003: 50).

Esto sugiere la siguiente manera de rechazar la pregunta por la identidad personal tal como la formulé: lo que la pregunta pide es imposible de obtener, puesto que, seguramente, los hechos relevantes para la identidad personal son hechos relativos a las personas y, luego, no pueden describirse verdaderamente de un modo impersonal. Así, el requisito de dar una explicación no circular de la identidad personal no puede cumplirse nunca y, por tanto, es vacío. La pregunta no requiere una respuesta sino más bien el reconocimiento de que está basada en un supuesto falso.

Un filósofo contemporáneo con una línea de pensamiento similar es Richard Swinburne (1973). Swinburne adopta la posición de Butler y Reid, según la cual la identidad personal es inanalizable y, portanto, no puede ser explicada en términos de otras cosas o hechos distintos. Swinburne considera principalmente dos clases de teorías de la identidad. Para la primera, los hechos que explican, que constituyen la identidad personal, son hechos psicológicos. La teoría de John Locke, por ejemplo, entra en esta categoría. La otra clase de explicaciones está constituida por las teorías que explican la identidad en términos de relaciones físicas, fundamentalmente en términos de la continuidad del cuerpo o de las partes relevantes del cuerpo (como el cerebro). Una posición adicional podría consistir en una combinación de los criterios psicológicos y físicos, de tal forma que la identidad personal consistiría en la combinación de los hechos psicológicos relevantes más los hechos físicos relevantes (la continuidad de la mayor parte del cerebro, por ejemplo). Swinburne

(1973: 240) considera que todas estas opciones son finalmente insatisfactorias, puesto que los hechos psicológicos y físicos relevantes son meros indicadores de la identidad, pero esta no consiste en tales hechos.

No es mi interés aquí presentar con precisión lo que piensa Swinburne. Más bien, me interesa avanzar hacia la formulación de un punto de vista que sí fue claramente sostenido por Butler (aunque sospecho que también es el punto de vista de Swinburne). Se trata de la tesis de que la unidad de la conciencia que está presupuesta en cualquier actividad de una persona, consiste en la conciencia de una sustancia simple, indivisible, que no puede ser identificada ni con el cuerpo de la persona ni con ninguna de sus experiencias particulares.

Este es un punto de vista que resulta bastante impopular en la filosofía contemporánea. En parte, esto se explica porque tiene un inconfundible tono dualista. Parece como si se estuviera diciendo que la identidad de una persona está garantizada porque las personas no son meros cuerpos, sino almas o mentes no materiales. Este dualismo resulta problemático por razones que no viene al caso explicar aquí, aunque es conveniente mencionar el motivo del malestar. Principalmente, se trata de que el dualismo cartesiano de cuerpos materiales y mentes inmateriales ha llegado a parecer anti-científico: un vestigio religioso de épocas oscuras. Después de todo, cambios en el cerebro provocan cambios en la mente. Aún más, la muerte del cerebro parece implicar la muerte de la persona. Asumiendo, entonces, que la reacción de Swinburne, Butler y Reid conduce a un dualismo que es insostenible, podemos preguntarnos si hay alguna otra forma de rechazar la formulación inicial del

problema de la identidad personal que no tenga esta implicación sospechosa.

Encuentro una respuesta positiva a esta pregunta en la obra de Paul Ricoeur (1996), cuando al comienzo de su estudio dice: "Nuestra tesis constante será que la identidad [...] no implica ninguna afirmación sobre un pretendido núcleo no cambiante de la personalidad" (1996: XIII). Ricoeur distingue dos sentidos de la identidad. El primero es lo que él denomina la identidad como ídem, que podemos entenderla en términos de la identidad numérica, aunque no se restringe a esta. Por ejemplo, dos bolas de billar exactamente iguales en sus propiedades son distintas numéricamente. Aquí también entra la identidad cualitativa. Según Ricoeur, cuando nos preguntamos si un individuo numéricamente idéntico a otro sigue siendo el mismo a pesar de cambios en sus características (como en el caso del adulto que contempla la fotografía de la infancia), estamos haciendo una pregunta de identidad como mismidad, como ídem. El segundo sentido en que distingue la identidad, es lo que él llama la identidad como ipse, que no explica con claridad en qué consiste, pero que es la identidad que está en cuestión cuando se habla del yo.

Esta distinción es importante porque, según Ricoeur, cuando preguntamos por la identidad de las personas no estamos haciendo la misma pregunta que cuando inquirimos por la identidad de un objeto a través del tiempo. La identidad de una persona, en el sentido de ipse, no reside en una sustancia especial. Ricoeur desea sostener una parte de lo que sostienen filósofos como Butler y Swinburne: que la identidad personal no puede consistir únicamente en una serie de hechos psicológicos o físicos (o psicológicos y físicos). Pero, además, quiere hacerlo sin sostener que la identidad reside en una sustancia simple. Para decirlo en su propio

lenguaje, propone que, aunque no haya una unidad fundamental de la conciencia que permanece inalterada a través de los cambios, y aunque la mismidad de la persona se altere también (debido a los cambios psicológicos, por ejemplo), hay sin embargo una identidad del yo. A esta identidad la denomina identidad narrativa. La identidad personal es más similar a la identidad de un relato que a la mismidad de una sustancia. Según esto, para comprender la identidad es más útil apelar a los recursos narrativos que a las descripciones de acontecimientos psicológicos aislados o de hechos físicos relativos a las personas. La identidad de una persona “no es ni una sucesión incoherente de acontecimientos ni una sustancia inmutable incapaz de cambiar” (1986: 131). De esta manera, Ricoeur piensa que puede evitarse tanto el escepticismo humeano acerca de la identidad, como el dualismo tipo Butler que postula la identidad como un hecho inanalizable, simple, por encima de los sucesos de la vida de una persona. Según Ricoeur, lo que se necesita para entender la identidad de las personas “no es la unidad de las sustancias, sino la de la totalidad narrativa” (1996: 132).

El punto de vista de Ricoeur es ciertamente mucho más rico y complejo de lo que este breve esbozo sugiere. Sin embargo, me sirve para señalar una posible estrategia de rechazo a la pregunta por la identidad personal tal como se formuló al comienzo. Porque, aunque los planteamientos de Ricoeur pueden darnos la impresión de constituir una teoría de la identidad personal y, por tanto, una respuesta a la pregunta inicial, en realidad constituyen un sutil rechazo de dicha pregunta. Esto puede verse con claridad si nos preguntamos qué está involucrado en la analogía ricoeuriana entre la identidad personal y la unidad narrativa. El punto simple es que la noción

de una narración presupone la identidad personal y, por tanto, no puede usarse en una explicación no circular de dicha identidad. En una narración hay al menos un personaje al que le ocurren cosas. Desde luego, no estoy diciendo que según Ricoeur la vida de una persona sea idéntica a una narración. Estoy simplemente señalando un problema con la lógica de su explicación. Ahora bien, Ricoeur podría decir que ninguna explicación de la identidad personal puede evitar esta circularidad. Por esto afirmo que su posición constituye un rechazo sutil del problema que formulé al comienzo.

Otros filósofos con teorías muy similares en espíritu a la de Ricoeur, sostienen abiertamente que la condición de no circularidad es inaplicable en el caso de la identidad personal. Alasdair MacIntyre, por ejemplo, quien suscribe una versión de la teoría de la identidad narrativa (y con la cual el propio Ricoeur reconoce una clara afinidad)³, dice:

No propugno que los conceptos de narración o de inteligibilidad [...] sean más fundamentales que el de identidad personal. Los conceptos de narración [e] inteligibilidad [...] presuponen la aplicabilidad del concepto de identidad personal, del mismo modo que éste presupone el de ellos, y en realidad cada uno de ellos presupone la aplicabilidad de los otros [...] La relación es de presuposición mutua. Se sigue que todo intento de elucidar la relación de identidad personal con independencia y aisladamente de las nociones de narración, inteligibilidad y responsabilidad está destinado al fracaso (MacIntyre, 2001: 269).

Otros filósofos cuya posición difiere de la de Ricoeur⁴ en aspectos importantes, también

³Cfr. Ricoeur, 1996: 160ss.

⁴Un filósofo contemporáneo que ha adelantado una

adoptan un escepticismo similar con respecto al proyecto tradicional de explicación. Andy Hamilton, por ejemplo, dice que su teoría de la identidad personal no obedece al:

[...] Proyecto tradicional de establecer las condiciones necesarias y suficientes de la identidad personal, condiciones cuya especificación no presuponga la identidad. No existen tales criterios. Las maneras esencialmente autoconscientes en que nos conocemos, incluyendo la memoria, son constitutivas de la identidad personal, y no son meramente evidencia a favor de dicha identidad (Hamilton, 1995: 332).

¿Es esto cierto? ¿Es verdad que no puede aceptarse el planteamiento inicial del problema? Quizás la mejor forma de contestar esta pregunta sea considerar una posible respuesta al problema inicial y considerar su plausibilidad. En lo que resta explicaré el punto de vista de Derek Parfit y, luego, trataré de evaluar brevemente sus implicaciones. De paso, usaré algunas ideas de Daniel Dennett para rechazar la sugerencia de Parfit de que una teoría reduccionista de la identidad personal no está comprometida con el materialismo.

3. La respuesta reduccionista

Parfit pretende tomar el toro por los cuernos.

versión de la teoría narrativa de la identidad afín a la de Ricoeur, es Charles Taylor (1989). Algunos han argumentado que tales teorías narrativas se enfrentan mejor que el enfoque clásico a los problemas que plantea la relación entre la identidad personal y los problemas éticos (véase, por ejemplo, Schechtman (1996)). DeGrazia (2005), por su parte, argumenta que mientras el problema metafísico podría requerir un criterio de identidad no narrativo, la identidad narrativa es la que está centralmente involucrada en nuestras preocupaciones morales y prácticas en general.

Él acepta la condición de no circularidad en la respuesta a la pregunta por las condiciones necesarias y suficientes de la identidad personal. Adicionalmente, enfrenta el problema en términos de la identidad numérica. En otras palabras, la forma en que interpreta el problema es la siguiente: ¿qué es lo que está necesariamente implicado en la identidad de una persona a través del tiempo, en su existencia continua a lo largo de distintos momentos? El enfoque de Parfit es denominado por él mismo “Reduccionismo”. Este consiste en tres tesis:

(1) [...] el hecho de la identidad de una persona a través del tiempo consiste sólo en el darse de determinados hechos más concretos.

(2) estos hechos pueden describirse sin presuponer la identidad de la persona en cuestión, ni afirmar explícitamente que las experiencias de la vida de esta persona son tenidas por la persona en cuestión, ni tampoco afirmar explícitamente que la persona en cuestión existe. Estos hechos se pueden describir de un modo impersonal.

(3) Aunque las personas existen, podríamos dar una descripción completa de la realidad sin afirmar que existan personas. (Parfit, 2004: 387-8, 391).

Los “hechos más concretos” que explican la identidad personal, que la constituyen son, según Parfit, ciertos acontecimientos psicológicos y físicos. Él comienza sugiriendo que, aunque la teoría de Locke es equivocada, su espíritu general apunta en la dirección correcta. En pocas palabras, aunque la identidad personal no consiste, como pensaba Locke, en relaciones directas de memoria, ya que esto implicaría la tesis

absurda de que resulta imposible para una persona olvidar cualquier cosa (2004: 381), dicha identidad sí consiste en ciertas relaciones psicológicas. El problema de Locke es que suponía que la identidad requiere conexiones directas de memoria. Así, el hombre que mira la fotografía con nostalgia no es la misma persona que el niño de la foto, puesto que no hay una conexión directa de memoria entre ambos. Según la teoría de Locke, son dos personas distintas. Sin embargo, Parfit sostiene que, aunque no haya una conexión psicológica directa entre el adulto y el niño, sí hay una cadena de conexiones directas parcialmente superpuestas. (“Cada día de los últimos veinte años la mayoría de nosotros recordaba algunas de sus experiencias del día anterior” (2004: 381)). Podemos usar este tipo de relaciones psicológicas para explicar la identidad personal. En pocas palabras, la relación psicológica relevante es la continuidad, que consiste, a su vez, en “cadenas parcialmente superpuestas de conexiones psicológicas fuertes” (2004: 383).

Aquí debemos preguntarnos qué hechos acompañan normalmente a estas conexiones psicológicas, ya que estas deben tener una causa. La causa normal, desde luego, es el cerebro. Así que, en resumidas cuentas, la identidad personal, según Parfit, consiste en “la continuidad psicológica con el tipo correcto de causa” (2004: 398). Sin embargo, hay que introducir una restricción adicional, dado que pueden surgir casos que no se ajustan a este criterio. Algunas personas han perdido más o menos la mitad de su cerebro y, aún así, continúan existiendo. Esto sugiere la siguiente posibilidad: el cerebro de una persona es dividido en sus dos hemisferios y, luego, cada hemisferio es transplantado en un cuerpo distinto. Como resultado, tenemos dos personas que son psicológicamente

continuas con la persona original. Pero esto viola la lógica de la identidad, porque no puede ser el caso que una persona sea idéntica a dos personas distintas. Teniendo en cuenta estos casos, Parfit refina su teoría diciendo que la identidad consiste en la continuidad psicológica no ramificada.

No obstante, esta teoría parece estar abierta todavía a la objeción de Butler. Después de todo, las conexiones psicológicas relevantes se dan a través de la memoria y, como vimos, esta parece presuponer la identidad personal. Es por esta razón que Parfit introdujo la segunda de las tesis que cité atrás. El problema es que parece ser una verdad conceptual el que la referencia a los recuerdos requiere necesariamente apelar a la persona que tiene dichos recuerdos. Otra forma de decir esto es que yo no puedo recordar tus recuerdos, sino solo los míos. La respuesta de Parfit a este problema consiste en adoptar una sugerencia de Sydney Shoemaker (1970), según la cual, en lugar de hablar de memoria o recuerdos para explicar la conexión psicológica relevante, podemos definir una noción más amplia de “cuasi-recuerdos”. Esto puede entenderse de la siguiente manera: los recuerdos que tenemos dependen de ciertas tramas neurológicas, que se denominan “huellas mnémicas”. Si se pudieran crear las huellas específicas asociadas a una serie de recuerdos, entonces, sería posible para una persona tener los recuerdos de otra. Desde luego, no estaría estrictamente recordando esas experiencias, puesto que no las tuvo en primer lugar. Pero tendría cuasi-recuerdos. Parfit propone el siguiente ejemplo:

Jane ha accedido a que le copien en su cerebro algunas de las huellas mnémicas de Paul. Tras recobrar la conciencia [...], se encuentra con que tiene un nuevo conjunto de



Universidad Católica de Manizales

Estudio de Radio y Televisión

Estudio de Televisión

- Dirección y Producción
- Edición no lineal
- Animación 2D y 3D
- Motion Graphics
- Post-producción
- Transfer
- Alquiler de Set
- Talleres y capacitaciones

Estudio de Radio

- Capacidad para 10 locutores
- Micrófonos profesionales de Gran Diafragma
Marca Behringer b2-pro especiales par vocalistas
con montaje anti-impacto.
- Audífonos profesionales
- Consola de audio Behringer UB1222f
- Software profesional de edición de audio
(Adobe Audition 1.5)



Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)

PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42

comunicaciones@ucm.edu.co



/ucatolicamanizales



@ucm_manizales

UCM
.edu.co

vívidos recuerdos aparentes. Parece acordarse de caminar sobre el pavimento marmóreo de una plaza, escuchando el aleteo de las palomas que vuelan (2004: 403).

Por supuesto, se trata de un experimento mental. Pero podría haber casos reales que requieren la noción de cuasi-memoria. Por ejemplo, el neurólogo Oliver Sacks describe el caso de un hombre con una amnesia tan severa, que vive constantemente en el pasado, en la época en que tenía 19 años, aun cuando ya tiene 49. Es incapaz de recordar con claridad lo que le ocurre en el presente o lo que le ha ocurrido después de los 19. Pero a veces tiene 'ecos', como los llama Sacks, parece recordar algunas de sus experiencias recientes, aunque no está seguro. Sacks describe de la siguiente manera una de las sesiones con su paciente:

Me quité el reloj, la corbata y las gafas, los puse en la mesa, los tapé y le pedí que recordara cada uno de estos objetos. Luego, después de un minuto de charla, le pregunté qué era lo que había tapado. No recordaba ninguno de los tres objetos [...] en realidad no se acordaba de que yo le hubiera pedido que recordara. Repetí la prueba, en esta ocasión haciéndole anotar los nombres de los tres objetos; se olvidó de nuevo y cuando le enseñé el papel con lo que había escrito él mismo se quedó asombrado y dijo que no recordaba haber escrito nada, aunque reconoció que aquella era su letra y luego captó un vago «eco» del hecho de que lo había escrito (Sacks, 2000: 48-9).

Podría decirse que este hombre enfoca sus propios recuerdos como si fueran los de otra persona, como cuasi-recuerdos. Según Parfit, nuestros propios recuerdos genuinos no son otra cosa que una subclase de los

cuasi-recuerdos: son cuasi-recuerdos de nuestras experiencias pasadas.

Como la noción de cuasi-recuerdo no requiere la identidad de la persona, puede ser utilizada en la explicación de la identidad si, además, podemos afirmar que nuestros propios recuerdos son una subclase de los cuasi-recuerdos⁵. Parfit piensa que esta afirmación puede defenderse y, así, que puede evitar la carga de circularidad⁶.

En resumen, los hechos concretos que constituyen la identidad personal en la teoría de Parfit son la continuidad psicológica causada por la suficiente cantidad de cerebro. Con respecto a la tercera tesis de Parfit, su análisis le permite decir lo siguiente. Al afirmar que la identidad de una persona consiste únicamente en ciertos hechos psicológicos y físicos, no está negando que las personas existan. Más bien, está ofreciendo un análisis de lo que significa decir que las personas existen. Así, de la misma manera que podemos elegir entre la descripción que dice que Venus es el segundo planeta del Sistema Solar en orden de distancia desde el Sol, o la que dice que Hesperus es el octavo planeta del Sistema Solar en orden de distancia desde Plutón; de ese mismo modo, podemos elegir entre "existe esta persona" y "existen un cerebro y

⁵ Siguiendo a Shoemaker, Parfit define la cuasi-memoria en los siguientes términos: "Tengo un cuasi-recuerdo fiel de una experiencia pasada si (1) parezco recordar tener una experiencia, (2) alguien tuvo esta experiencia y (3) mi recuerdo aparente es causalmente dependiente, del modo correcto, de esa experiencia pasada" (2004: 402-3).

⁶ Hamilton (1995) siguiendo a Evans (1982), argumenta que la noción de cuasi-recuerdo es incoherente. En el ejemplo de Sacks que cito más adelante apelo al carácter intuitivamente coherente de la noción de cuasi-recuerdo. El propio Parfit corrigió su presentación inicial de la idea como respuesta a las críticas de Evans (Parfit, 2004). Para una crítica de Hamilton, véase Garrett (1996). Para una discusión pormenorizada de la noción de cuasi-recuerdos, véase Noonan (1991: 144 ss.)

un cuerpo concretos, y una serie concreta de sucesos físicos y mentales interrelacionados” (2004: 391). Dado que ambas descripciones son equivalentes, y dado que la segunda no menciona a ninguna persona, podemos ver que la tesis de que las personas existen es compatible con la tesis de que puede darse una descripción impersonal completa de la realidad.

Asumiendo que la teoría de Parfit es correcta, ¿qué consecuencias se siguen para nuestra visión ordinaria de la identidad? Parfit es bien consciente de que su tesis tiene implicaciones drásticas. En particular, implica que las dos siguientes creencias de sentido común son falsas:

- i) que en cualquier momento del tiempo, la afirmación “la persona X existe” es verdadera o falsa. O, en otras palabras, que en cualquier momento del tiempo es verdadero, o bien que yo existo, o bien que no existo; y
- ii) que la identidad personal es de importancia capital para nuestras vidas como agentes morales y sociales, y que lo que importa con respecto a la muerte es la desaparición de la persona que uno es.

La primera creencia resulta falsa a la luz del análisis de Parfit por la siguiente razón. Consideremos nuevamente el caso hipotético del individuo cuyo cerebro es dividido y cada mitad es exitosamente trasplantada a un cuerpo distinto. En este caso, según Parfit, no hay una respuesta a la pregunta de si la persona original continúa existiendo. En

otras palabras, puede haber casos en los que una pregunta de identidad personal no admite una respuesta definida. Pero nuestra creencia normal nos dice que siempre es verdad que, o bien continúo existiendo, o bien no existo más. La tesis de Parfit es que esto es falso. Las dos personas resultantes de la fisión cerebral son ciertamente continuas con la persona unitaria original, pero no son la misma persona. Parfit dice que este caso no es lo mismo que morir. Si solo se trasplantara una mitad del cerebro y la otra fuera destruida, no habría problema en afirmar que la persona resultante seguiría siendo la misma que la persona original. El problema surge solo cuando la división del cerebro da lugar a una duplicación. Así, según Parfit, quien piense que el caso de la duplicación es equivalente a morir:

Sería como un hombre quien, cuando se le ofrece una droga que podría duplicar sus años de vida, considerara el tomar la droga como equivalente a morir. La única diferencia es que, en el caso de la división estos años de más ocurrirán simultáneamente [...] Quizás la persona original pierde su identidad. Pero podría haber formas de perderla distintas a la muerte. Una alternativa podría ser la multiplicación. Considerar esto como lo mismo que morir es confundir nada con dos (1971: 10).

Para explicar su metafísica, Parfit compara a las personas con los montones de arena. No siempre hay una respuesta determinada a la pregunta de si todavía hay un montón. La vieja y venerable paradoja Sorites muestra con claridad el problema: si sustraemos un grano de arena de un montón, todavía sigue habiendo un montón. Pero si continuamos haciéndolo, habrá un momento que el montón no existe más. Aun así, no puede señalarse un momento o un número específico de granos que constituyen necesariamente un

montón. Para cada cantidad determinada que ofrezcamos, siempre se puede preguntar si dicha cantidad menos un grano es todavía un montón de arena, y no hay una respuesta satisfactoria para estas preguntas.

Según Parfit, en un sentido importante, las personas somos como montones de arena. Lo somos en el sentido de que nuestra identidad no tiene que ser siempre determinada. Aunque en los casos normales no somos como los montones. Parfit dice que su posición es igual a la del budismo, y cita un verso de la secta Vatsiputriya: “[...] aquí no hay ningún ser humano que se pueda encontrar. Porque está vacío y simplemente fabricado como una muñeca. Nada más que sufrimiento apilado como hierba y leña” (1971: 847).

Esto me lleva a la última de las creencias normales que, según Parfit, resulta falsa. Se trata de la idea de que lo que importa para nuestra preocupación por la muerte y para la responsabilidad es la identidad personal. Consideremos el siguiente ejemplo hipotético: en cierta época futura la tierra está tan deteriorada que se puede predecir que en el lapso de un año no podrá haber más vida humana. Sin embargo, hay un mecanismo similar al del Viaje a las Estrellas, mediante el cual se reconstruye en algún planeta de Alfa Centauro una copia exacta de su cuerpo, célula por célula, y también una copia exacta de sus configuraciones neurológicas. El resultado normal de este procedimiento es una persona en Alfa Centauro que resulta indistinguible del original terrícola. El único problema es que en el procedimiento, la máquina lo destruye a Usted aquí en la tierra. Lo que Parfit dice es que, aunque podría haber aquí una pérdida de la identidad personal, y aunque podría ser cierto que la persona resultante

en Alfa Centauro no sea la misma persona que Usted, el resultado de la operación es casi tan bueno como la continuidad de su identidad personal.

Según Parfit, su visión le ha resultado a él mismo liberadora en el siguiente sentido. Antes, cuando él pensaba que era una entidad distinta de sus experiencias y sus características físicas, la muerte le aparecía como un hecho trágico. Ahora que ha llegado a la visión reduccionista, ha dejado de parecer así. Desde esta nueva perspectiva, incluso, tiene sentido hablar de distintas personas a lo largo de una misma vida. En una parte del libro, cita el siguiente pasaje de una narración de Solzhenitsyn: “Innokenty sintió lástima de ella y aceptó venir [...] Sintió lástima, no por la esposa con la que vivía, sino por la muchacha rubia de los tirabuzones cayéndole sobre los hombros, la muchacha que había conocido en el décimo curso”. Parfit comenta: “el objeto de nuestras emociones puede que no sea otra persona intemporalmente considerada, sino otra persona durante un período de su vida”.

Entonces, si Parfit tiene razón, podemos preservar todo lo que importa sin la necesidad de preservar la identidad personal. Que esto tenga las consecuencias felices que ha tenido para el propio Parfit es una cuestión que dependerá finalmente de la actitud de cada uno hacia la vida, y aquí no hay argumentación posible. Aun así, esta visión nos da una razón clara por la cual podría ser conveniente asumir una actitud más tranquila hacia nuestra propia muerte, un tipo general de actitud como la que recomienda el budismo.

4. Identidad personal y materialismo

Parfit alega que un reduccionista con respecto a la identidad personal, no necesariamente debería comprometerse con una metafísica materialista acerca de la mente. Él dice que un reduccionista podría ser dualista, por ejemplo. ¿Qué significa ese 'podría' aquí? Lo que Parfit señala es que el reduccionismo y el dualismo son lógicamente compatibles. Eso es cierto. Porque el dualista afirma que, además de nuestro cuerpo material, estamos hechos de una sustancia mental. Entonces un dualista podría ser reduccionista con respecto a la identidad, diciendo que esta consiste simplemente en la continuidad psicológica, lo cual implica las tesis reduccionistas que mencioné. Sin embargo, creo que la metafísica que se ajusta mejor al reduccionismo es la materialista. Explicaré brevemente mis razones.

En primer lugar, el reduccionismo es claramente una tesis que se opone a la idea de que ser una persona consiste en un hecho indivisible. Según la concepción reduccionista, ser una persona consiste simplemente en el agregado de ciertos hechos. Una persona no es una entidad última, sino una serie de acontecimientos. Típicamente, en cambio, el dualismo se ha basado en la idea contraria: i.e., la idea de que ser una persona es ser una entidad o un hecho indivisible. Descartes (1977), por ejemplo, utilizó el contraste entre la indivisibilidad de la mente y la divisibilidad de la materia como un argumento a favor de su dualismo. La observación de Parfit, pues, se puede entender en el sentido de que puede haber versiones del dualismo –i.e., las que no suscriben la tesis de la entidad o hecho indivisible— que son lógicamente compatibles con el reduccionismo. Parfit menciona específicamente el materialismo fisicalista. Pero este es solo una versión

del materialismo. Él tiene razón en la afirmación de que algunas variantes del dualismo –i.e., las que no se adhieren a la tesis de la indivisibilidad del yo— pueden ser compatibles con el reduccionismo sobre la identidad personal. Pero mi observación es que esta última tesis se conjuga más razonablemente con alguna versión del materialismo. Para decirlo con pocas palabras, dado el estado actual de la neurología, aunque una tesis dualista podría ser lógicamente compatible con el reduccionismo sobre la identidad personal, lo que sabemos sobre el funcionamiento del cerebro y su relación con los estados mentales favorece una visión ampliamente materialista, al mismo tiempo que favorece el reduccionismo. Un dualismo como el que imagina Parfit, entonces, parece no tener otra justificación que parecer, ad hoc, compatible con el reduccionismo.

En segundo lugar, el reduccionismo es bastante afín, históricamente, al desarrollo del materialismo. Ya mencioné que la tesis de indivisibilidad ha sido uno de los argumentos preferidos de los dualistas. Leibniz, por ejemplo, lo utiliza cuando argumenta:

Por otra parte, hay que confesar que la Percepción y lo que de ella depende es inexplicable por razones mecánicas, es decir, por medio de las figuras y de los movimientos. Y si se imagina que existe una Máquina, cuya estructura haga pensar, sentir, tener percepción, se le podrá concebir agrandada, conservando las mismas proporciones, de tal manera que se pueda entrar en ella como si fuera un molino. Supuesto esto, se hallarán, visitándola por dentro, más que piezas que se impulsan las unas a las otras, y nunca nada con qué explicar una percepción. Por tanto, es en la substancia simple, y no en la compuesta o en la máquina, donde es necesario buscarla. Por

tanto, en la substancia simple no puede hallarse más que eso, es decir, las percepciones y sus cambios. Y también sólo en esto es en lo que pueden consistir todas las acciones internas de las substancias simples.

Como lo señala Daniel Dennett (2006), esta clase de argumento leibniziano ha tomado nuevas formas en las posturas antimaterialistas contemporáneas. Un ejemplo que sirve para ilustrar mi idea es la respuesta de Jerry Fodor, la idea de que la conciencia puede ser explicada en términos computacionales, de tal modo que la mente puede entenderse del mismo modo en que se entiende un conjunto de ordenadores: “Si, para decirlo rápidamente, mi cabeza está habitada por una comunidad de ordenadores, más vale que también haya alguien a cargo de su funcionamiento, y por Dios, más vale que ese alguien sea yo” (Fodor, citado en Dennett, 2006: 168).

En esta clase de reacción hay, a mi juicio, una conexión clara entre los problemas que plantean el materialismo y el reduccionismo. En ambos casos hay esa preocupación porque, si solo somos un cúmulo de materia o de experiencias, ¿qué pasa cuando tales componentes se disuelven? ¿Quién es la persona que maneja ese agregado? La reacción de los críticos hacia los dos es casi idéntica. Por eso, considero que Parfit debería ser más sensible a las afinidades de su punto de vista reduccionista acerca de la identidad personal con el materialismo funcionalista de filósofos como Dennett.

5. Conclusiones

El enfoque narrativo de la identidad personal se basa en la idea de que no puede darse una explicación no circular de este fenómeno. He mostrado un punto de vista que intenta dar una explicación no circular de la identidad personal —i.e., el reduccionismo—. Contra esta posición se arguye que hace uso de una noción dudosa, a saber, el concepto debilitado de memoria: la cuasi-memoria. He sugerido que algunos datos de la neurología ofrecen razones para pensar que, después de todo, el concepto de cuasi-memoria es legítimo. Una sugerencia adicional es que, siguiendo a DeGrazia, aun si el reduccionismo es la respuesta metafísica correcta, podría requerirse una teoría narrativa para enfrentar los problemas relacionados con la identidad personal y la ética y, desde esta perspectiva, los enfoques narrativo y reduccionista no serían rivales sino más bien complementarios. Finalmente, a pesar de las observaciones de un famoso reduccionista —Derek Parfit—, en el sentido de que el reduccionismo encaja igualmente bien en una metafísica dualista o materialista, sugiero que en el caso del dualismo solo se trata de la compatibilidad lógica con el reduccionismo, pero que esta última tesis se combina mucho más razonablemente con el materialismo.

Bibliografía

- DeGrazia, D. (2005). *Human Identity and Bioethics*. Cambridge University Press.
- Dennett, D. (2006). *Dulces sueños*. Ciudad: Katz.
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones metafísicas*. Alfaguara.

- Evans, G. (1982). *The Varieties of Reference*. Clarendon Press.
- Forstrom, K. (2010) *John Locke and Personal Identity*. Continuum.
- Garrett, B. (1996). Hamilton's New Look: A Reply. En: *The Philosophical Quarterly*, Vol. 46, (183).
- Hamilton, A. (1995). A New Look at Personal Identity. En: *The Philosophical Quarterly*, Vol. 45, (180).
- Leibniz, G. (s.f). *Monadología*. Recuperado de: <http://www.philosophia.cl/biblioteca/leibniz/monadologia.pdf>
- MacIntyre, A. (2001). *Tras la Virtud*. Crítica.
- Noonan, H. (1991). *Personal Identity*. Routledge.
- Parfit, D. (2004) *Razones y Personas*. Editorial Antonio Machado.
- _____. (1971). Personal Identity. *The Philosophical Review*, Vol. 80, (1).
- Reid, T. (2003). Of Memory. Of Identity. En: Blackwell, M. y Blackwell, J. (eds.). *Personal Identity*.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Editorial Siglo XXI.
- _____. (1986). Life: a story in search of a narrator. En: Doerer, M. (ed.). *Facts and Values*.
- Sacks, O. (2000). *El hombre que confundió a su mujer con un sombrero*. Muchnik Editores.
- Schechtman, M. (1996). *The Constitution of Selves*. Cornell University Press.
- Shoemaker, S. (1970). Persons and Their Pasts. En: *American Philosophical Quarterly*, (7), pp. 269–285.
- Swinburne, R. (1973) Personal Identity. *Proceedings of the Aristotelian Society*, (74).
- Taylor, Ch. (1989). *Sources of the Self*. Cambridge University Press.



¿Qué decimos cuando decimos desarrollo?

Andrés Tamayo Patiño¹

Fecha recibo: 15 de julio de 2011

Fecha aprobado: 17 de agosto de 2011

¹Magíster en Educación, docente auxiliar Universidad Católica de Manizales
atamayo@ucm.edu.co

RESUMEN

La polisemia se ha constituido en un problema ajeno al ser humano por su condición de sujeto hablante, por ella los términos y, por ende, la vida humana se mueven en el enredo y la incomunicación. La poli significación categorial exige un continuo intercambio de pareceres que posibiliten un mínimo de comprensión.

El término desarrollo se encuentra envuelto y es expresión por excelencia de esa presencia inmensa de acepciones que emergen de un solo término y su frecuente uso en multitud de disciplinas, espacios y tiempos que exige al que le enuncia, asumir postura, esto es, establecer con cierta claridad qué se dice, cuando dice desarrollo.

La presente reflexión gira en torno a las posibilidades semánticas, pragmáticas, de usos del lenguaje y epistémicas en torno a esta categoría cuya importancia es indiscutible.

Palabras clave: desarrollo económico y humano desde lo formativo; desarrollo como despliegue de humanidad, desarrollo social, desarrollo local.

WHAT DO WE MEAN WHEN WE SAY DEVELOPMENT?

The polysemy has become a foreign problem to the human being through his condition of speaking subject; because of this the terms and, therefore, the human life move in the tangle and the lack of communication. The meaning of "poli" demands a continuous exchange of views that enable a minimum of understanding.

The term development is involved and it is expression par excellence of that immense presence of meanings that emerge from a single term, and its frequent use in a multitude of disciplines, spaces and times that requires the one who states it, to assume the position, that is to establish with certain clarity what is said when development is said.

The present reflection revolves around the uses of the language, the semantic, pragmatic and epistemic possibilities, concerning this category which importance is unquestionable.

Key words: the economic and human development from formative aspect; development as deployment of humanity, social development, local development.

Abstract

“La crisis de la idea de historia entraña la de la idea de progreso: si no hay un curso unitario de las vicisitudes humanas no podrá sostenerse tampoco que estas avancen hacia un fin, que efectúen un plan racional de mejoras, educación y emancipación” (Vattimo, 1990: 76).

1. Desarrollando el desarrollo (a modo de introducción)

La palabra desarrollo es una de esas palabras que aparece, suena, se escribe en muchos ámbitos, lugares y tiempos para una gama inmensa de situaciones y por un conjunto grande de personas, bien lo afirma Carvajal (2006: 69): “ Hay que señalar que el concepto de desarrollo es polémico, polisémico y dinámico”. Existe una gran controversia respecto de su comprensión y significado. Dada su complejidad, el desarrollo no puede ser definido de manera universalmente satisfactoria; aunque existen unos mínimos de acuerdo que posibilitan el diálogo desde las diversas posiciones y posturas.

Así, el político plantea propuestas para el desarrollo de su región, el educador habla y promueve el desarrollo físico, emocional, etc. El estudiante justifica su accionar en pro de un mayor desarrollo económico, intelectual; las acciones bélicas justifican su existencia en torno a esta palabra. No hay una concepción unívoca, así lo señala Peña: “La idea de desarrollo ha sido entendida de muy diversas formas, de las cuales parece pertinente destacar su identificación con los cambios en la función de producción y con el cambio tecnológico, con la acumulación de riqueza, con el crecimiento económico, con la evolución a través de estadios predeterminados y con el cambio social” (2006: 15). Tal policromía conceptual exige

que quien use este término se vea obligado a sentar postura para evitar equívocos en sus lectores y oyentes.

Desarrollo es pues, un término poli-sémico, poli-referencial, inter-trans-multi disciplinar:

Polisémico: por que tiene múltiples acepciones que rompen las cotas de lo semántico, se pasean por los ámbitos de lo pragmático y se re-crean en los múltiples contextos de los juegos del lenguaje. Como todos los términos, el de desarrollo se encuentra en movilidad y la hermeneusis contextual que se hace de esta categoría va en aumento, al respecto dice Boisier: “Es más y más frecuente leer interpretaciones del desarrollo que lo colocan en un contexto mucho más amplio que la economía, acercándolo mucho a una suerte de constructivismo en el que prima lo subjetivo, lo valórico, lo intangible, lo holístico, lo sistémico, lo recursivo, lo cultural, la complejidad, para citar sólo algunas de las características que se atribuyen ahora a la idea de un desarrollo societal” (2003: 1). Las distintas interpretaciones conllevan la dificultad de generar un diálogo trans disciplinar por la amplia gama de significados que acoge, pero, a la vez, es multidisciplinar e inter disciplinar por esa misma variedad semántica.

Poli-referencial: el término desarrollo es código de acceso que lleva a variados mundos, es una palabra multi-versal que con su significante y su grafía transporta a distintos territorios humanos, sociales, culturales, económicos; así lo esboza Valcárcel cuando dice que cada cultura, en forma autónoma, debe decidir el tipo o modelo de desarrollo a impulsar, y no, como es común, seguir un modelo de desarrollo impuesto, que para “legitimarse” –y no fracasar- tiene en “cuenta” la “dimensión cultural”.

Inter-trans-multi disciplinar: la palabra desarrollo emerge como categoría, como concepto-fuerza lábil; no es la expresión unívoca de una realidad anquilosada, sino la multi expresión de variadas realidades; es pues, un concepto nómada (Martínez, 1997) que se desplaza y desplaza al sujeto de una a otra disciplina y es, a la vez, articulación de lo disjunto, de lo diverso.

Preguntar qué es desarrollo es abrir mil puertas e ingresar a un debate contemporáneo que agrupa problemas del presente: seguridad alimentaria, avances tecnológico, bien –estar, necesidades y satisfactores, perspectiva y prospectiva de la formación, planes de trabajo de una nación, miradas económicas, entre otros. Decir desarrollo es dar cabida a un maremágnum de ideas, teorías, acciones y personajes poli faceticos, multicolores. Las concepciones acerca del desarrollo han evolucionado desde una perspectiva que ponía la atención en el desempeño de las variables económicas -producto bruto interno, tasa de inversión, productividad, niveles de industrialización- hacia otra más interesada en los resultados alcanzados en materia de educación, cultura, autonomía, distribución de la riqueza y de las oportunidades. Progresivamente, también se abandona la idea de que existen modelos de desarrollo representados por determinadas sociedades que habría que emular (Alonso Osvaldo, 2004).

2. Progreso y economía: dualidad del desarrollo en lo moderno

El desarrollo, como nos dice Valcárcel (2006), “es heredero de la noción occidental de progreso surgida en la Grecia clásica” e indica que la humanidad se encuentra en un proceso de avance permanente.

Desarrollo es hoy voz que expresa realidades similares y diversas, a las que se transparentan cuando se dice modernidad/civilización/Historia/ciencia/método científico/racionalidad /Usa-Euro-centrismo; mil caras distintas de una sola perspectiva: el paradigma de Occidente como paideia de lo humano. Esta uni-mirada que todo lo engloba la expresa con gran suficiencia Vattimo:

[...] el ideal del hombre, que, en la modernidad, coincide siempre con el del hombre moderno europeo es algo así como decir: nosotros los europeos somos la mejor forma de humanidad, todo el curso de la historia se ordena en función de realizar, más o menos acabadamente este ideal (1990: 77).

Desarrollo es pues, otra cara de un paradigma colonialista que homogeniza el mundo en torno a un telos que supone el usa-euro-centrismo como el modelo por antonomasia. No obstante su profuso despliegue en significaciones, sus acepciones son, en última, expresión de una mirada holística que se propone y dispone como la uni-mirada, la perspectiva de lo humano, el paradigma por antonomasia.

Pero, aun con la equivocidad del término, a su base, la categoría desarrollo emerge, se sostiene y se dirige desde una mirada económica, la cual cobra fuerza inusitada en el periodo de industrialización continua en crescendo hasta nuestros días; el desarrollo se ha acuñado, fortalecido y desarrollado como un término que designa, en sus múltiples connotaciones, realidades de corte económico; así, hablar de desarrollo es, al menos en las concepciones de la modernidad (Escobar, 2006) hablar de crecimiento económico representado

en mayor riqueza, mayor, producción, mayor tecnología, más posesiones, más exportaciones. El quantum, lo cuantitativo se convierte en el parámetro de medida del desarrollo avalando la teoría marxista de lo económico como estructura fundante de lo humano y revitalizando al capitalismo como producción y acrecentamiento del capital.

El desarrollo económico asumido como acrecentamiento, como acumulación, como cuantía, es pues la mirada generalizada, la acepción más aceptada, la concepción que moviliza el accionar político, social, cultural. Si lo económico crece, el desarrollo está presente, se está dando y por ende, todo lo demás se despliega, se des-a-rolla, como lo dicen Marx y Engels: En toda época histórica, el modo económico predominante de producción e intercambio, y la estructura social que deriva necesariamente de él, constituye el fundamento sobre el cual se basa la historia política e intelectual de una época, y únicamente a partir de él puede explicársela (Marx y Engels: 1863).

Obviamente, la mirada no es tan simplista y son muchos los desarrollos teóricos, prácticos y políticos del “desarrollo” cuantitativo, el cual tiene su mejor y mayor despliegue en lo económico. Baste decir que el desarrollo físico es asumido como la adquisición sumatoria de habilidades; el desarrollo intelectual es también entendido como una evolución que va de lo menos a los más, en este último sentido, se genera una fuerte relación entre que giran en torno al desarrollo humano.

La acumulación asume distintos y diversos elementos: industria, insumos, exportaciones, tecnología, TIC, armas, colonias, pero en su base está el acrecentamiento de

capital, el signo del dinero es el estigma que marca los distintos y diversos acervos en acrecentamiento.

Es el capital remozado en el hoy a partir de la teoría neoliberal y de las posibilidades de las TIC el que mueve, alimenta, sostiene y da teleología al paradigma que engloba el término desarrollo. No obstante la realidad, en contraste, emerge como acrecentamiento de la pobreza, de la desigualdad, como bien lo dice Najera:

Temas como el aumento progresivo de la pobreza en el mundo, la emergencia de nuevos y potentes problemas sociales y políticos (enfermedades, hambre, dictaduras, etc.) y los problemas medioambientales emergentes (contaminaciones, calentamiento global, desastres ecológicos) son adjudicados al proceso de desarrollo dominante en esa época (2003: 2).

Un desarrollo contemporáneo necesita emerger del reduccionismo económico: el mayor desafío que enfrenta el concepto de desarrollo es el de poder desligarse del proceso de acumulación de capital, de escapar de los límites estrechos de la dimensión económica (Peña, 2007).

3. Otros desarrollos

Los procesos pragmáticos del desarrollo han posibilitado la emergencia de otros desarrollos:

[...] el desarrollo sostenible es hoy por hoy el discurso obligado en muchos ámbitos y busca en sus distintas vertientes incorporar nuevas concepciones respecto a la naturaleza y la creciente consciencia ecológica:

el desarrollo es un proceso holístico a través del cual el individuo mejora sistemáticamente su capacidad para resolver sus propios problemas mientras fomenta su bienestar cultural, social y económico (Cambers et al, 2008: 12).

El desarrollo sustentable aparece a veces como sinónimo del sostenible, pero, en otros ámbitos se asume como diferente y enfatiza la descolonización, la auto sustentación dentro de los parámetros de lo sostenible (Flores Bedregal, 2010).

4. Desarrollos otros

“Lo más grande del hombre es que es un puente y no una meta. Lo que debemos amar en el hombre es que consiste en tránsito y un ocaso” (Nietzsche, 1982: 38).

La búsqueda de un pensamiento propio, en pertinencia y como escape y ruptura de la cosmovisión Euro centrista que ha dominado las visiones de mundo en América a nombre de la civilización, de occidente, de visiones colonialistas que en su afán imperialista han cometido epistemicidio (Quijano, 2008: 24), ha llevado a emergencias alternativas y comprensiones otras que abordan la categoría desarrollo desde epistemes autóctonas, esto es, en posturas que tratan de rescatar visiones ancestrales de América latina.

Así, el desarrollo otro en glocalidad defendido por Arturo Escobar y Oliver Quijano; el desarrollo a escala humana de Manfred Max Neef (1996); el desarrollo como despliegue del sujeto de Boisier (1999); el desarrollo como libertad de Amartya Sen (2002); el post desarrollo (Escobar) junto a experiencias como los caracoles

zapatistas en México y los proyecciones locales de los afro-descendientes y de las comunidades indígenas son muestras de lo que se presenta como sendas a re-de-construir desde posturas que le apuestan a lo humano.

5. Conclusiones: desarrollos como apertura de horizontes

La mirada al vasto multi-verso del desarrollo fascina por el enredo de las variadas y diversas movilidades que en él se gestan y por la urgencia potente de visibilizar concepciones que ayuden a generar condiciones humanas en lo humano.

¿Cuál es la puesta/apuesta a vivir respecto al desarrollo en pro de la humanización de lo humano? Difícil dar respuestas categóricas y concluyentes, pero, no por ello es dable ser laxo con el compromiso que esta categoría requiere para quienes, apostando por la formación, luchamos por el desarrollo del ser humano. Una comprensión amplia nos visibiliza el desarrollo como trashumancia, romería, tránsito de un aquí hacia un allá en ámbitos de lo humano; un estando, en términos de Kush, (citado por Pérez, 2003) esto es, un advenir del pasado por el presente hacia el futuro.

Hablar de desarrollo ya no es fundar *telos* utópicos, sino abrir horizontes en lontananza; más que construcción de sendas es, cuidadosamente, construir realidad abierta que en lecturas del pasado, desde el presente muestra, en imaginación/fantasía y posibles futuros; es, como nos dice Cuervo (2010), refundar e inventar el concepto desarrollo y con él y desde él reinventar el desarrollo.

Bibliografía

- Alonso, O. (2003) ¿Y si el desarrollo fuese una emergencia sistémica? *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (27).
- _____. (2004). La lógica de los actores y el desarrollo local. *Revista Pilquen*, (6). Disponible en: www.scielo.org.ar/pdf/spilquen/n6/n6a04.pdf. [Consultado junio 10 de 2011]
- Boisier, S. (1999). *Desarrollo (Local): ¿De qué estamos hablando?*. Documento comisionado por la Cámara de Comercio de Manizales. Santiago de Chile.
- Cambers, et al. (2008). *Educación para el desarrollo sostenible. Aportes didácticos para el desarrollo del Caribe*. Santiago de Chile: UNESCO / Salesianos editores.
- Cuervo, M. (2010). *El desarrollo leído en clave de planeación: piezas para la reinención del concepto*. ILPES, CEPAL.
- Escobar, A. (2005). El “post desarrollo” como concepto y práctica social. En: Mato, D. *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Flores Bedregal, T. (2010). *Comunicación para el desarrollo sostenible. Bases conceptuales*. Disponible en: www.pnuma.org/.../Comunicacion%20para%20el%20desarrollo/ [Consultado junio 11 de 2011].
- Martínez Miguelez, M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. México: Trilla.
- Marx, C. y Engels, F. (1883). *Manifiesto comunista*. Prólogo de Engels a la edición alemana de 1883. Disponible en: <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/48-manif.htm> [Consultado junio 12 de 2011].
- Max-Neef, M. (1986). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Uruguay: Nordan.
- Najera Martínez, E. y Lavin, S. (s.f). Desarrollo local y educación. Hacia las pedagogías de la nueva ciudadanía. En: *Participación Social, Conocimiento y Educación: rescate de un proceso de legitimación de necesidades educativas*. Proyecto FONDECYT N° 1960299. Santiago de Chile: Universidad Academia del Humanismo Cristiano.
- Nietzsche, F. (1982). *Así hablaba Zaratustra*. Bogotá: Oveja Negra.
- Pérez, A. (2003). El pensamiento de Rodolfo Kush: una manera de entender lo americano. *Mitológicas*, Vol. 8, pp. 59-66.
- Quijano Valencia, O. y Tobar, J. [comp]. (2006). *Discursos y prácticas del desarrollo global local*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Quijano, O. (s.f). *Posibles y Plurales. Analíticas para no perder el acontecimiento*. Popayán: Universidad del Cauca.

Universidad Torcuato Di Tella. (2002). *Sen Amartya y el desarrollo como libertad*. Argentina: Departamento de Ciencia Política y Gobierno.

Valcárcel, M. (2006). *Génesis y evolución del concepto y enfoques sobre el desarrollo*. Documento de investigación. Disponible en: www.scielo.org.ar/pdf/spilquen/n6/n6a04.pdf. [Consultado junio 12 de 2011].

Vattimo, G. (1990). *La sociedad transparente*. Buenos Aires: Paidós.



Universidad Católica de Manizales



Pregrados

Posgrados

Educación
Continuada

Servicios

- Académicos
- Empresariales
- Deportivos
- Sociales

en la **UCM**
tenemos lo que están buscando



Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 N° 60 - 63 - Avenida Santander - Manizales (Colombia)

PBX (6) 8 78 29 00 - 8 78 29 05 / 8 78 29 42

comunicaciones@ucm.edu.co

[/ucaticamanizales](https://www.facebook.com/ucaticamanizales) [@ucm_manizales](https://twitter.com/ucm_manizales)

UCM
.edu.co



Universidad
Católica
de Manizales

Revista de Investigaciones UCM
Año 11 - Edición No. 18
Septiembre / 2011
ISSN 0121-067X

Árbitros Edición 18

(c) Ph.D.
GLORIA MARÍA RESTREPO FRANCO
Universidad Católica de Manizales

Ph.D.
ANA GLORIA RÍOS
Universidad de Manizales

Magíster
NÉSTOR FABIO VALENCIA
Universidad Nacional de Colombia - Sede Palmira

Especialista
EDUARDO JAVID CORPAS
Universidad Católica de Manizales

Magíster
JORGE ECHEVERRI
Universidad del Quindío

Magíster
GUSTAVO ARIAS ARTEAGA
Universidad Católica de Manizales

Magíster
ÓMAR IVÁN TREJOS
Universidad Tecnológica de Pereira

Ph.D.
GUILLERMO D'BRACCIO
Universidad Nacional de Colombia - Sede Manizales

Especialista
JULIO CÉSAR CORREA
Universidad Católica de Manizales

Magíster
HERNANDO HURTADO
Universidad Cooperativa de Medellín

Magistra
OLGA PATRICIA BONILLA
Universidad Libre Pereira

Magíster
MARIO ÁLVAREZ
Universidad la Gran Colombia - Sede Armenia

Magíster
GERMÁN VÉLEZ
Universidad de Antioquia

Formulario de Suscripción



Nombre: _____

Identificación: _____

Dirección: _____

Ciudad: _____

Departamento: _____

País: _____

Teléfono: _____

E-mail: _____

Profesión: _____

Institución: _____

Dirección de envío: _____

- Suscripción por un (1) año: 2 ejemplares \$ 20.000 m/c.
- Consignar en el BBVA en la cuenta de ahorros No.: 639106038 por concepto de suscripción a la Revista de Investigaciones UCM.
- Enviar copia del recibo de consignación y del formulario de suscripción al fax: (96) 8 78 29 37.

Informes: PBX.: (96) 8 78 29 00 Ext.: 3003 - 3273
E-mails: revistadeinvestigaciones@ucm.edu.co - editorcientifico@ucm.edu.co





Universidad
Católica
de Manizales

Convocatoria para publicación de trabajos en la revista de investigaciones

Instrucciones para los autores

La Universidad Católica de Manizales consciente de la necesidad de vincularse de manera efectiva al mundo globalizado de la ciencia y la tecnología, mediante el intercambio permanente sistematizado de la información y el conocimiento, publica la REVISTA DE INVESTIGACIONES —Indexada en categoría C en el Publindex de Colciencias—, que tiene como propósito fundamental apoyar e incentivar la producción intelectual de nuestros administrativos, docentes, estudiantes y egresados, en perspectiva de creación y vinculación a redes y comunidades académicas, y como posibilidad de confrontación interdisciplinar.

Para ello, convoca a todos los actores institucionales, a docentes e investigadores de universidades colombianas y extranjeras a enviar sus producciones intelectuales, con el fin de ser arbitradas y, de acuerdo con ello, publicadas en nuestra revista.

Edición Número 19

Recepción de artículos para la evaluación de lectores pares

hasta el día 14 de febrero de 2013.

Tipos de trabajos publicables

De acuerdo con las normas del Publindex de Colciencias, los trabajos publicables son:

ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA Y TECNOLÓGICA: documentos que presenten resultados derivados de proyectos de investigación científica y/o de desarrollo tecnológico.

Deben presentar: título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS DE REFLEXIONES ORIGINALES: resultados de estudios realizados por el(los) autor(es) desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un problema teórico o práctico, recurriendo a fuentes originales.

Deben contener: título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS DE REVISIÓN: estudios hechos con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de las ciencias y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo, en el que se señalan las perspectivas de desarrollo y evolución futura. Se caracteriza por presentar una exhaustiva revisión documental de, por lo menos, 50 trabajos investigativos.

Deben tener: título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 50 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.

ARTÍCULOS CORTOS: escritos que dan cuenta de resultados parciales o preliminares originales de una investigación científica o tecnológica que requieren una publicación pronta.

Deben poseer: título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, materiales y métodos, resultados, discusión de resultados, conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas. *Para la presentación de este tipo de artículos, se debe diligenciar el formato de ampliación de información sobre el Proyecto de Investigación del cual se deriva el artículo.*

REPORTES DE CASO: manuscrito que publica los resultados de un estudio acerca de una situación particular cuyo propósito es difundir las experiencias técnicas o metodológicas obtenidas en un caso específico. Deben tener la revisión analítica de casos análogos.

Deben contener: título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

REVISIONES DE TEMA: documento sobre la revisión crítica de un tema en particular.

Deben presentar: título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 10 cuartillas o páginas.

PONENCIAS: trabajos presentados en eventos académicos y que son considerados contribuciones originales y actuales.

Deben tener: título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones y bibliografía (mínimo 20 textos físicos o virtuales que hayan sido referenciados en el cuerpo del artículo como citas textuales encomilladas o a través de citas indirectas), figuras, tablas o fotos relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría) y no exceder las 10 cuartillas o páginas.

No deben haber sido publicados en memorias o documentos similares del evento y contar con el aval escrito de publicación de los organizadores del evento en el que fue presentada la ponencia.

RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS: presentaciones críticas sobre la literatura teórica o de investigación científica o tecnológica.

Deben poseer: título, autores, resumen (máximo 250 palabras), palabras clave (máximo 6 términos clave), introducción, intertítulos (subtítulos), conclusiones, bibliografía e ilustraciones visuales relacionadas con la temática (con notas al pie con el respectivo derecho de autoría). No exceder las 5 cuartillas o páginas.

TRADUCCIONES: traducciones de literatura clásica o actual o traducciones de documentos históricos o de interés particular para las áreas de dominio de la revista.

Deben poseer: exactitud con el texto original.

Para ser publicadas deben contar con el aval escrito de traducción y publicación de su autor original, herederos o de la editorial que conserva los derechos de autoría y publicación; así mismo, la traducción debe ser aprobada por el Centro de Idiomas de la UCM.

Normas de publicación

Los trabajos deben ser originales y no estar sometidos a consideración simultánea de publicación por otras revistas científicas impresas o virtuales, nacionales o internacionales.

Los trabajos se reciben en el Centro Institucional de Investigación, Proyección y Desarrollo de la Universidad Católica de Manizales, dirigidos al Comité Editorial de la Revista de Investigaciones de la UCM.

La extensión debe ser la considerada para cada tipo de trabajo.

El (los) autores deben entregar dos (2) copias impresas en papel tamaño carta por una sola cara y una (1) copia en archivo digital CD, en formato Word, a espacio sencillo, en letra tipo arial de 12 puntos.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato adjunto de Banco de Datos de Autores.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato para publicaciones derivadas de proyectos de investigación.

El (los) autor(es) deben diligenciar y presentar una copia del formato de cesión de los derechos de autor del artículo a la Revista de Investigaciones de la UCM.

Adicional a lo anterior, el (los) autor(es) deben informar a la Revista de Investigaciones de la UCM acerca de la publicación previa, total o parcial, del mismo material.

El (los) autor(es) deben presentar las autorizaciones necesarias para reproducir tablas, figuras, apartes de obras ajenas u otros materiales protegidos por los derechos de autor; así como para reproducir fotografías o informaciones para cuya publicación se requiera el consentimiento informado de terceros.

El encabezado de cada Artículo deberá contener el título del artículo (en mayúscula sostenida y negrilla), nombres y apellidos del o los autores, títulos académicos actualizados, cargo que desempeñan el o los autores, nombre de la institución donde labora(n) correo electrónico (como nota a pie de página).

Las citas textuales deben presentarse entrecomilladas y en letra cursiva; las que ocupen más de cinco (5) renglones, deben mostrarse en cursiva, a un espacio y con sangría.

Las tablas, figuras, fotos, gráficos y esquemas deben llevar número y título, la definición de convenciones (si las tienen), título o referencia de la fuente.

La citación, las referencias y la bibliografía debe seguir las Normas APA —American Psychological Association—.

La bibliografía se presenta al final del artículo.

La recepción de artículos, no obliga su publicación.

Los trabajos que sean remitidos para publicación, serán enviados, por lo menos, a dos pares lectores expertos en la temática, quienes los evaluarán y emitirán el concepto correspondiente frente a la calidad del artículo y su estructura.

La aceptación o no del trabajo es comunicada a cada autor por escrito, anexando el concepto del evaluador, resguardando el sigilo a que obliga la ética periodística científica.

En caso de que el trabajo requiera ajustes o correcciones de contenido, será remitido al (los) autor(es) estableciendo un plazo para su corrección.

En caso de requerir ajustes menores de forma, el Comité Editorial se reserva el derecho a realizarlos.

Cada autor a quien se le publique un artículo recibe por correo certificado un ejemplar de la revista.

Atentamente,

Comité Editorial
Revista de Investigaciones UCM
revistadeinvestigaciones@ucm.edu.co
ISSN: 0121-067X
Categoría "C" Publindex de Colciencias.

© Copyrigh 2011
Universidad Católica de Manizales

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.

Los trabajos suscritos por funcionarios, docentes y estudiantes son parte de las investigaciones realizadas por la Universidad Católica de Manizales. Sin embargo, tanto en este caso como en el de personas no pertenecientes a la Universidad, las ideas emitidas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no expresan necesariamente las opiniones de la Universidad Católica de Manizales.





Universidad
Católica
de Manizales



ISSN 0121-067X

Revista de Investigaciones UCM

Carrera 23 N° 60-63 Manizales - Colombia PBX (6) 8782900 FAX (6) 8782935

www.ucm.edu.co