

PANORAMA



PANORAMA

PANORAMA | VOLUMEN VII | NÚMERO 13
JULIO-DICIEMBRE 2013 | ISSN 1909-7433 | EISSN 2145-308X



SERVICIOS DE INFORMACIÓN

PUBLINDEX – Categoría C.: Índice Bibliográfico Nacional del Sistema Nacional de Indexación de publicaciones científicas colombianas. Colciencias, Colombia.
 LATINDEX: Sistema de Información en Línea para revistas científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. –UNAM- México.
 DIALNET: Portal de difusión de la producción científica hispana. Universidad de La Rioja.
 IRESIE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa. <http://iresie.unam.mx>
 ULRICH'S WEB
 CLASE: Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades. Universidad Autónoma de México. E-LIBRO.

Los autores han autorizado la publicación de sus artículos en las versiones impresa y electrónica de Panorama. El contenido de esta revista se puede citar o reproducir con propósitos académicos siempre y cuando se dé cuenta de la fuente o procedencia. Las opiniones expresadas en cada uno de los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

Versión electrónica
www.poligran.edu.co/panorama



Panorama por Institución Universitaria Politécnica Granacolombiano se encuentra bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Colombia License.

COMITÉ CIENTÍFICO

Carlos Fernández Fontenoy – Ph.D
 (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú)
 Fermín Carrillo González – Ph.D (en curso)
 (Instituto Superior de Estudios Psicológicos, España)
 Dora Luz González-Bañales – Ph.D
 (Instituto Tecnológico de Durango, México)
 Rosalia Montealegre Hurtado – Ph.D
 (Universidad Nacional, Colombia)
 Inés Grimland
 (Universidad de Buenos Aires, Argentina)
 Eduardo Escalante Gómez – M.Sc
 (Universidad Juan Agustín Maza, Argentina)
 José Eduardo Moreno – Ph.D
 (Pontificia Universidad Católica Argentina, Argentina)
 Emir López Badillo – Ph.D
 (Colegio del Estado de Hidalgo, México)
 Juan Daniel Gómez Rojas – Ph.D
 (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)
 Javier Tapia Valladares – Ph.D
 (Universidad de Costa Rica, Costa Rica)
 María Del Carmen Manzo Chávez – M.Sc
 (Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, México)
 Victoria Hernández Ramírez
 (Instituto Politécnico Nacional, México)
 Fernando Cárdenas
 (Universidad de Los Andes, Colombia)

CONSEJO EDITORIAL

José Manuel Gual Acosta – Ph.D
 (Universidad Sergio Arboleda, Colombia)
 Ernesto Licon Valencia – Ph.D
 (Universidad Autónoma de Puebla, México)
 Edna Lúcia Tinoco Ponciano – Ph.D
 (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil)
 Maria Cláudia Santos Lopes De Oliveira – Ph.D
 (Universidade de Brasília, Brasil)
 Hélcio Ribeiro. – Ph.D
 (Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil)
 Carlos Fernández Sessarego
 (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú)
 Carlos Topete Barrera
 (Instituto Politécnico Nacional, México)
 Blanca Ruth Orantes
 (Universidad Tecnológica de El Salvador, El Salvador)

Panorama se encuentra en los siguientes índices y bases internacionales:

ISSN 1909-7433
 E-ISSN 2145-308X

Panorama es una publicación del Departamento de Ciencias Sociales de la Institución Universitaria Politécnica Granacolombiano.

PÚBLICO OBJETIVO:
 Panorama está dirigida a investigadores, estudiantes y académicos de las áreas afines a las Ciencias Sociales.

Julio de 2013

RECTOR
 Fernando Dávila Ladrón de Guevara

Facultad de Ciencias Sociales

DECANO
 Billy Escobar Pérez

DIRECTOR
 Jaime Castro Martínez

EDITOR
 Eduardo Norman Acevedo

EDITORES ASOCIADOS
 Ángela Gómez – Derecho
 Rodrigo Riaño – Psicología
 Santiago Castro – Ciencia Política
 César Sierra Varón – Educación
 Camilo Fajardo – Humanidades

COORDINADOR EDITORIAL
 David Ricciulli Duarte

CORRECCIÓN DE ESTILO
 Lina María Mariño

TRADUCCIONES
 Departamento de Idiomas

Raquel Bretón de Schultze-Kraft
 Jaime Soler (Inglés)
 Mauricio Bernal (Portugués)

DISEÑO Y ARMADA ELECTRÓNICA
 Santiago Arciniegas Gómez

IMPRESIÓN
 Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

SUSCRIPCIONES
 Departamento Editorial

Calle 57 # 3-00 este, Bloque A, Primer Piso,
 Bogotá, Colombia

Teléfono (57-1) 7455555 ext. 1170

ednorman@poligran.edu.co
panorama@poli.edu.co

CONTENIDO

7

EDITORIAL

JAIME CASTRO MARTÍNEZ

11 - 23

INCORPORACIÓN DE LAS TIC CON METODOLOGÍA B-LEARNING EN LA ENSEÑANZA DE PROCESOS INDUSTRIALES

Incorporating ICTs with *b-learning* methodology in teaching industrial processes

Incorporação das TIC com metodologia *b-learning* no ensino de processos industriais

KAROLINA GONZÁLEZ GUERRERO, LEONARDO EMIRO CONTRERAS BRAVO & ALIDIS CRISTINA CONTRERAS BRAVO

27 - 37

USO DE LAS TIC COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

Using ICTs as strategy for improving reading comprehension

Uso das TIC como estratégia para melhorar a compreensão leitora

EDNA CONSTANZA GARCÍA MELO & GINA QUINTERO ALDANA

41 - 56

EL REDISEÑO CURRICULAR: UNA PROPUESTA PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Curriculum redesign: a proposal for higher education institutions

O redesenho curricular: uma proposta para as instituições de educação superior

CONCEPCIÓN HERRERA ALCAZAR, JESÚS CEJA PIZANO, DRA. VICTORIA HERNÁNDEZ RAMÍREZ & PATRICIA LÓPEZ JUÁREZ

59 - 72

EL IDEAL DE PENSAR CRÍTICAMENTE: PROMESAS Y REALIDADES

The ideal of critical thinking: promises and realities

O ideal de pensar criticamente: promessas e realidades

IVÁN ALFONSO PINEDO CANTILLO

75 - 94

MUJERES LÍDERES EN LA ACADEMIA, ESTEREOTIPOS Y GÉNERO

Women leaders in academia, gender and stereotypes

Mulheres líderes na academia, estereótipos e gênero.

BIBIANA CAROLINA MONCAYO ORJUELA & NATALIA DEL PILAR PINZÓN LÓPEZ

97 - 109

LUGARES DE MEMORIA: ENTRE LA TENSIÓN, LA PARTICIPACIÓN Y LA REFLEXIÓN

Places of memory: between tension, participation and reflection

Lugares de memória: entre a tensão, a participação e a reflexão

YANETH MORA HERNÁNDEZ

113 - 124

FORMALISMO Y FUNCIONALISMO: NUEVAS METÁFORAS PARA UN NUEVO PARADIGMA

Formalism and functionalism: new metaphors for a new paradigm

Formalismo e funcionalismo: novas metáforas para um novo paradigma

SABINE MENDES LIMA MOURA

1 2 7 - 1 3 7

LA CADUCIDAD POR VULGARIZACIÓN EN LA MARCA Y SU EFECTO ESTABILIZADOR EN LOS MERCADOS

The expiration for popularizing the brand and its stabilizing effect on markets

A caducidade por vulgarização na marca e seu efeito estabilizador nos mercados

IVÁN VARGAS CHAVES & SARA RODRÍGUEZ RAMÍREZ

1 4 1 - 1 6 6

TAXONOMÍA DE LAS FINANZAS Y LOS RECURSOS PÚBLICOS EN LAS CLÁUSULAS CONSTITUCIONALES, 1991-2011

Taxonomy of finance and public resources in the 1991-2011 constitutional clauses

Taxonomia das finanças e os recursos públicos nas cláusulas constitucionais, 1991-2011

MÓNICA ARISTIZÁBAL BOTERO

1 6 9 - 1 8 3

CONTINUIDAD Y CAMBIO EN LAS DINÁMICAS DE LOS CONFLICTOS ARMADOS TRAS LA CAÍDA DE LA URSS, NUEVAS GUERRAS Y GUERRA CONTRA EL TERRORISMO: DOS DÉCADAS DE VIOLENCIA TRANSNACIONAL

Continuity and change in the dynamics of armed conflict after the fall of the USSR, new wars and war against terrorism: two decades of transnational violence

Continuidade e câmbio nas dinâmicas dos conflitos armados após a queda da URSS, novas guerras e guerra contra o terrorismo: duas décadas de violência transnacional

JORGE ALBERTO MANTILLA

ENSAYO

187 - 194

*¿EXISTE RELACIÓN ENTRE LA LÓGICA Y LA PSICOLOGÍA? LA
PREGUNTA POR EL RAZONAMIENTO HUMANO*

Is there a relationship between logic and psychology? The
question for human reasoning

¿Existe relação entre a lógica e a psicologia? A pergunta pelo
razoamento humano

JAIME CASTRO MARTÍNEZ

En esta entrega, Panorama reafirma su interés por visibilizar los resultados de investigaciones que exploran la naturaleza y dinámicas de los procesos educativos. La edición número 13 presta especial atención a este proceso y su relación con las nuevas tecnologías a través de artículos como: “Uso de las tics como estrategia para mejorar la comprensión lectora”, “El Rediseño curricular: una propuesta para las instituciones de educación superior”, “El ideal de pensar críticamente: promesas y realidades”, “Mujeres líderes en la academia, estereotipos y género” e “Incorporación de las TIC con metodología b-learning en la enseñanza de procesos Industriales”. Esta compilación de artículos que problematizan sobre la Educación, brindará al lector una amplia perspectiva sobre relevantes reflexiones en esta área.

Esta edición no olvida otras aristas de las Ciencias Sociales, al tener en cuenta reflexiones fruto de investigaciones en Derecho Económico e Internacional. Estos aportes, contribuyen a consolidar un número robusto y variado en aportes.

En términos editoriales presentamos algunos ajustes de diseño que buscan apartarse de la presentación tradicional, consolidada en 2007, y que esperamos sean del agrado del lector. Termino anunciando la implementación de Panorama en la plataforma Open Journal System (OJS). Este nuevo sistema de gestión editorial permitirá a autores, revisores y lectores, acceder en línea al texto completo de todos los artículos publicados. Les invitamos a conocerlo en:

<http://www.poligran.edu.co/panorama>.

JAIME CASTRO MARTÍNEZ
DIRECTOR
REVISTA PANORAMA



INCORPORACIÓN DE LAS TIC CON METODOLOGÍA *B-LEARNING* EN LA ENSEÑANZA DE PROCESOS INDUSTRIALES

Incorporating ICTs with *b-learning* methodology in teaching industrial processes

Incorporação das TIC com metodologia *b-learning* no ensino de processos industriais

RECIBIDO: 18 DE SEPTIEMBRE DE 2012

EVALUADO: 11 DE FEBRERO DE 2013

ACEPTADO: 18 DE MARZO DE 2013

Karolina González Guerrero (Colombia)
Universidad Militar Nueva Granada
karolina.gonzalez@unimilitar.edu.co
Licenciada en Electrónica de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, directora del Centro de Investigaciones e investigadora del grupo PYDES de la Universidad Militar Nueva Granada.

Alidis Cristina Contreras Bravo (Colombia)
Corporación Universitaria del Caribe
alidis.contreras@cccar.edu.co
Ingeniera civil y especialista en Gerencia de Proyectos de la Universidad de Cartagena; docente de hora cátedra en la Corporación Universitaria del Caribe.

Leonardo Emiro Contreras Bravo (Colombia)
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
lecontrerasb@udistrital.edu.co
Ingeniero mecánico de la Universidad Francisco de Paula Santander, magíster en Ingeniería, Materiales y Procesos de la Universidad Nacional de Colombia, docente de planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en Bogotá.

es

en

por

RESUMEN

Se presenta un estudio de caso descriptivo de corte cualitativo que busca evaluar la implementación y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) basándose en la metodología *b-learning* en los procesos pedagógicos del programa de Ingeniería Industrial en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se recurre a la utilización de registros descriptivos, observación participante y entrevistas no estructuradas para analizar y comparar el rendimiento académico de los estudiantes en un curso donde se implementa *b-learning* y el de aquellos en un curso con metodología tradicional. Se espera que este trabajo estimule la participación e integración de los procesos de comunicación entre los actores del proceso educativo y por lo tanto se generen habilidades de aprendizaje autónomo y significativo en los estudiantes.

PALABRAS CLAVES: *B-learning*, entornos virtuales, formación de ingenieros.

ABSTRACT

We present a descriptive case study of a qualitative kind that seeks to assess the implementation and use of information communication and technology (ICT) based on *b-learning* methodology in learning processes Industrial Engineering program at the District University Francisco José de Caldas. Descriptive records, participant observation and unstructured interviews are used to analyze and compare the academic performance of students in a course where *b-learning* is implemented and those in a course with traditional methodology. It is expected that this work will stimulate the participation and integration of communication processes between the actors of the educational process and thus generate meaningful and autonomous learning skills in students.

KEY WORDS: *B-learning*, virtual environments, training of engineers.

RESUMO

Apresenta-se um estudo de caso descritivo de corte qualitativo que procura avaliar a implementação e o uso das tecnologias da informação e a comunicação (TIC) baseando-se na metodologia *b-learning* nos processos pedagógicos do programa de Engenharia Industrial na Universidade Distrital Francisco José de Caldas. Recorre-se à utilização de registros descritivos, observação participante e entrevistas não estruturadas para analisar e comparar o rendimento acadêmico dos estudantes em um curso onde se implementa o *b-learning* e/ou de aqueles em um curso com metodologia tradicional. Espera-se que este trabalho estimule a participação e integração dos processos de comunicação entre os atores do processo educativo e pelo tanto se gerem habilidades de aprendizado autônomo e significativo nos estudantes.

PALAVRAS CHAVES: *B-learning*, entornos virtuais, formação de engenheiros.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Contreras, A.; Contreras, L. & González, K. (2013). Incorporación de las TIC con metodología *b-learning* en la enseñanza de procesos Industriales. *Panorama*, 7(13), 11-23.

INTRODUCCIÓN

El avance tecnológico y especialmente las tecnologías de la información y la comunicación han influido en muchos campos, uno de estos es el sector educativo (González y León, 2010), en el cual es posible apreciar algunos cambios, como los casos del tablero y el marcador, que han sido reemplazados por los proyectores de multimedia (*video beam*), las carteleras y los centros de copiado, que fueron reemplazados por el espacio virtual o los correos electrónicos, que posibilitan mantener una comunicación en tiempo real. Por lo tanto, los parámetros culturales actuales se encuentran atravesados y teñidos por estas nuevas tecnologías. En esta dirección, Garrido (2005) afirma que “el mercado del futuro y las demandas laborales girarán en torno a la información y al manejo de la información” y “los medios transforman al mundo y están transformando la enseñanza” (p 246).

La asignatura Procesos Industriales II, de la carrera de Ingeniería Industrial de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas empezó a dictarse en el año 1997. A partir del primer semestre del año 2007 se introduce el uso de la plataforma Moodle a la asignatura, pero con uso limitado, puesto que no se hace uso de sus múltiples opciones, como foros, tareas, quices, lecturas evaluativas, entre otras; solo es usado como un repositorio de documentos (herramienta para descargar presentaciones de clase, guías de laboratorio y archivos de lectura complementaria).

Por tal motivo, en el segundo semestre de 2010 se ha introducido como recurso pedagógico adicional y complementario la utilización de un Aula Virtual, que incluye el desarrollo de una serie de actividades a distancia. El diseño está orientado a un sistema de *b-learning* (aprendizaje mixto o mezclado), que combina educación a distancia y semipresencial, ya que la formación de los ingenieros exige la búsqueda permanente de alternativas pedagógicas, así como el continuo aprovechamiento de los recursos tecnológicos que ofrece el mundo actual, para lograr mejores niveles de capacitación (Andrade, 2007).

Este proyecto de innovación tecnológica, bajo una modalidad *b-learning*, pretende ser un aporte a los nuevos procesos pedagógicos, necesarios en las aulas bajo la metodología virtual y semipresencial, con el propósito de aprovechar las oportunidades de mejora para el aprendizaje de los alumnos y facilitar la búsqueda del mismo, utilizando herramientas tecnológicas de apoyo que estimulen las habilidades del alumno en beneficio de la construcción de conocimientos.

El propósito de este proyecto piloto es iniciar la creación de bases que permitan la inclusión de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los programas de las asignaturas correspondientes a Ingeniería Industrial para evaluar ventajas o desventajas de su uso.

METODOLOGÍA

La siguiente investigación corresponde a un tipo de investigación cualitativa (Rodríguez, Gil y García, 1999); hace registros descriptivos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas; es decir, el investigador es un observador de la realidad donde ocurren los eventos.

El tipo de estudio es descriptivo, su fundamento es el análisis de características que buscan especificar las propiedades importantes de personas o grupos; se seleccionan una serie de interrogantes y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga (Sandoval, 2002). El objetivo, bajo este modelo, es investigar la situación planteada como pregunta de investigación; para esto fue necesario recolectar datos en la Universidad Distrital, específicamente en la asignatura de Procesos Mecánicos, para describir cómo el recurso tecnológico fortalece el proceso de enseñanza y a los cursantes de la asignatura mediante la formulación de estrategias de implementación de las TIC y, especialmente, la metodología *b-learning*.

ASPECTOS TECNOLÓGICOS

El auge de la tecnología y en especial de la metodología *b-learning* es tal que se está convirtiendo en una alternativa que facilita la integración de las nuevas tecnologías y culturas con los métodos de enseñanza tradicionales, por lo que permite combinar, en diferentes proporciones, los recursos presenciales y no presenciales, donde el docente pasa de ser de un agente transmisor a ser un mediador de la construcción de nuevos conocimientos (González, Padilla y Arias, 2010). En este sentido, por ejemplo, se pueden combinar clases magistrales con materiales escritos en soporte electrónico, con la utilización de un espacio virtual, con videos (en el caso de procesos de manufactura), con sesiones de estudio independientes, con la participación en foros, el uso de tutoriales de software de ingeniería, exámenes presenciales, prácticas de laboratorio reales o virtuales, etcétera.

Existen varias posibilidades tecnológicas para implementar un *b-learning*, cada una con sus ventajas y desventajas; García y Lacleta (2006) nos ofrecen un panorama de cómo han ido evolucionando los entornos de *e-learning*; no obstante, este texto se limita a los recursos utilizados en la experiencia: el Aula Virtual Moodle (AVM); el Moodle (*Modular object-oriented dynamic learning environment*). Esta aula virtual no implica un mero repositorio de documentos en formato web o exponer contenidos, sino diseñar propuestas pedagógicas que favorezcan la construcción social del conocimiento de manera autónoma, a través de un proceso de traspaso paulatino del control, como lo señala Rogoff (1998).

ASPECTOS DEL TRABAJO ACADÉMICO

Según el Acuerdo 009 del 12 de septiembre de 2006 del Consejo Académico de la Universidad Distrital, y los lineamientos expuestos por Arias, González y Padilla (2010), los espacios académicos se han considerado para ser entendidos como asignaturas, cátedras y grupos de trabajo; deben implementar un sistema de créditos académicos; además deben implementar unas horas para la formación del estudiante, definidas como horas de trabajo directo (HTD), horas de trabajo cooperativo (HTC) y de trabajo autónomo (HTA), las cuales se resumen en la tabla 1.

TABLA 1. TIPOS DE HORAS DE TRABAJO ACADÉMICO SEGÚN LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS

<i>DEL ESTUDIANTE</i>	Horas de trabajo directo (HTD)	<i>DEL PROFESOR</i>
	Son horas lectivas de clase a las que deben asistir los estudiantes de manera presencial.	
	Horas de trabajo cooperativo (HTC)	
	Son horas lectivas de clase a las que deben asistir los estudiantes según necesidades, metodologías y programación definida por el profesor, con el propósito que al trabajar individualmente o en grupos desarrollen temáticas, adelanten prácticas, resuelvan problemas, resuelvan ejercicios de aplicación, ensayen aplicaciones, etcétera, siempre bajo la supervisión y asesoría del profesor, según metodologías, programación, propósito, temáticas, prácticas, aplicación, supervisión, asesoría.	
	Horas de trabajo autónomo (HTA)	
	Son horas no lectivas donde el estudiante, sin la presencia del profesor, realiza de manera autónoma tareas y demás actividades necesarias para consolidar su aprendizaje en los diferentes espacios académicos que cursa.	

Karolina
González
Guerrero |
Leonardo
Emiro Contreras
Bravo |
Alidis Cristina
Contreras Bravo |

Panorama |
pp. 11 - 23 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |
14 |

Con el fin de integrar las consideraciones del Consejo Académico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas con los lineamientos de la educación a distancia, se plantea la metodología de trabajo académico que se muestra en la figura 1.



Incorporación de las TIC con metodología b-learning en la enseñanza de procesos Industriales

FIGURA 1. MAPA CONCEPTUAL DE LA METODOLOGÍA DE TRABAJO ACADÉMICO PROPUESTO

Estudiante. El alumno, dentro del esquema planteado, debe desarrollar en el curso unas horas de trabajo autónomo (HTA), las cuales son el fundamento de la formación y del aprendizaje. Este trabajo se desarrolla por medio del trabajo personal y del trabajo grupal.

El trabajo personal (HTA) es la fuente básica del aprendizaje y de la formación, e implica responsabilidades específicas del estudiante con respecto al estudio de las unidades temáticas; el trabajo grupal colaborativo (HTA) tiene como propósito el aprendizaje por medio de un equipo de trabajo, que implica la socialización de los resultados del trabajo personal, de actividades en equipo y elaboración de informes.

Docente. Dentro de este esquema, debe desarrollar horas de trabajo cooperativo (HTC) y horas de trabajo directo (HTD) por medio de: tutoría individual, tutoría en pequeños grupos y clase magistral.

La tutoría individual (HTC) es el acompañamiento que el docente hace al estudiante en horas lectivas de clase con carácter de asesoría al aprendizaje de los contenidos temáticos, evaluación de las actividades y seguimiento de su proceso formativo y de aprendizaje. La tutoría en pequeños grupos colaborativos (HTC) es el acompañamiento que el docente hace al estudiante en horas lectivas de clase a las actividades desarrolladas en pequeños grupos, revisión de informes, evaluación de las actividades y seguimiento de su proceso formativo y de aprendizaje. Por último, la clase magistral (HTD) son horas en las que el estudiante debe asistir de manera presencial; en este espacio el docente ejerce acompañamiento al conjunto de estudiantes a cargo, analiza la información relevante, sistematizada, y profundiza los conceptos claves del curso, es decir, expone los tópicos esenciales de los procesos de manufactura y desecha la información superflua.

ASPECTOS DE METODOLOGÍA Y EVALUACIÓN

Las características generales de las fases de aprendizaje del desarrollo del curso con apoyo virtual se establecen basadas en los lineamientos de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), mediante las cuales se estructuran los dispositivos pedagógicos y didácticos de los cursos académicos en el contexto de la educación a distancia de la siguiente manera:

Reconocimiento. Diseño de actividades que le permitan al estudiante pasar de las prenociones a las nociones. Es decir, motivarlo para que se involucre en los procesos iniciales de aprendizaje y active sus estructuras cognitivas. Consta de la revisión de presaberes.

Profundización. Diseño de situaciones y actividades de manera didáctica, conducentes a la apropiación de conceptos, teorías y procedimientos, según los propósitos, objetivos y competencias establecidos en el curso. En cada una de las unidades se desarrolla por medio de las lecciones evaluativas, quices en línea y presenciales, y parciales.

Transferencia. Diseño de actividades que deben agregar valores de recontextualización y productividad al conocimiento que se aprende y a las competencias derivadas (Padilla *et al.*, 2008). La transferencia se promueve a través del trabajo grupal colaborativo y presencial. En la tabla 2 se muestran las actividades del curso (presencial-virtual), donde se pueden apreciar las actividades en línea (*e-learning*) y las actividades presenciales.

TABLA 2. ACTIVIDADES DEL CURSO DE PROCESOS MECÁNICOS

<i>Etapa</i>	<i>Actividad</i>	<i>Forma de Evaluación</i>	<i>Fase de Aprendizaje</i>
Actividad unidad 1	Reconocimiento de presaberes	Individual-en línea	Reconocimiento
	Quiz 1	Individual-en línea	Profundización
	Primer parcial	Individual-presencial	Profundización
	Trabajo grupal Col. 1 CAD/CAM	En línea-presencial	Transferencia
Actividad unidad 2	Quiz 2	Individual-en línea	Profundización
	Segundo parcial	Individual-presencial	Profundización
	Trabajo grupal Col. 2 CAD/CAM	En línea-presencial	Transferencia
Actividad unidad 3	Quiz 3	Individual-en línea	Profundización
	Laboratorio-taller	Individual-presencial	Transferencia
	Exposición	Individual-presencial	Profundización
Trabajo final	Trabajo grupal Col. 3 CAD/CAM	En línea-presencial	Transferencia
Prueba final	Examen final	Individual-presencial	Profundización

A continuación se explican brevemente cada uno de los elementos y actividades que se desarrollan en el aula virtual de procesos mecánicos (v. tabla 3):

Incorporación
de las TIC con
metodología
b-learning en
la enseñanza
de procesos
Industriales

TABLA 3. ACTIVIDADES DEL CURSO VIRTUAL

<i>Elementos del curso virtual</i>
<p>Tópico cero</p> <p>Noticias del curso (foro): Es una actividad de Moodle tipo FORO. Permite sostener conversaciones con el docente por medio tradicional o a través de este foro.</p> <p>Agenda del curso (página web): Es la agenda de actividades del período académico, contiene información como: la actividad, una breve descripción, entre otras.</p>
<p>Tópico uno</p> <p>Revisión de presaberes (lección evaluativa): Busca generar el interés en el estudiante al iniciar la asignatura. Se lleva a cabo por medio de una lección evaluativa en la que se revisan sus estudios anteriores, así como los elementos en sus conocimientos que fundamentarán el inicio y desarrollo del curso. Esta se lleva a cabo por medio de tres lecturas y de preguntas relacionadas con las lecturas.</p> <p>Software CAD/CAM (base para trabajo colaborativo): Esta sección posee información acerca del proceso de descarga e instalación del software; así como lecciones de aprendizaje sobre este.</p>
<p>Tópico dos: actividades unidades</p> <p>Contenido (.pdf o .avi): Comprende información que se presentan en formato pdf y videos de los procesos de fabricación o de simulaciones de los procesos.</p> <p>Trabajo colaborativo unidad (foro y tarea): Son grupos de trabajo establecidos por estudiantes. Aunque para el desarrollo de los trabajos grupales existen muchas estrategias de aprendizaje definidas por distintos autores, las cuales pueden ser implementadas, en los foros se usan: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en problemas (APB) y aprendizaje colaborativo.</p> <p>Quiz unidad (quiz): Estos son cortos (entre 15 y 20 minutos) y se diseñan con preguntas tipo I, II, III y IV del sistema Ecaes, para entrenar a los estudiantes en este tipo de pruebas. Cada una de las unidades tendrá estos mismos elementos.</p>

Algunas de las actividades propuestas se explicaran brevemente con el fin de ejemplificar el uso por parte del estudiante y por parte del docente. La figura 2 muestra como es el inicio del curso de Procesos Mecánicos en línea.

| Panorama
| pp. 11 - 23
| Volumen 7
| Número 13
| Julio - diciembre
| 2013
| 17



FIGURA 2. PANORAMA GENERAL DEL CURSO VIRTUAL

Agenda del curso: Contiene información como: la unidad de estudio, la actividad, fecha de entrega, información de si la actividad se realiza en línea o de manera tradicional y del valor (%) de la actividad realizada (v. figura 3).

Etapas	Actividad	Fecha	Recurso	%
	Reconocimiento de presaberes	Hasta Febrero 15 de 2011	On line	1
Unidad 1	Quiz 1	Marzo 15 de 2011	On line - Quiz	4
	Primer Parcial	Marzo 18 de 2011	Presencial	15
	Trabajo Grupal 1	Hasta Marzo 23 de 2011	On line Foro - Presencial	5
Unidad 2	Quiz 2	Abril 12 de 2011	On line - Quiz	5
	Segundo Parcial	Abril 15 de 2011	Presencial	15
	Trabajo Grupal 2	Hasta Abril 30 de 2011	On line Foro - Presencial	5
Unidad 3	Quiz 3	Mayo 13 de 2011	On line - Quiz	2.5
	Laboratorio - Taller	Hasta 25 Mayo de 2011	Presencial	20
	Exposición	Entre 13 - 25 Mayo de 2011	Presencial	2.5
Trabajo Final	Trabajo CAD/CAM	Hasta 3 Junio de 2011	On line Foro - Presencial	10
Prueba Final	Examen Final	Primera semana Junio	Presencial	15
TOTAL				100

FIGURA 3. AGENDA DEL CURSO

Karolina
González
Guerrero |
Leonardo
Emiro Contreras
Bravo |
Alidis Cristina
Contreras Bravo |

Panorama |
pp. 11 - 23 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |

Tarea: Verificación del archivo NC

Durante la generación de la trayectoria de la herramienta observaste que cada trayectoria se verificaba conforme trabajaba. Ahora deberás verificar la totalidad del archivo NC desde el principio hasta el final.

1 Selecciona View | Verify Window.

2 Haz clic en Stock Reset  en la ventana Verify (ventana inferior derecha).

El material regresa a su forma original.

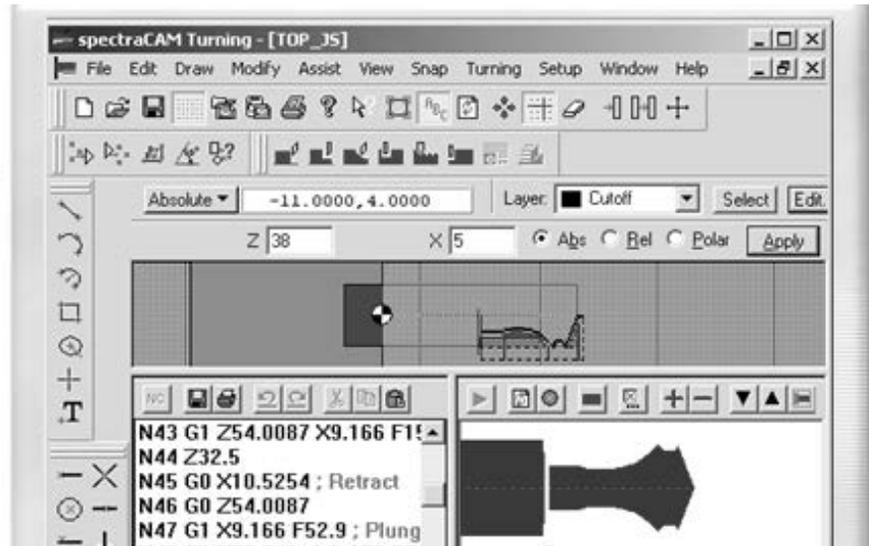


FIGURA 4. IMAGEN DEL ARCHIVO .PDF DE ESTUDIO DEL SOFTWARE CAD/CAM

Trabajo grupal colaborativo CAD/CAM: Son diversas actividades programadas y orientadas a que todos los miembros del grupo logren un aprendizaje significativo debido a los diversos aportes de cada uno al referirse a un problema de su campo laboral. Esta actividad posee guías con las especificaciones del trabajo, productos esperados y rúbrica de evaluación (Gómez *et al.*, 1996).

Parciales, examen final, exposición, laboratorio: Cada una de estas actividades está relacionada con un curso de procesos en la enseñanza tradicional. El laboratorio constituye una práctica de mecanizado, procesos de soldadura y de fundición.

El instrumento de recopilación de datos se aplicó a 64 alumnos pertenecientes a la asignatura Procesos Mecánicos de los semestres 2010-I, 2010-II. El instrumento de recopilación de datos incluyó los siguientes ítems y preguntas de la tabla 4.

TABLA 4. PREGUNTAS DEL INSTRUMENTO

<p><i>Sistemas de acceso a aula web</i></p>	<p>¿Desde dónde accede al curso virtual?</p> <p>¿Con qué tecnología accede a la plataforma?</p> <p>¿Cuál es su grado de uso del computador?</p> <p>¿Ha utilizado el curso virtual sin ayuda?</p> <p>¿Es fácil usar la plataforma Moodle y los servicios que la integran?</p>
<p><i>Recursos informáticos</i></p>	<p>¿La facultad le ha proporcionado los conocimientos informáticos adecuados a las necesidades de la carrera?</p> <p>¿Los recursos informáticos proporcionados se encuentran en estado adecuado a las necesidades?</p> <p>¿La enseñanza del software CAD/CAM por medio del curso virtual le pareció acertada?</p>

*Aspectos
pedagógico-
didácticos*

- ¿El programa y la organización de la asignatura son adecuados?
- ¿La forma de presentar la información fue clara y consistente?
- ¿Cuál es el grado de conocimiento que cree ha adquirido sobre la materia?
- ¿Los docentes le ofrecen una atención oportuna y adecuada a sus necesidades de aprendizaje autónomo y colaborativo?
- ¿El material (archivos y vídeo) facilita el desarrollo de experiencias de aprendizaje autónomo y colaborativo?
- ¿Está usted de acuerdo en que las estrategias de aprendizaje propuestas fueron bien diseñadas y apropiadas para el desarrollo de las temáticas del curso (talleres, foros, chats, etcétera)?
- ¿El curso promovió metodologías de indagación e investigación como apoyo al proceso de aprendizaje?

*Los procedimientos
de evaluación de la
asignatura*

- ¿Está de acuerdo con la evaluación de los trabajos grupales colaborativos?
- ¿Está de acuerdo con la forma de evaluación de los quices?

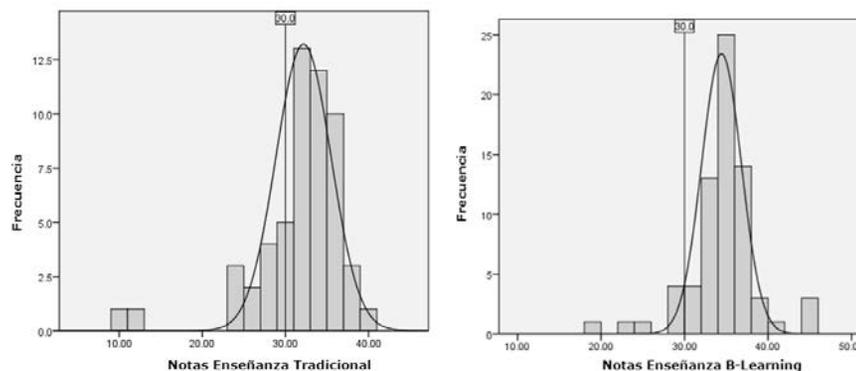
*Valoración
global
sobre el
sistema*

- ¿La experiencia es positiva?
- ¿Permite seguir mejor la asignatura?
- ¿Considera que ha trabajado algo más desde el uso del aula virtual?
- ¿Considera la necesidad de realizar otro piloto más amplio?

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las calificaciones promedio obtenidas mediante el sistema presencial-tradicional (31,1) son un poco inferiores a las obtenidas por los estudiantes mediante la aplicación de la enseñanza *b-learning* (34,5), como se muestra en la figura 5. En cuanto a la desviación estándar, el grupo que recibió enseñanza tradicional tuvo un valor de 5,49, mientras que el de enseñanza *b-learning* tuvo un valor de 4,23. En este caso se puede concluir que la aplicación de la metodología dio buenos resultados, aunque se espera que en una segunda etapa de aplicación (extensión a demás asignaturas relacionadas) los resultados sean mejores.

Con respecto a “la facilidad de usar la plataforma Moodle y los servicios que la integran”, el 97% ha manifestado estar de acuerdo en que es fácil de usar en diferentes grados. La lectura de estos resultados ratifica que el recurso tecnológico curso virtual en línea y plataforma Moodle no presenta mayores dificultades en su utilización, incluso para alumnos que tienen debilidades en cuando al conocimiento y el acceso a los recursos informáticos.



Se pudo observar la buena calificación obtenida para la enseñanza del software CAD/CAM mediante el curso virtual creado en Moodle. Es destacable el 48% y 36% para las respuestas “bastante” y “totalmente” respecto a la pregunta “¿La enseñanza del software CAD/CAM por medio del curso virtual le pareció acertada?”.

En relación con si “¿El programa y la organización de la asignatura son adecuados?”, un 45% manifestó que era “bastante” adecuado, y un 42% manifestó que era “totalmente” adecuado. Esto da pie para decir que el trabajo realizado con anterioridad para identificar aspectos relacionados con el contenido de la asignatura, en el que se realizó un paralelo entre el pensum y los contenidos de Ingeniería Industrial de la Universidad Distrital con otras universidades públicas y privadas de índole nacional e internacional, fue adecuado.

En relación con la pregunta “¿Está usted de acuerdo en que las estrategias de aprendizaje propuestas fueron bien diseñadas y apropiadas para el desarrollo de las temáticas del curso?”, cabe resaltar que un 65% considera que fueron “bastante” acertadas. Este apartado se dedicó a averiguar estrategias para contrarrestar el problema del estudiante para ser activo en su aprendizaje, motivado por los modelos tradicionales de enseñanza y, sobre todo, porque no aprecia la utilidad de este aprendizaje para el rendimiento en los exámenes, pues normalmente estos premian el aprendizaje mecánico o memorístico.

En relación con la forma como se evalúan los trabajos grupales colaborativos, un 61% manifestó que estaba “totalmente” de acuerdo, y un 36% manifestó que estaba “bastante” de acuerdo. Las respuestas sobre la forma de evaluación de los quices también fueron satisfactorias, ya que un 45% manifestó que estaba “bastante” de acuerdo y un 36% manifestó que estaba “totalmente” de acuerdo. Aunque las respuestas parecen ser buenas, también hay ciertos aspectos por mejorar, como el banco de preguntas de los quices, el cual debe ir aumentando con el pasar de los semestres.

Entre las ventajas planteadas por los estudiantes se pueden destacar las siguientes: disponibilidad y planeación de tiempo del alumno y del docente; permite consultar y descargar material de estudio 24 horas al día; y permite adquirir conocimientos de software a los que no se puede acceder en clase por falta de tiempo, espacio y equipos. La principal desventaja es la dificultad del acceso a la plataforma, sobre todo cuando lo hacen desde fuera de la facultad (según la encuesta no hubo inconvenientes de este estilo).

CONCLUSIONES

Las nuevas tecnologías no solo inducen ciertas habilidades y capacidades en el estudiante, sino que permiten superar algunas de las limitaciones presentes en la enseñanza tradicional, como los límites de espacio y tiempo, ya que es posible dar al estudiante cursos de formación por medio de internet o intranet, los cuales en cierta medida permitirían disminuir los costos de personal docente, del aula equipada, de mantenimiento de equipos y software.

Aunque es importante el uso de las tecnologías de información en el aula de clase, cabe mencionar que una herramienta informática no podrá suplir totalmente la relación docente alumno; tal como lo manifiestan González y León (2010):

El CAD no es sino una forma de plasmar los conocimientos que adquirimos mediante la enseñanza tradicional, y que de ningún modo podría sustituir a la Expresión Gráfica, porque el estudiante debe manejarse en los distintos sistemas de representación más usuales en ingeniería, garantizando un mínimo de visión espacial y de destreza operativa realizando sus ejercicios mediante las herramientas clásicas. (Gómez, et al., 1996)

Los riesgos que se corren con el trabajo grupal colaborativo (modelo constructivista) pueden ser: primero, que la formación de grupos no garantiza que los estudiantes trabajen colaborativamente, ya que se puede pensar que es mejor

o más fácil repartirse el trabajo para después juntar las partes de cada quien en un reporte final (enseñanza tradicional). Segundo, que, como sucede tanto en la educación a distancia como en la presencial, en los equipos se presentan pseudoalumnos que tratan de beneficiarse del trabajo de sus compañeros, sin que ellos hagan el esfuerzo necesario.

Karolina
González
Guerrero |
Leonardo
Emiro Contreras
Bravo |
Alidis Cristina
Contreras Bravo |

La incursión del *b-learning* fue una metodología que proporcionó experiencias educativas de calidad en formatos innovadores (internet e informática), los cuales estimularon la participación e integración en espacios de comunicación y la colaboración entre los actores del proceso educativo. Asimismo, esta metodología constituye un primer paso para la disminución de las resistencias al cambio no solo de docentes y estudiantes, sino también de directivos.

Este trabajo fue un piloto de la incursión de TIC en el programa de Ingeniería Industrial de la Universidad Distrital. En este momento, en el curso de Procesos en particular, se han implementado una serie de herramientas tecnológicas (software, aplicativos, etcétera) con el fin de ayudar a la mejora del aprendizaje de los procesos industriales usados en el país. En cuanto al área de diseño y manufactura se han desarrollado herramientas para el desarrollo de las habilidades espaciales de los estudiantes de Ingeniería, con lo cual se espera, luego de casi dos años de implementación, obtener resultados favorables para el desarrollo de estas capacidades.

Panorama |
pp. 11 - 23 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |

REFERENCIAS

1. Andrade, L. (2007). *Ambientes de aprendizaje para la educación en tecnología*. Bogotá, Colombia: Departamento de Tecnología, Universidad Pedagógica Nacional.
2. Arias, N.; González, K. y Padilla, J. (2010). Educación a distancia y educación virtual: una diferencia necesaria desde la perspectiva pedagógica y la formación de ser humano. *Revista UNAD*, 9(3), 207-221.
3. Contreras, L. E. y Vargas, L. F. (2010). Consideraciones sobre la tecnología educativa en la enseñanza del diseño y la manufactura en ingeniería industrial. *Dialectica*, 27, 9-15, ISSN 0123-2592.
4. García, P. y Lacleta, M. (2006). Moodle: difusión y funcionalidades. Recuperado de: <http://www.unizar.es/ees/innovacion06>
5. Garrido, M. (2005). El reto del cambio educativo: nuevos escenarios y modalidades de formación. Recuperado de: <http://tecnologiaedu.us.es/formaytrabajo/Documentos/lin7fan.pdf>.
6. Gómez, E. et al. (1996). Dibujo tradicional y dibujo asistido por ordenador, ¿incompatibles o complementarios?. En *Actas del VIII Congreso Internacional de Ingeniería Gráfica* (pp. 109-121), Jaen, España: Universidad de Jaen.
7. González, K. y León, J. C. (2010). Incorporación gradual de tecnologías de la información y la comunicación en programas de educación superior. *Dialéctica*, 27, 137-143, ISSN 0123-2592.
8. González, K.; Padilla, J. y Arias, N. (2010). Incidencia del estilo de aprendizaje en el rendimiento académico en un curso virtual. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, 31, 6-24, ISSN 0124-5821.
9. Padilla, J. et al. (2008). Creencias de los docentes acerca del uso de las tecnologías de la información y comunicación. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 2 (2), 45-57.
10. Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, España: Aljibe.
11. Rogoff, B. (1998). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
12. Sandoval, C. (2002). *Módulo 4. Investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: INER- Universidad de Antioquia.



USO DE LAS TIC COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

Using ICTs as strategy for improving reading comprehension

Uso das TIC como estratégia para melhorar a compreensão leitora

RECIBIDO: 26 DE ENERO DE 2012

EVALUADO: 2 DE MARZO DE 2012

ACEPTADO: 19 DE JULIO DE 2012

Edna Constanza García Melo (Colombia)
Universidad de Ibagué
edna.garcia@unibague.edu.co
Especialista en Enseñanza de la Literatura

Gina Quintero Aldana (Colombia)
Universidad de Ibagué
gina.quintero@unibague.edu.co
Magíster en Lingüística

es

en

por

RESUMEN

Este escrito narra una experiencia pedagógica realizada en el marco del diplomado Programa de Formación Docente en Comprensión Lectora, dirigido a profesores de colegios del sector oficial en los municipios de Castilla, Coyaima y Guamo, ubicados al sur del departamento del Tolima. El programa fue organizado por la Secretaría de Educación Departamental y la Universidad de Ibagué. Los colegios que formaron parte de esta experiencia fueron escogidos debido a sus bajos resultados históricos en el Icfes y en las pruebas Saber. En el desarrollo del módulo dedicado a herramientas virtuales orientadas hacia la pedagogía los maestros participantes crearon los *blogs* de sus asignaturas o de sus áreas de trabajo. Una de las conclusiones de la experiencia fue que las instituciones deben incorporar el uso de las TIC para visibilizar sus propuestas pedagógicas y proporcionar a su comunidad escolar la oportunidad de conocer y gozar las bondades de la tecnología al servicio de la educación.

PALABRAS CLAVE: Comprensión lectora, TIC, aula, formación docente.

ABSTRACT

This paper narrates an educational experience during the Diploma course on Teacher Education Program in Reading Comprehension, aimed at teachers of public sector colleges in the municipalities of Castilla, Coyaima and Guamo, located south of the department of Tolima. The program was organized by the Office of Departmental Education and the University of Ibagué. Schools that took part in this experience were chosen because of their low historical results on the Icfes and Saber tests. To develop the module on virtual tools oriented education participant teachers created *blogs* of their subjects or their workspaces. A conclusion out of this experience was that institutions should incorporate the use of ICT for teaching and visualize their pedagogical proposals and provide their school community with the opportunity to know and enjoy the benefits of technology in the service of education.

KEY WORDS: Reading comprehension, ICT, classroom, teacher training.

RESUMO

Este escrito narra uma experiência pedagógica realizada no marco do diplomado Programa de Formação Docente em Compreensão Lectora, dirigido a professores de colégios do setor oficial nos municípios de Castilla, Coyaima e Guamo, localizados ao sul do departamento do Tolima. O programa foi organizado pela Secretária de Educação Departamental e a Universidade de Ibagué. Os colégios que formaram parte de esta experiência foram escolhidos devido a seus baixos resultados históricos no Icfes e nas provas Saber (provas feitas pelo Estado Colombiano para avaliar a educação de segundo grau. N. T.). No desenvolvimento do módulo dedicado a ferramentas virtuais orientadas para a pedagogia os mestres participantes criaram os *blogs* de suas disciplinas ou de suas áreas de trabalho. Uma das conclusões da experiência foi que as instituições devem incorporar o uso das TIC para visibilizar suas propostas pedagógicas e proporcionar a sua comunidade escolar a oportunidade de conhecer e gozar as bondades da tecnologia ao serviço da educação.

PALAVRAS CHAVE: Compreensão leitora, TIC, aula, formação docente.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

García, E. & Quintero, G. (2013). Uso de las TIC como estrategia para mejorar la comprensión lectora. *Panorama*, 7(13), 27-37.

Hoy nuestros chicos son cobetes –volátiles y potentes– y los docentes deben asumir el papel de ‘ingenieros’ que apliquen el mejor combustible y colaboren a determinar sus trayectorias. Marc Prensky

INTRODUCCIÓN

La educación tiene un carácter cambiante por ser la “suma de prácticas sociales que estimulan el aprendizaje” (Gómez Buendía, 1998, p. 20). En la actualidad, esta sufre una transformación profunda debido a factores como la globalización del conocimiento y, sobre todo, por los avances tecnológicos. En el marco de este cambio los docentes son vistos como el eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje, y se les exige que los resultados de la enseñanza se mejoren. Esta exigencia constituye un reto más para el maestro en su compromiso de educar al ser humano que tiene a su cargo mediante el desarrollo de las dimensiones cognitiva, socioafectiva, psicomotriz, espiritual, moral, ética y estética. Respecto a la educación, Rafael Flórez afirma:

[...] se refiere al proceso social e intersubjetivo mediante el cual cada sociedad asimila a sus nuevos miembros según sus propias reglas, valores, pautas, ideologías, tradiciones, prácticas, proyectos y saberes compartidos por la mayoría de la sociedad. Mas modernamente, la educación no solo socializa a los individuos, sino que también rescata en ellos lo más valioso, aptitudes creativas e innovadoras, los humaniza y potencia como personas. (Flórez, 1997, p. 17)

En cuanto a la calidad de la educación, el tema de la comprensión lectora de los jóvenes es un asunto que preocupa tanto a gobernantes como a directivos, docentes y padres de familia. Los medios masivos de comunicación, como la televisión, ofrecen alternativas de distracción o entretenimiento y, a la vez, sirven como recursos didácticos. Hoy, con la tecnología de punta, las redes sociales, entre otras, que sumergen a los estudiantes en un mundo *light*, este progreso obliga a los docentes actuales a realizar un cambio en las estrategias metodológicas que utilizan en sus clases, en especial para mejorar los niveles de comprensión lectora. De esta forma, se ve la necesidad de hacer uso de TIC como herramientas didácticas, y así aprovechar la experiencia innata de los estudiantes de la presente generación, pues como afirman Cassany y Ayala (2008): “Los nativos digitales utilizan las TIC con destreza y sin esfuerzo, para su vida privada, para inventar, crear-compartir” (p. 56).

La incorporación de TIC en el aula escolar se convierte en un reto para las instituciones y en una labor interesante pero difícil para los docentes, en especial para aquellos de educación básica y media, o de zonas rurales o marginadas socialmente, ya que deben encargarse de enseñar los contenidos de sus áreas y a la vez aprender a usar y a enseñar las herramientas tecnológicas que tiene a su alcance o que desean introducir en su clase.

Teniendo en cuenta esta situación, la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad de Ibagué, en consecuencia con su compromiso con el desarrollo regional, desarrolló el Programa de Formación Docente en Comprensión Lectora, encaminado a mejorar la calidad de las instituciones educativas del sector oficial del departamento del Tolima. Este programa se brindó en el marco de un convenio suscrito entre la Secretaria de Educación del Tolima y la Universidad de Ibagué, en su búsqueda de transformar la educación básica y media para contribuir a la formación de niños y jóvenes. Para ello se requieren profesores comprometidos con la formación de personas y ciudadanos; docentes preparados para ayudar a los niños y jóvenes a transformarse, a vencer obstáculos y a proyectarse académica y socialmente; maestros que se involucren en acciones para lograr el aprendizaje de los alumnos y la construcción de nuevo conocimiento; maestros dispuestos a aplicar diferentes métodos y técnicas para obtener resultados de aprendizaje y comprometidos con el desarrollo de las competencias y talentos de sus estudiantes.

Si bien el análisis de los resultados históricos del Icfes 2001–2009 y de las pruebas Saber 2009 no permite tener un diagnóstico exhaustivo de la calidad de la educación, sí pone en evidencia el bajo desempeño de los estudiantes del sur del Tolima, en especial en algunas instituciones educativas, en cuanto al desarrollo de competencias en las áreas de lenguaje, matemáticas e inglés. Estos datos son preocupantes, pero el grupo docente que los analizó afirmó que no

deben ser los únicos elementos de juicio en el momento de hablar de la calidad de la educación en estas instituciones del Tolima. El grupo reconoció que existen circunstancias que pueden incidir en estos resultados; tales como:

- Falta de preparación de los estudiantes en el tipo de prueba.
- Escaso o nulo interés por parte de las familias de los estudiantes, dadas las expectativas de estudio y laborales para sus hijos, en las pruebas de Estado; por lo cual no animan o respaldan a sus hijos en la preparación para estos exámenes.
- La falta de responsabilidad de los estudiantes frente al significado de la prueba para ellos y para los colegios a quienes representan. Por este motivo no se presentan el día del examen o se retiran sin culminarlo.
- Además, se debe tener en cuenta que estas instituciones no cuentan con condiciones óptimas para garantizar la calidad de los procesos educativos que orientan; como por ejemplo una biblioteca bien dotada, servicio de fotocopidora con la que los profesores puedan multiplicar materiales para el desarrollo de sus clases, laboratorios y, en general, condiciones que generen ambientes atractivos para el estudio.
- Finalmente, se concluyó que revisar los desempeños en comprensión de lectura, matemáticas o ciencias aisladas no es suficiente. También se deben tener presentes las condiciones del entorno, la familia y los hábitos de estudio de los estudiantes de la institución, en general, y de quienes presentan las pruebas censales, en particular.

Dado que los datos y las conclusiones del análisis son preocupantes, al igual que desalentadores, para el alumnado y la comunidad educativa en general, se requiere de acciones decididas vinculadas a estrategias de largo alcance orientadas a cambiar este panorama. Para diseñar dicha estrategia fue preciso pensar el tipo de acciones indispensables para lograr la transformación de la educación del departamento. Fue así como la propuesta de actualización docente se enfocó en el lenguaje como eje articulador, abordado desde la perspectiva discursiva, con la esperanza de que los participantes en el diplomado lograran cumplir con los parámetros de calidad y pudieran cualificar las prácticas de enseñanza, aprendizaje y evaluación de su comunidad educativa en diversas áreas del conocimiento.

La propuesta se estructuró en módulos dentro los cuales se encontraba el de *Herramientas Virtuales*. Este se enfocó hacia la presentación de aplicaciones de la web con fines didácticos. El objetivo a corto plazo fue construir el *blog* del área de estudio de los profesores, en el cual publicarían textos con temas relacionados con el colegio y con su materia, e invitaran a los estudiantes a redactar materiales para seguir alimentando el *blog* que cada profesor crearía. De esta manera se cumplieron varios objetivos: involucrar a los estudiantes en los procesos de escritura, revisión, edición y publicación de textos, dar a conocer la herramienta *blog*, enseñar conceptos y temas relacionados con las asignaturas o las áreas. De igual forma, con la creación del *blog* se logra el acercamiento al trabajo colaborativo y cooperativo, necesarios para el uso adecuado de las TIC.

De acuerdo con lo anterior es importante recordar que la educación debe asumir el reto de la alfabetización digital, con el propósito de que la comunidad estudiantil encuentre los beneficios de la tecnología y haga uso de los recursos en la red. Según Trejo Delarbre (2005), el ciudadano requiere de destrezas específicas para su supervivencia en este nuevo entorno: “La capacitación, no solo para encontrar información y saber discriminar entre ella, sino también para

Edna

Constanza

García Melo |

Gina Quintero

Aldana |

Panorama |

pp. 27 - 37 |

Volumen 7 |

Número 13 |

Julio - diciembre |

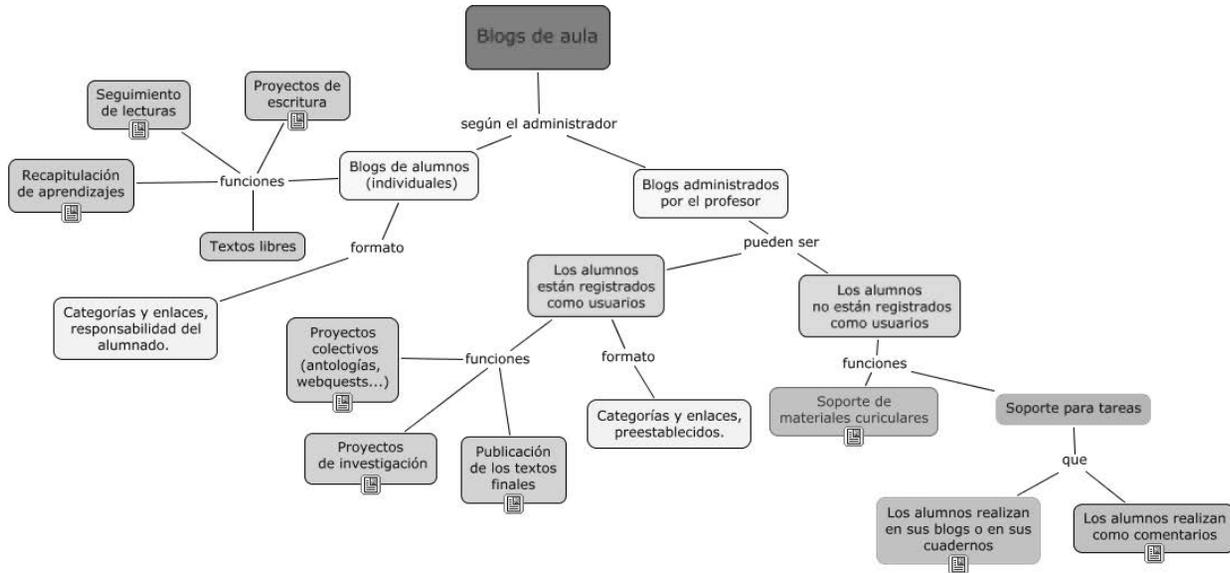
2013 |

colocar contenidos en las redes informáticas, se ha convertido en requisito indispensable en la formación cultural, la competitividad laboral y las opciones sociales de las personas” (p. 252).

Uso de las TIC como estrategia para mejorar la comprensión lectora

Los profesores deben tener presente los objetivos para los cuales se crea el *blog* del curso. El siguiente mapa conceptual representa de forma clara estos objetivos.

FIGURA 1. LOS BLOGS DE AULA.



Tomado de isidro vidal (14 de mayo de 2007). Mapas conceptuales [mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://blogdocente.Wordpress.Com/2007/05/14/mapas-conceptuales/>

EL PROYECTO EN EJECUCIÓN

Las etapas del proyecto fueron cuatro:

ETAPA 1

- Revisión de los resultados de pruebas Icfes y Saber de las instituciones educativas técnicas (IET) del Tolima (julio de 2010).
- Selección de las IET que se iban a intervenir (agosto de 2010).
- Revisión documental, puesta en contexto y elaboración de diagnóstico (septiembre de 2010).

ETAPA 2

- Elaboración de plan de intervención (septiembre de 2010).
- Visita a las IET: concertación de fechas y espacios con las instituciones (septiembre de 2010).
- Desarrollo de cualificación (octubre-diciembre de 2010).

| Panorama
| pp. 27 - 37
| Volumen 7
| Número 13
| Julio - diciembre
| 2013
| 31

ETAPA 3

Edna
Constanza
García Melo |
Gina Quintero
Aldana |

- Continuación de cualificación docente (enero-marzo de 2011).
- Entrega de propuesta de plan de mejoramiento institucional (enero de 2011).
- Intervención psicológica a estudiantes y profesores (febrero de 2011).
- Simulacro de pruebas Saber (febrero de 2011).
- Entrega de resultados del simulacro de pruebas Saber (marzo de 2011).

ETAPA 4

- Evaluación del proyecto (abril de 2011).

El módulo de *Herramientas Virtuales* del diplomado se orientó hacia la familiarización del docente con algunas herramientas que ofrece la tecnología, con el fin de acercar a los estudiantes a la escritura y la lectura, teniendo como trasfondo los proyectos pedagógicos que se desarrollan en las áreas. En el módulo se estudiaron temas generales pero esenciales para utilizar la herramienta *blog* adecuadamente y con el fin de desarrollar las competencias digitales de los docentes, que según la Unesco son: tener conocimientos básicos del funcionamiento de hardware, software y de sus aplicaciones; integrar el uso de las aplicaciones por parte de los estudiantes en el currículo, y saber cuándo utilizarlas en actividades efectuadas en el aula.

En las primeras sesiones la mayoría de los participantes se mostraron interesados pero temerosos, debido a que pensaban que el computador, la internet y todo lo relacionado con los recursos tecnológicos eran de uso exclusivo de ingenieros, pues habían tenido capacitaciones con ingenieros y los temas trabajados se los habían hecho creer así:

Los profesores se ven incapaces de usar las nuevas tecnologías. Más de la mitad de los profesores de educación primaria y secundaria no se atreve a incorporar las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) como herramientas didácticas. [...] Profesores y alumnos conocen las TIC, pero las han aprendido por su cuenta y no las aplican en el proceso educativo. (Castro, 5 de marzo de 2009)

En este proyecto, solo algunos de los profesores participantes habían hecho su aproximación para cumplir con los requisitos institucionales, y no les parecía placentera ni muy útil. Con estos hechos se confirman las aseveraciones de Cassany y Ayala (2008), en su artículo “Nativos e inmigrantes digitales en la escuela”:

Las actitudes, destrezas y los hábitos en el uso y el consumo de las tecnologías de la información (TIC), que presentan diferentes generaciones de españoles, a partir de la famosa metáfora de Marc Prensky sobre los nativos y los inmigrantes digitales [...] Para fundamentar la tesis de que se está produciendo un cambio cultural profundo en las formas de acceso, circulación y construcción de la información y del conocimiento, que afecta de modo directo a la actividad en las escuelas. (Cassany y Ayala, 2008 p.).

A medida que se avanzaba, a la velocidad de los aprendices, en el conocimiento de los términos y los conceptos relacionados con la tecnología, de las aplicaciones, las herramientas y sus potencialidades para el trabajo en el aula, se desarrollaba de manera progresiva el proceso de integración efectiva de las TIC en los cursos de los profesores que participaron en el diplomado. Este procedimiento se sustenta en la propuesta de Marc Prensky (2001) que plantea:

[...] el descubrimiento empático de las pasiones de los alumnos, la gestión de grupos en función de sus intereses, y un fuerte cambio metodológico orientado a que sean los alumnos los que generan los materiales bajo la dirección del

Panorama |
pp. 27 - 37 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |
32 |

profesor: no se trata de contarles las cosas, sino de plantear problemas en los que tienen que localizar y sintetizar la información, orientar a los alumnos para que generen los materiales bajo la dirección del profesor: No se trata de contarles las cosas, sino de plantear problemas en los que tienen que localizar y sintetizar la información necesaria mediante el uso de unas tecnologías que manejan con facilidad. (Citado por Cassany y Ayala, 2008, p. 66)

En la dinámica de las sesiones los docentes reflexionaron sobre el cambio que se requiere en la pedagogía, y concluyeron que la incorporación de las TIC implica cambios progresivos en la mentalidad, con el fin de beneficiar la práctica pedagógica y el aprendizaje. En concordancia con esta idea, María Pilar Cáceres Reche (Sajoza Juric, 2009) menciona:

En general, en el ámbito de la educación las nuevas tecnologías aparecen como herramientas con una prometedora capacidad de cambio, tanto en términos de los niveles educativos como de la igualación de las oportunidades educativas. Según Fernández, Rodríguez y Vidal (2007) las TIC presentan determinados aspectos que se consideran benéficos para la realización de las actividades didácticas tales como: lo visual, lo novedoso, lo interactivo, su posibilidad de uso como cuaderno de trabajo y la facilidad para buscar información entre otros. Asimismo, destacan su utilidad a la hora de desarrollar actividades de carácter práctico (realización de crucigramas, análisis de imágenes, realización de juegos) o también su apoyo para la atención a alumnos con determinadas necesidades educativas especiales. (Cáceres, 2011, p. 83)

Por otra parte, otro de los objetivos del módulo de *Herramientas Tecnológicas* del programa académico estaba dirigido a mejorar la comprensión de lectura con el fin elevar los resultados del examen del Icfes de los estudiantes de las instituciones participantes. Para lograr este cometido se presentó el *blog* como estrategia didáctica para su implementación en las aulas, pues es una herramienta sencilla de usar, de fácil acceso, gratuita y promueve la lectura y la escritura pública. De tal forma, el estudiante puede motivarse más fácilmente para participar en el desarrollo del curso, por la novedad de la herramienta. Además, el docente estará cumpliendo con los compromisos del *Plan nacional decenal de educación* del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a renovación pedagógica y uso de las TIC en educación.

En la actualidad, este libro es usado como texto guía; los docentes, en su mayoría, lo tienen como recurso fundamental (y a veces único). Hay varias razones para justificar el uso de un libro como este, pero para la enseñanza, este uso va en contravía, pues ahora se cuenta con los abundantes recursos de la internet. La tecnología, especialmente las TIC, ofrecen dinámicas que modifican la metodología que hasta ahora usaba el profesor.

Ahora bien, pensar en hacer uso de las herramientas tecnológicas y, específicamente, en crear un *blog* requiere de algunas reflexiones. Al respecto, en su artículo “*Blogs para educar*”, Tíscar Lara hace un análisis bastante profundo e interesante sobre el uso de esta herramienta. Allí podemos leer:

Una propuesta de modelo de enseñanza con weblogs dentro de una pedagogía constructivista entiende el blog como un medio personal y propio del alumno, de tal manera que pueda utilizarlo de un modo transversal a lo largo de su vida académica y no dentro de una clase determinada. El papel del profesor en este modelo sería el de facilitador en este nuevo espacio de libertad, acompañando al alumno en su propio camino de experimentación y aprendizaje a través del blog. (O'Donnell, 2005)

Al cierre del proceso los docentes presentaron sus *blogs* de asignaturas y de áreas. A través de ellos mostraron a su institución en el contexto social y geográfico; a los miembros de su comunidad en el desempeño de sus actividades según el énfasis del colegio; también incluyeron los proyectos pedagógicos en áreas diferentes a la de humanidades en los que están comprometidos como institución. Este hecho fue grato y motivante tanto para quienes participaron en el diplomado como para sus estudiantes, pues fue la puerta de entrada a la era digital.

Esta experiencia cambió el concepto de *blog* de los profesores, que inicialmente estaban temerosos de usar esta herramienta. En efecto, se comprobó que los *blogs* son fáciles de usar, que las publicaciones pueden ser editadas, y que además cuando se crea un *blog* se crea una red bien consolidada. Los profesores también aprendieron que la información que publiquen es independiente, y que no tienen que ser expertos en tecnología para acceder a esta información. A continuación, el testimonio de un profesor que ha continuado su trabajo usando las herramientas virtuales, en este caso, el correo electrónico.

EL CORREO ELECTRÓNICO EN EL DESARROLLO DE MI CLASE

El correo electrónico se ha convertido en mi asistente personal, ya que a través de su utilización, he podido dejar atrás el cargar montones de papeles para calificar en casa o en sala de profesores. Este se ha constituido en una herramienta efectiva no solo simplificando mi trabajo extraclase, sino también en el desarrollo del proyecto de la utilización del tiempo libre.

Edna

Constanza

García Melo |

Gina Quintero

Aldana |

Mis alumnos están felices de poder enviar sus tareas e investigaciones a través del correo electrónico y a la vez poder recibir la valoración de los mismos en la mayoría de las ocasiones casi al instante. De verdad que me siento muy bien y renovado como maestro utilizando un recurso tan efectivo y moderno como el que estoy testificando.

Pero no es todo, pues, también ha aumentado muchísimo el interés de mis alumnos por la clase que les oriento. Ellos están continuamente enviando cosas que escriben, que investigan o que crean, ya que tienen puertas abiertas para improvisar sin necesidad que se les imponga una tarea. Se me ha multiplicado el trabajo, pero al fin y al cabo eso es lo que busco de ellos.

Gracias profesora Edna por su aporte al mejoramiento en la aplicación de los nuevos recursos técnicos incorporándolos en la realización de mis clases. Dios la bendiga ricamente. Un abrazo.

ARNULFO HERNÁNDEZ E.

CONCLUSIONES

- Los docentes se entusiasman por el uso de la tecnología ante la posibilidad de que sus clases se vuelvan atractivas para los estudiantes.
- Los docentes actuales son inmigrantes digitales, por ello deben aprender sobre el manejo de computadores y de herramientas telemáticas y ofimáticas.
- Es necesario el trabajo interdisciplinario en las instituciones para la incorporación exitosa de las TIC en las aulas.
- En la planeación institucional se debe tener en cuenta el tiempo de los docentes y la infraestructura necesarios para la implementación de los ambientes virtuales de aprendizaje, pues se requiere soporte técnico y que los recursos tecnológicos estén a disposición de los docentes y estudiantes para lograr los objetivos cabalmente.
- Es importante que no se agote la explicación del docente presencialmente, sino que haya un tiempo de realización de actividades en línea, como: experimentos, diseño de juegos, explicaciones entre compañeros, o resolución de problemas en las que profesor pueda intervenir de forma individualizada.

Para finalizar transcribimos las preguntas de Marc Prensky expresadas en su charla del 4 de septiembre de 2010 en Buenos Aires, Argentina, para la reflexión:

¿Las aulas de hoy funcionan tan bien como las de antes? ¿Educamos a nuestros niños y jóvenes para el futuro y “el resto de sus vidas”? ¿Somos conscientes de la velocidad y naturaleza de los cambios asociados a las TIC? ¿Escuchamos y motivamos a nuestros alumnos a partir de sus intereses, necesidades y deseos?

Panorama |

pp. 27 - 37 |

Volumen 7 |

Número 13 |

Julio - diciembre |

2013 |

TABLA 1. POBLACIÓN DE PROFESORES DE LAS INSTITUCIONES PARTICIPANTES

Uso de las TIC como estrategia para mejorar la comprensión lectora

<i>Instituciones de cada municipio</i>	<i>Población de profesores</i>
Castilla	
Institución Educativa Técnica Guillermo Angulo Ruiz	12
Institución Educativa Técnica San Miguel	3
Institución Educativa Técnica Santa Marta	1
Institución Educativa Técnica Coyarco	2
Institución Educativa Técnica Lomas de Guaguarco	6
Coyaima	
Institución Educativa Técnica Agroindustrial Juan XXIII	16
Centro Educativo Zaragoza	3
Centro Educativo Tamarindo	1
Centro Educativo El Palmar	2
Centro Educativo Chence Balsillas	2
Guamo	
Institución Educativa Técnica Simón Bolívar	4
Institución Educativa Técnica Comercial Caldas	6
Institución Educativa Sor Josefa del Castillo	4
Institución Educativa Técnica La Chamba	2
Institución Educativa Técnica Jorge Eliecer Gaitán (Ataco)	1
Institución Educativa Técnica Comercial Cañada Rodeo	1
Centro Educativo Puente Cucuana	1
Total	67

Nota: elaboración propia



FIGURA 2. PROFESORES DE COYAIMA



FIGURA 3. PROFESORES DE CASTILLA



FIGURA 4. PROFESORES DE COYAIMA EN CLASE



FIGURA 5. DÍA DE LA GRADUACIÓN

REFERENCIAS

1. Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, 9, 53-71.
2. Castellón, S. (2010). *¿Cerrar o remendar la brecha digital?* Bogotá, Colombia: Asolectura.
3. Flórez, R. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, Colombia: MacGraw Hill.
4. Gómez Buendía, H. (1998). *Educación: la agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*. Bogotá, Colombia: Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo-Tercer Mundo.
5. Haro, J.J. de (26 de abril de 2007) *Edublogs, ¿un medio poco apropiado?* [mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://jjdeharo.blogspot.com/2007/04/edublogs-un-medio-poco-apropiado.html>
6. Ministerio de Educación Nacional (2007). *Plan nacional decenal de educación 2006-2016. Lineamientos en TIC* [versión PDF]. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-183191_TIC.pdf
7. O'Donnell, M. (2005, mayo). *Blogging as pedagogic practice: artefact and ecology*. Ponencia presentada en Downunder BlogTalk. Sydney, Australia.
8. Prensky, M. (2001). *El alumno en entornos virtuales. Condiciones, perfiles y competencias*. Madrid, España: Morata.
9. Sajoza Juric, V. H. (2009). *Segundo foro de lenguas ANEP*. Montevideo, Uruguay: ANEP.
10. Vidal, I. (14 de mayo de 2007). *Mapas conceptuales* [mensaje en un blog]. Recuperado de: <http://blogdo-cente.wordpress.com/2007/05/14/mapas-conceptuales/>
11. Trejo Delarbe, R. (2005). *Poderes salvajes. Mediocracia sin contrapesos*. México D.F., Mexico: Cal y Arena.



EL REDISEÑO CURRICULAR: UNA PROPUESTA PARA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Curriculum redesign: a proposal for higher education institutions

O redesenho curricular: uma proposta para as instituições de educação superior

RECIBIDO: 31 DE JULIO DE 2012

EVALUADO: 9 DE NOVIEMBRE DE 2012

ACEPTADO: 8 DE FEBRERO DE 2013

Concepción Herrera Alcázar (México)
Instituto Politécnico Nacional
cherrera@ipn.mx
Doctora en Ciencias Administrativas

Patricia López Juárez (México)
Universidad Politécnica Metropolitana
plopez@upmh.edu.mx
Maestra en Administración

Dra. Victoria Hernández Ramírez (México)
Instituto Politécnico Nacional
victoria_hdz_rmz@hotmail.com
Doctora en Ciencias Administrativas

Jesús Ceja Pizano (México)
Instituto Politécnico Nacional
cejapiza@yahoo.com
Doctor en Ciencias Administrativas

es

RESUMEN

Este ensayo cuenta con tres apartados: el primero, relacionado con la evaluación curricular de los planes de estudio de nivel superior; el segundo, corresponde al tema de la discusión basada en las necesidades de un currículo acorde con las necesidades externas de los planteles, y el tercero, que presenta las conclusiones y sugerencias de los ponentes, tomando en consideración todo un contexto globalizador.

PALABRAS CLAVE: Evaluación, evaluación curricular, currículo, rediseño, planes y programas de estudio.

en

ABSTRACT

This essay has three sections: the first, related to curriculum evaluation in higher education, the second corresponds to the topic of discussion based on the needs of a curriculum that meets the external needs of the schools, and the third, which presents the conclusions and suggestions of the speakers, taking into consideration a globalizing context.

KEYWORDS: Assessment, curriculum evaluation, curriculum redesign, plans and programs of study.

por

RESUMO

Este ensaio conta com três apartados: o primeiro, relacionado com a avaliação curricular dos planos de estudo de nível superior; o segundo, corresponde ao tema da discussão baseada nas necessidades de um currículo acorde com as necessidades externas dos planteis, e o terceiro, que apresenta as conclusões e sugestões dos autores da apresentação, tomando em consideração todo um contexto globalizador.

PALAVRAS CHAVE: Avaliação, avaliação curricular, currículo, redesenho, planos e programas de estudo.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Ceja, J.; Hernández, V.; Herrera, C. & López, P. (2013). El rediseño curricular: una propuesta para las instituciones de educación superior. *Panorama*, 7(13), 41-56.

INTRODUCCIÓN

Las instituciones de educación superior (IES), conscientes de su importancia y de su responsabilidad, cuentan con un esquema amplio de programas a nivel de licenciatura y de posgrado donde la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México marca el rumbo de las políticas públicas para mejorar la eficacia y la efectividad de los sistemas de educación y la equidad con que sus beneficios son compartidos con la población. La estrategia de la SEP para cumplir su cometido incluye revisiones temáticas en las áreas de política específica, recabando información estadística detallada sobre los sistemas de educación, incluso las mediciones de los niveles de capacitación de individuos; pero también está encargada de supervisar qué planes de estudio, en el caso de la educación superior, se ofertan de acuerdo a la dinámica que impone el orbe internacional.

Es así como instituciones públicas y privadas establecen oportunidades para difundir las nuevas ideas en la práctica de la educación invirtiendo en proyectos de investigación y estudio, con la finalidad de alcanzar el entendimiento sobre la perspectiva global de los desafíos que enfrenta el nivel superior.

En virtud de lo anterior, a través de este ensayo se pretende proponer a la Secretaría de Educación Pública el rediseño de los planes y programas de estudio de nivel superior, para hacerlos congruentes y pertinentes con base en los requerimientos de las organizaciones y de la sociedad, que están inmersos en el mundo globalizado.

Es un hecho que las instituciones enfrentan el reto de la internacionalización de la educación superior. Inicialmente, esto ocurría mediante la movilidad de los estudiantes a diferentes países, ahora ocurre también mediante la oferta interfronterizas, la cual trae a la agenda nacional el tema del control de calidad, la certificación y la acreditación, así como contribuye a una oferta diferente con objetivos educativos y sociales que al final solo puede proporcionar la educación superior de nuestro país.

LA EVALUACIÓN Y EL DESARROLLO CURRICULAR EN EDUCACIÓN SUPERIOR

La evaluación constituye uno de los elementos importantes para el proceso de diseño curricular. Aun cuando la práctica evaluativa es tan antigua como la civilización, hasta hace muy pocos años no se había profesionalizado su estudio ni formalizado su práctica. Aun así, debido a su juventud, no se ha practicado en términos adecuados, y por lo tanto no se ha podido obtener de ella todo lo que es capaz de dar.

Los estudios sobre evaluación descansan en las aportaciones llevadas a cabo en las últimas décadas por los investigadores evaluativos. Entre ellos encontramos a autores tales como: Alvira (1991); Martínez (2004); Rodríguez Gómez e Ibarra Sáiz (2011); Moreno (2010); Vries (2005); Cortázar (2002); Rosario Muñoz, Marúm Espinosa, Vargas López, Arroyo Alejandro y González Álvarez (2006); Glazman (2005); López Pastor (2009); y Casanova (2009). En las aportaciones que se han realizado se hace referencia a una serie de posturas que van desde las evaluaciones más lineales, donde solo se consideraba un elemento, hasta la evaluación más integral.

La forma, métodos y hábitos para llevar a cabo la evaluación tradicional solo consideraban al alumno, los resultados, los conocimientos; centrados en la vertiente negativa, con un enfoque cuantitativo, sin considerar lo ético, sin la práctica de una evaluación continua o de una metaevaluación.

En virtud de todo lo anterior, siempre se ha hecho necesario actualizar los currículos de acuerdo con las necesidades de los factores exógenos que determinan el tipo de materias, el modelo educativo y las necesidades laborales de los egresados. Por tanto, se hace necesario que, en el caso de las carreras que se imparten en las diversas instituciones

educativas, se analicen todas las variables que impactan al cambio de planes de estudio conforme a los requerimientos del orbe internacional, de forma que en los procesos de evaluación no solo se debe considerar al estudiante.

En este sentido, se impone el reto de una evaluación eficaz que permita autocorregir la acción educativa de forma continua, que se extienda a lo largo de todo el proceso educativo, que implique todo a todo el sistema escolar en su conjunto y a la pluralidad de agentes que intervienen en toda acción educativa, y que permita regular y orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante una evaluación formativa y continua. Esta pluralidad de agentes hace referencia a estudiantes, profesores, administrativos, empresarios e inclusive la misma infraestructura.

Esta evaluación eficaz también se deberá articular en un marco de valores más plurales que los exclusivamente académicos; debe tener un carácter integrador y coherente acentuado al lado de los objetivos intelectuales y académicos; debe tener un carácter integral y coherente donde la responsabilidad de la evaluación sea tanto de alumnos como de profesores; debe estar orientada a las capacidades, no solo a conductas o rendimientos observables; debe recojer datos no solo sobre el avance de los alumnos desde el punto de vista conceptual, procedimental y actitudinal, sino también de todos los demás aspectos que interaccionan en él, tales como la actuación del profesor, la metodología, los recursos, las actividades, las relaciones, entre otras.

Si se toma en cuenta que todo lo relacionado con la evaluación tiene una definición estricta, se puede asentar que evaluar es el “enjuiciamiento comparativo, corrector y continuo del progreso del alumno, a partir de datos recogidos y conforme a un plan de estudios acordes con las necesidades de aprendizaje” (Hernández, 1993, p. 12). Sin embargo, el concepto de evaluación incluye varias acepciones que pueden identificarse con fines diversos e inclusive con alcances diversos; en este sentido, la evaluación es “un proceso de análisis estructurado y reflexivo, que permite comprender la naturaleza del objeto de estudio y emitir juicios de valor sobre el mismo, proporcionando información para ayudar a mejorar y ajustar la acción educativa” (Ruiz, 2004, p. 18)

La evaluación desempeña, por tanto, diversas funciones; es decir, sirve a múltiples objetivos, no solo para un sujeto evaluado, sino de cara a la academia, a la institución educativa, a la familia y al sistema social. La función social que cumple la evaluación es la base de su existencia como práctica escolar.

Aunque la función pedagógica de la evaluación curricular constituye la legitimización más explícita para su realización, no es la razón más determinante de su existencia. Una evaluación curricular justifica su utilidad pedagógica cuando se utiliza como recurso para conocer el progreso de los alumnos y el funcionamiento de los procesos de aprendizaje con el fin de intervenir en su mejora, pero sobre todo cuando se utiliza para ser competitivos en el mundo globalizado. Es así como surge un reto importante para las instituciones de educación superior, en la que deberán considerar que la evaluación curricular debe ser integral, como parte de la función pedagógica que debe cumplir.

La evaluación integral de manera natural en el proceso didáctico tiene que abarcar al modelo educativo vigente, a las academias, al alumno como ser que está aprendiendo y a la sociedad globalizada, de acuerdo al fenómeno actual. Una evaluación que tenga un carácter globalizador y holístico debe alcanzar a toda la personalidad de la institución. Esta pretensión holística de la evaluación curricular se debe apoyar en un modelo educativo más humano, con una responsabilidad ecológica que responda a las realidades complejas de un mundo globalizado.

Dentro de los retos para llevar un tipo de evaluación integral se debe considerar: la formación profesional, que la evaluación curricular sea a su vez flexible y continua, además de todos los agentes que intervienen, como las academias, los jefes de carrera, las autoridades que proponen los cambios, los investigadores de nivel posgrado, los profesores que se encuentran frente a un grupo y todo el personal de apoyo, así como al alumno mismo.

Concepción
Herrera
Alcázar |
Jesús Ceja
Pizano |
Patricia López
Juárez |
Victoria
Hernández
Ramírez |

Panorama |
pp. 41 - 56 |
Volumen 7 |
Número 13 |

Julio - diciembre |
2013 |

Como las respuestas para cada caso son múltiples no se puede hablar de técnicas y procedimientos válidos para cada propósito. Desde esta amplia perspectiva es evidente que las academias, al diseñar esta fase de la programación, han de enfrentarse no solo a problemas de índole técnica, relativos a cómo obtener información, con qué instrumentos, etcétera, sino también a problemas de tipo ético: qué se debe evaluar y por qué; qué se debe comunicar sobre la evaluación del currículo y cómo.

Con vistas al rediseño de esta parte y con fines prácticos, este proceso se resume en los siguientes momentos:

a) Enfocar la realidad hacia un curriculum flexible. La primera decisión que adoptan las personas que evalúan un currículo es seleccionar, dentro del panorama de realidades que intervienen en la educación, una parcela o aspecto de esta.

b) Seleccionar la faceta que se va a evaluar con base en las variables involucradas. Aquí las academias deben retomar los objetivos para identificar aquellos puntos que en su momento considerarán como relevantes y que por lo mismo son objeto de evaluación. Por ejemplo, si se forman comités, los profesores asignados a estos pueden seleccionar la evaluación de los conocimientos adquiridos en las tres unidades primeras de un curso, o evaluar el procedimiento de investigación seguido en el desarrollo de un trabajo, o las actitudes a lo largo del desarrollo del curso, o el tipo de apoyos que requiere el nuevo plan de estudios, o los tipos de programas que se deben impartir de acuerdo al modelo educativo.

c) Seleccionar y elaborar las técnicas o herramientas de medición. Una vez que las academias han aclarado que requieren de información, deben diseñar las técnicas y herramientas adecuadas para recopilar esa información e identificar el propósito. Se refiere a la utilidad que se va a derivar del resultado de la evaluación curricular; y aquí es el momento de definir si la evaluación tiene una finalidad que vaya en función de una mejora de programa, de un cambio de programa, de un cambio en el modelo educativo o de un cambio revolucionario.

Cada técnica se especializa en la recogida de un tipo de información. La pregunta sería ¿cuál es el tipo de información pertinente para diagnosticar el aspecto o situación para evaluar?, y ¿qué medio, método o técnica concreta es la más adecuada para recoger la información? Para desarrollar criterios y poder hacer una selección correcta, las academias deben acoger separadamente algunas de las más utilizadas en el ambiente de investigación sin limitarse a ellas, para así poder crear las suyas propias.

d) Elaborar las cuestiones. Son cuestiones tanto las preguntas como las variables, categorías, conductas, ítems y toda clase de indicadores que concretan el contenido de la evaluación. El desarrollo de una evaluación eficaz debe estar pendiente no solo de utilizar técnicas adecuadas, sino de que las preguntas estén correctamente formuladas. La evaluación curricular necesita de tantos reactivos como sean necesarios.

e) Se hace la aplicación. Una vez preparado el protocolo, este debe aplicarse. La aplicación es un momento importante en el desarrollo de la evaluación. El tipo de situación y cómo se realice influyen mucho en los resultados. Aquí, las academias deben controlar la influencia de las variables situacionales, por lo que conviene que en la elaboración de instrumentos se tomen en consideración ciertos elementos, a saber: tipo de situación, condiciones en las que se realiza la evaluación, clima en el que debe desarrollarse, material que es o no permitido, tiempo de realización y otros elementos.

f) Respuesta. Antes de que los involucrados respondan a un instrumento, debemos saber qué se pide de ellos y no divagar en cuanto a la ambigüedad de las preguntas (Zabalza, 1991).

g) Se valora el resultado. Matizada y ponderada la información recogida, la academia procede a apreciar la distancia entre el estado detectado y el valor de referencia con el que se compara. Este paso es precisamente el que separa el concepto de *evaluación* del de *medición*. La dimensión valorativa generalmente se traduce en un resultado óptimo respecto de la evaluación curricular, y puede ser expresada cuantitativamente de acuerdo a los modelos que han sido diseñados para el efecto, como Likert, Servqual, etcétera.

h) Tácticas de evaluación integral. Esta evaluación descansa en una buena comunicación en el plantel. Una evaluación diferente es solo factible si se practican métodos que la hagan posible y si hay condiciones apropiadas. Según Gimeno: la evaluación informal es una herramienta muy útil cuando las academias incorporan preguntas claves en las herramientas de medición, establecen un plan de trabajo agendado con el fin de facilitar primeramente la autoevaluación, dan seguimiento a las tareas académicas, aplican criterios sobre la calidad de la evaluación curricular y expresan las actividades académicas en producciones de algo. Cuando de las tareas se obtiene un trabajo de elaboración (resúmenes, esquemas, informes, etcétera), el profesor dispone de información relativa a cómo trabaja y progresa el grupo de trabajo que lleva a cabo la evaluación de un currículum.

Con estas aportaciones no queremos decir que la evaluación que llamamos informal pretenda ser un modelo alternativo de otras aportaciones y técnicas de evaluación posibles, solo queremos resaltar la importancia del conocimiento y del diagnóstico que tiene lugar de forma natural.

EL CURRÍCULO CONGRUENTE Y PERTINENTE

Con el objetivo de sentar las bases de una propuesta pertinente, en los siguientes puntos se plantean algunos aspectos relacionados con las perspectivas y los retos del futuro de la educación superior.

La educación superior y su evolución hacia el siglo XXI

La educación superior se encuentra en una encrucijada, pues ante sistemas educativos cada vez más ambiciosos y la creciente complejidad de las sociedades desarrolladas se desprenden elementos importantes de análisis.

De este modo, ha surgido un discurso político que legitima los procesos de modernización educativa en general y que afecta directamente a la educación superior en cuanto a criterios frecuentemente divergentes, como son: búsqueda de una mayor eficiencia y ahorro de recursos; necesidad de incrementar los niveles de calidad y equidad en la oferta de los servicios educativos; el cambio de paradigmas en los sistemas educativos; los cambios estructurales producidos por la globalización y su impacto en la economía de mercado impuesta a los países menos desarrollados, la nueva división internacional del trabajo; y el replanteamiento de relaciones entre el Estado-gobierno y el Estado-sociedad civil; dentro de un contexto político y sociocultural pluralista y democrático que afecta directamente a la educación superior. Una vez puntualizados estos acontecimientos, a continuación se darán algunas referencias de cómo abordar la problemática de la educación superior en México en el siglo XXI, con todo y sus desafíos.

Las perspectivas que ofrece la educación superior a la sociedad

Obviamente hablar de educación a cualquier nivel supone tomar una posición sobre cierta concepción de la naturaleza del conocimiento, de la ciencia y de la cultura; sobre el sentido del hombre, la sociedad y la historia humana. Es pues, para nosotros, un tanto complejo prever objetivamente lo que se espera de la educación superior, ya que en ella confluyen una serie de valores, tradiciones y costumbres, pues si lo observamos desde el punto de vista geopolítico, somos un abanico de regiones, desarrollos, oportunidades y estratos sociales que dificultan un estudio preciso.

A pesar de ello, se puede pronosticar acerca de la educación superior en México y, sobre todo, pensar qué se le puede ofrecer a la sociedad desde dos ópticas: desde el punto de vista del desarrollo regional de México y desde el punto de vista de la pérdida gradual de los valores dentro de una sociedad en crisis como la de México.

Es así como el papel de la educación superior ante la sociedad es ser motor de cambio. Debe tener como objetivo resolver todos los problemas educativos rezagados, fomentar el desarrollo de un país que está requiriendo bienes de capital capaces de reconvertir la planta productiva como el nuestro, poder conscientizar a la sociedad acerca del cuidado de los ecosistemas y, sobre todo, entender a la educación superior como un proceso cultural que busque la inclusión y el desarrollo de todas las virtualidades del ser y su sociedad. Que su papel no sea el de una formación común, sino el de una actividad continua, ya que esta deberá ser la de formar hombres para toda la vida.

En realidad, todo lo referente a la tarea de involucrarse en el nuevo ámbito educativo tiene la tendencia de una modernidad que deberá estar ya plasmada en los planes y programas de estudio de aquellas escuelas con carreras que tienen la posibilidad de dar un valor agregado a la educación superior. Por ejemplo, estas carreras deben manejar niveles de competencia, fomentar el liderazgo como una parte importante del desarrollo profesional, cubrir los requisitos de certificación que se están impulsando a nivel internacional y, en fin, muchos otros aspectos que habría que discutir, ya que la misión de la educación superior siempre ha consistido en preparar profesionistas capaces de cambiar su realidad social, donde la población aspire a estadios superiores de vida, proporcionándoles los mínimos de bienestar que una nación debe poseer.

El futuro de las instituciones de educación superior con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información

El futuro de las instituciones de educación superior tiene que ver con las áreas de la comunicación y la información; no es algo que esperemos, pues creemos que ya lo estamos viviendo, y a pesar de lo expresado, la modernidad nos alcanzó y estamos dispuestos a demostrar, en este ensayo, que entre los diferentes modelos se puede equilibrar un tipo de enseñanza de corto plazo que nos dé la luz que requerimos para reestructurar las carreras que se ofertan en las IES.

Frente a estos retos, la reestructuración de las carreras que se imparten en las instituciones de educación superior pretenderá, mediante una investigación a fondo, soportar con bases sólidas una propuesta acorde con las necesidades del mundo globalizado, complementada obviamente con las capacidades y recursos que la parte institucional nos pueda proporcionar, a sabiendas de que este reto pudiera resultar ambicioso y que quizás en un mediano plazo la utopía se haga realidad en un contexto modernizador.

Definición y expectativas sobre el currículo en educación superior

Concretamente, en el área educativa superior se han tenido experiencias no satisfactorias en cuanto a la manera en cómo se evalúa un currículo de este nivel. Muchos han sido los esfuerzos por delimitar la conveniencia de planear aquellas estrategias que den como consecuencia un currículo profesional actualizado y que permitan elevar los niveles de calidad académica de los programas educativos que ofertan las instituciones de educación superior.

Sin embargo, cuando se tienen los elementos para ejecutar los cambios propuestos y adaptarlos a un nuevo siglo, es cuando aquellos fenómenos ajenos al ámbito educativo hacen su aparición; es decir, la globalización, la robotización o las comunicaciones sofisticadas nos plantean nuevos escenarios que deben mantenerse en paralelo con el currículo.

Concepción

Herrera

Alcázar |

Jesús Ceja

Pizano |

Patricia López

Juárez |

Victoria

Hernández

Ramírez |

Desde hace más de una década se ha hablado del currículo flexible como un posible paradigma de lo que hoy puede ser un conjunto de materias que armónicamente eslabonadas nos llevan a los conceptos básicos de lo que ello significa. Así pues, podemos encontrar las definiciones aproximadas que los teóricos clásicos han propuesto de lo que es un currículo bajo dos corrientes: currículo como contenido de un plan de estudios y como visión de formación de profesionales.

Como se podría analizar, un contenido simple nos da un enfoque limitado de lo que en realidad podría ser un currículo como plan de estudios y uno de formación de profesionales. En sentido amplio sería la ubicación de los contenidos dinámicos y reflexivos que nos lleven a la mejora continua en educación.

Phillip Phenix nos describe el currículo “como una descripción de tres componentes: el contenido o materia de instrucción, el método de enseñanza y la orden de la instrucción” (citado por Taylor, 1991, p. 65). Para otros autores como Hilda Taba, todo currículo comprenderá “una declaración de finalidades y objetivos; una selección y organización de contenido; ciertas normas de enseñanza y aprendizaje y un programa de evaluación de resultados” (2000, p. 48). Ronald Roll, por su parte, nos indica que el currículo es la “suma de experiencias que se ofrecen al educando bajo los auspicios y la dirección de la escuela” (citado por Taba, 2000, p. 541).

Estas definiciones por sí solas conforman un conjunto de opiniones en las que cada autor, en su momento, le ha dado vida a la teoría clásica de la evaluación curricular, sin dejar de lado a Fernando Canudas, quien considera el currículum profesional como:

[...] el conjunto de enseñanzas, teóricas y prácticas, que han de realizar para ser promovidos los alumnos. [...] Todo el conjunto de esfuerzos que despliega una institución de educación superior para la realización de sus fines; programas de recursos, de investigaciones prácticas, normas, atmósfera académica, expresión práctica de su filosofía y objetivos. (Canudas, 1980)

Por su propia naturaleza el desarrollo de un currículum contiene elementos de suma importancia para la vida institucional y académica de un ente educativo, de ahí que el diseño de este tenga que abarcar estrategias visionarias donde se reflejen a largo plazo los productos finales con formación integral, es decir, profesionales con un perfil congruente a las exigencias del mercado.

Además de lo anterior, la hechura de innovaciones en diseños curriculares tendrá una profundidad y alcance que ya no solo reforme, sino que transforme el sistema y por lo tanto provoque reacomodamientos en lo pedagógico, en lo didáctico y en general en el proceso enseñanza-aprendizaje. Es por esto que retomando la diferencia entre “transformar” y “reforma”, de acuerdo a nuestra posición, existe una divergencia. A continuación se presenta la figura 1, que corresponde a tal aseveración.

Panorama |

pp. 41 - 56 |

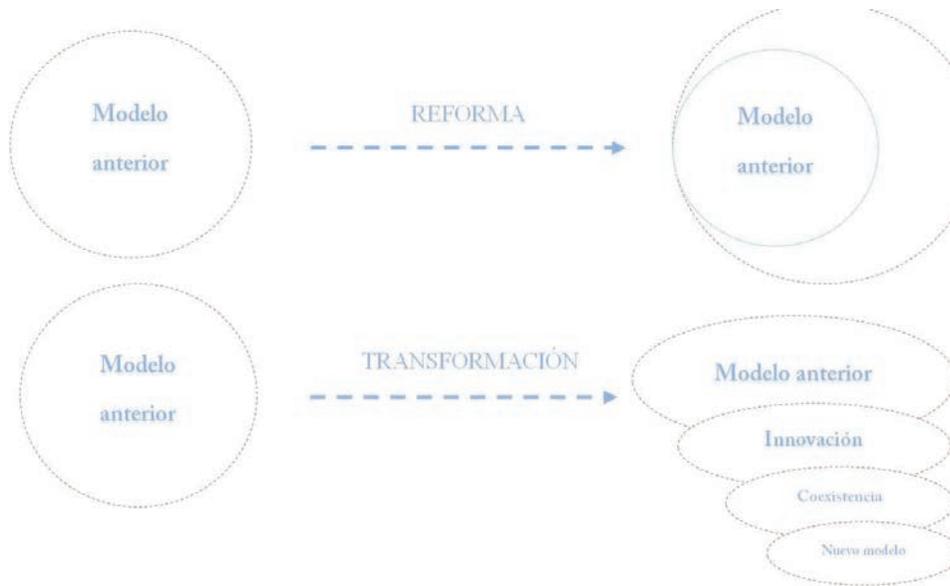
Volumen 7 |

Número 13 |

Julio - diciembre |

2013 |

FIGURA 1. DISEÑO CURRICULAR.



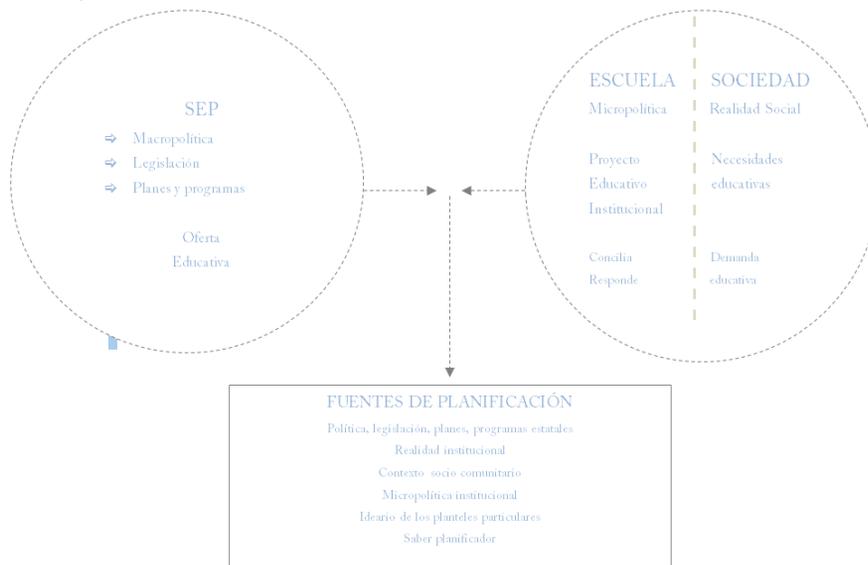
El rediseño curricular: una propuesta para las instituciones de educación superior

Fuente: Elaboración propia.

El caso que nos ocupa en este ensayo tiene que ver con un modelo de transformación que, en cambio, altera las estructuras fundantes del modelo anterior para crear otras que lo van a reemplazar en un proceso espiralado en el que el nuevo modelo va avanzando y el anterior se va retrayendo hasta desaparecer, con una etapa de coexistencia en la transición de uno a otro. Para consolidar este modelo es necesario considerar las estrategias que se puedan ajustar al desarrollo de un nuevo currículo profesional integral, tomando en consideración todos aquellos vínculos entre la educación superior y la sociedad que impliquen cambios desde axiológicos hasta normativos y que puedan manifestarse en el corto plazo en una formación profesional de calidad.

Asimismo, este modelo tiene que ver con la normatividad, los escenarios, los actores y los programas de la institución rectora de la educación, en este caso la SEP, que conforman todos los elementos de un Plan Nacional de Desarrollo cuyo motor básico es la educación superior. A continuación se presenta la figura 2, donde se grafica nuestro argumento.

FIGURA 2. LA ESCUELA, LUGAR DE LA SOCIEDAD.



Fuente: Elaboración propia.

ARGUMENTOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presenta la importancia que tiene la planeación educativa en el desarrollo de un currículo, donde aun cuando la Ley de Planeación de Educación Superior en México se instrumentó desde los años ochentas, el concepto de planeación educativa no se tiene identificado como punto clave del desarrollo nacional, por lo cual algunos teóricos han dado definiciones alternas que pueden reflejar la importancia del binomio planeación educativa-desarrollo de un currículo profesional.

El desarrollo de un currículo y la planeación educativa

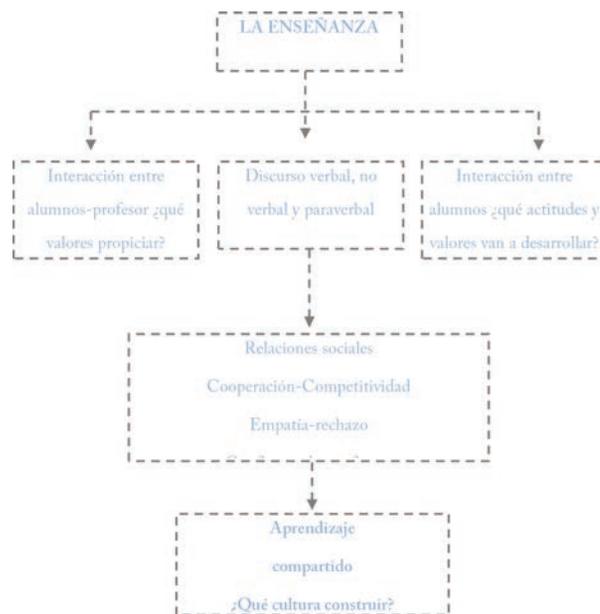
Para comenzar Clarence E. Beeby (1992), del Instituto Internacional de Planificación de la Educación, define la planificación educativa como un ejercicio de previsión para determinar políticas, prioridades y costos del sistema educativo, tomando en cuenta las realidades políticas y económicas, las posibilidades de crecimiento del sistema, las necesidades del país y las de los alumnos a los que sirve. El proceso de planeación comprende desde el diagnóstico pronóstico, la programación, la toma de decisiones, hasta la implementación, control y evaluación del plan; en este sentido, significa la aplicación de una planeación estratégica.

En este caso, la educación es una prioridad nacional que debe ser atendida con mucha sensibilidad:

[...] puesto que estamos hablando de generaciones completas de humanos que debemos preparar a conciencia para que México, en el futuro, obtenga esos beneficios que requiere para salir adelante de la decadencia que le aqueja en estos tiempos y para ello se requiere de un análisis de costo-beneficio aún y cuando se trate de instituciones de tipo privado. (Herrera Alcázar, 1998, p. 54)

Pero ¿cómo debe ser la educación superior de este siglo? A continuación se presenta la figura 3, que describe, en opinión de los que sustentan este ensayo, la forma en que la educación debe impartirse una vez analizada empíricamente la situación que guardan las instituciones de educación superior con relación a los programas que ofertan.

FIGURA 3. LA ENSEÑANZA DEL SIGLO XXI.



Fuente: Elaboración propia.

Concepción
Herrera
Alcázar |
Jesús Ceja
Pizano |
Patricia López
Juárez |
Victoria
Hernández
Ramírez |

Panorama |
pp. 41 - 56 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |

La figura muestra cada uno de los elementos que las instituciones de educación superior deberán considerar en un modelo de educación superior, el cual considera los valores que se propician en la interacción alumno-profesor (ahora considerado tutor), los diálogos verbales y no verbales que se establecen en un proceso de aprendizaje constructivo y activo, las actitudes y valores que se establecen entre las interacciones entre los alumnos, el aspecto social y lo que finalmente se espera construir.

CONCLUSIÓN

Si bien es cierto que muchos de los problemas generados al interior de la educación superior se han agudizado por no contar dentro de su currículo con los elementos didácticos y de investigación disponible, para estar a la vanguardia de los cambios y exigencias del mercado laboral, también es cierto que se ha ido evolucionando en el campo de la experimentación basada en modelos que de alguna manera han sido planteados por los teóricos de países avanzados en esta materia. Concretamente, en el área educativa superior se han tenido experiencias no satisfactorias en cuanto a la manera como se estructura un currículo de este nivel. Muchos han sido los esfuerzos por delimitar la conveniencia de planear aquellas estrategias que den como consecuencia un currículo profesional actualizado y que permitan elevar los niveles de calidad académica de una carrera.

Sin embargo, cuando se tienen los elementos para poder ejecutar los cambios propuestos y adaptarlos a un nuevo siglo, aquellos fenómenos ajenos al ámbito educativo hacen su aparición, es decir: la globalización, la robotización o las comunicaciones sofisticadas que nos plantean nuevos escenarios que deben mantenerse en paralelo con el currículo.

Por su propia naturaleza, el desarrollo de un currículo contiene elementos de suma importancia para la vida institucional y académica de un ente educativo, de ahí que el diseño de este tenga que abarcar estrategias visionarias donde se reflejen, a largo plazo, los productos finales con formación integral, es decir, profesionales con un perfil congruente a las exigencias del mercado. En este sentido, la evaluación constituye una herramienta clave, puesto que permite obtener los elementos necesarios para realizar un diseño curricular pertinente a las demandas actuales.

Además de lo anterior, las innovaciones en diseños curriculares tendrán una profundidad y alcance que ya no solo reforme, sino que transforme el sistema y provoque reacomodamientos en lo pedagógico, en lo didáctico, en el proceso - enseñanza - aprendizaje, pero sobre todo en el ámbito jurídico.

Para ser congruentes con lo anterior y con lo que sugiere la Unesco, se hace hincapié en que la reestructuración de los planes de estudio de las instituciones de educación superior deberá estar basada en el aprendizaje significativo, y debe tomar en cuenta la normatividad vigente que apoya a dicha reestructuración.

Es de destacar que una educación centrada en el aprendizaje tiene la importante premisa de tomar en cuenta la reflexión sobre la tarea. Este hecho posibilita que, al mismo tiempo que se genera el proceso de aprendizaje-enseñanza, los estudiantes puedan realizar transformaciones en la tarea. Se trata de enseñar a abordar el trabajo de tal manera que los estudiantes puedan aprender de él, siendo conscientes de lo que hacen permanentemente. Lo anterior les permite visualizar sus capacidades, pero también las innovaciones necesarias para la tarea, por simples que estas parezcan.

Esta forma de ver la tarea lleva al estudiante a plantearse estrategias que faciliten la construcción del conocimiento, para que a su vez se facilite la inclusión de la tarea misma en la realidad en la que este interactúa: realidad social, laboral, afectiva, política, económica y cultural; una integralidad que da cuenta de un todo que está formado por partes que se interrelacionan, partes que en sí son y contienen al todo.

Asimismo, esta visión lleva al estudiante a desarrollar competencias que, bien se podría decir, contienen las siguientes propiedades: están centradas en el desempeño; incorporan condiciones bajo las cuales ese desempeño es relevante; constituyen una unidad y son un punto de convergencia y favorecen el desarrollo de mayores niveles de autonomía en los estudiantes, para aprender según las estrategias que a cada uno de ellos se les facilite para lograr el objetivo. Es así como, para cumplir con los enfoques educativos que exigen el desarrollo de competencias, habrá que incorporar esquemas de evaluación integral que permitan apreciar si sí o si no se está realizando bien la tarea.

Concepción

Herrera

Alcázar |

Jesús Ceja

Pizano |

Patricia López

Juárez |

Victoria

Hernández

Ramírez |

Por esto, es importante que el estudiante desarrolle competencias para construir la base de su autonomía; es decir, el nuevo plan de estudios que formará a un profesional con este perfil tendrá una toma de conciencia de los cambios que a nivel global se están suscitando y que se refieren al manejo de las TIC, por una parte, y al dominio de los idiomas, por otra; pero sobre todo se debe desarrollar la capacidad que la persona tiene para lograr los resultados que se obtendrán en su devenir profesional.

Para tal efecto, se recomienda a las instituciones de educación superior lo siguiente:

- La actualización permanente de los contenidos de los programas de enseñanza, que comprenden tanto el plan de estudios como la reestructuración periódica de este, que será tarea de las academias de profesores.
- Tomando en cuenta que una programación significativa de estudiantes de las instituciones de educación superior combina trabajo y estudio, deberá propiciarse la flexibilidad en el ritmo de avance, incluyendo cargas académicas de 3 o 4 cursos por semestre o cuatrimestre.
- Incluir el criterio de flexibilidad por áreas de formación, seleccionando más las asignaturas comunes u obligatorias y ampliando un poco más las asignaturas optativas en las opciones terminales que se relacionan con campos especializados del ejercicio profesional.
- Observar el área humanística dentro de un programa general de formación.
- La flexibilidad del currículo es una forma de reestructurar los programas y se entiende en varios sentidos:
 - *Flexibilidad en el tiempo.* Los cursos semestrales más breves facilitan esta fluidez y adaptabilidad. El estudiante no está sujeto en sus estudios a bloques de tiempo (primer año, segundo, etcétera), sino a requisitos específicos. Su promoción, entonces, es por cursos y no por años, pudiendo completar su currículo según sus posibilidades.
 - *Flexibilidad en la especialización.* El currículo está dividido en especialidades, que son conjuntos orgánicos de cursos destinados a capacitar al estudiante para ejercer con eficacia una rama determinada de la profesión. En los diferentes programas del instituto, las especialidades, a su vez, están agrupadas por afinidad de contenido.
 - *Flexibilidad en el acento.* Las especialidades no son conjuntos rígidos que deban imponerse en bloque al estudiante, una vez elegidas. Cada especialidad consta fundamentalmente de cierto número de créditos que el estudiante debe completar, escogiéndolos de un grupo mayor que le

Panorama |

pp. 41 - 56 |

Volumen 7 |

Número 13 |

Julio - diciembre |

2013 |

ofrece el respectivo programa, sin más restricciones que las determinadas por los prerrequisitos de otros cursos que espera llevar a cabo más adelante. De este modo, el estudiante imprime a su especialidad el acento o matiz de su preferencia, aparte de la cuota, que el programa pone a su disposición, de cursos electivos, que puede tomar de otras especialidades o de otros programas.

- *Flexibilidad para la rectificación.* Cuando el estudiante encuentra que la especialidad elegida no es compatible con sus inclinaciones o con sus aptitudes, puede abandonarla y tomar otra, aprovechando para la nueva especialidad los créditos ya obtenidos que sean aplicables de acuerdo con el currículo. Cuando un curso no satisface sus expectativas, puede cambiarlo por otro, siempre que aquel no sea prerrequisito de otro que deba llevar a cabo más tarde. Todo ello, naturalmente, dentro de ciertos límites de tiempo. Los cambios, lógicamente, entorpecen y retardan menos al alumno en los ciclos de estudios iniciales que en los límites de especialización.
- *Adaptabilidad a nuevo currículo.* Cuando un estudiante se ha retirado temporalmente de las instituciones de educación superior, se le permite reintegrar a un currículo diferente del que tuvo antes, que puede adaptarse al nuevo currículo sin perder los créditos ganados, tomando del nuevo currículo solo los créditos necesarios para completar la cuota establecida.

Si se habla del sentido social de la educación superior, se concluye que esta no se queda solo en las disparidades o asincronías respecto de su sociedad o de las economías nacionales. Va más allá; tiene que ver con el significado específico del nivel superior dentro de los sistemas educativos nacionales. Es decir, se tiene que pensar que el sistema de educación superior está implantado en un sistema social más amplio que es profundamente desigual. No se puede pretender que el sistema de educación superior se encuentra aislado; de hecho, es parte de una gran estructura social y política que históricamente ha sido desigual (injusta). Visto de esta forma, y aunque existen diferencias entre los países, la mayoría de los estudiantes que acceden a la educación superior pública gratuita en América Latina son privilegiados. Así, formar parte de esa estructura desigual sería otro de los rasgos distintivos de la educación superior en América Latina. Si en América Latina solo el 20% de la población en edad escolar accede a educación superior, frente a los casi 80% que lo hacen en los países desarrollados, se corrobora ampliamente lo antes observado y, en esos términos, se afecta enormemente el sentido social de la educación superior de la región y especialmente de México.

En virtud de esta reflexión, se concluye que para superar esas difíciles condiciones, generadas por el viejo paradigma económico y reforzadas por el viejo paradigma educativo, se requiere un esfuerzo simultáneo de cambio social acelerado y sostenido y de cambio educativo profundo, que se refuercen mutuamente. Los esfuerzos para enfrentar esta situación deben ser múltiples: se debe partir de un enorme esfuerzo para formar un educando dotado de las herramientas conceptuales y técnicas requeridas para competir en el difícil mundo de la globalización, pero dotado igualmente de la necesaria conciencia social, ecológica y espiritual que le permita insertarse críticamente en el mundo social y laboral, asumir responsabilidades en la toma de decisiones en el proceso productivo y social, y avanzar en su propio desarrollo personal. Para el éxito de este esfuerzo los estudiantes tendrían que enfrentar con criterio de urgencia, espíritu de cruzada y decisión inquebrantable los problemas clásicos que se presentan en nuestro sistema educativo: baja tasa de escolaridad, ínfimos logros educativos, alto índice de reprobación, segmentación social de la calidad de la educación, circuitos pedagógicos diferenciados, reflejo mecánico de la pirámide ocupacional en la pirámide educativa, etcétera.

Se concluye también que en el ámbito de la formación para el mundo laboral se requiere de la introducción en la escuela de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, de la priorización del aprendizaje y de la autodidaxia, del tratamiento integrado de las lenguas y otras áreas instrumentales y de programas concretos dirigidos a dar respuesta al fracaso escolar y a mejorar la convivencia en los centros educativos. En buen volumen, también se

requiere de la especialización, que le dará al alumno un cúmulo de aprendizajes que en la praxis le dará su valor agregado dentro del área en que se desarrolla. Pero al mismo tiempo se requiere una educación que no olvide el desarrollo de las aptitudes humanas, el cultivo de la inteligencia emocional y, en general, que reconozca y asuma la existencia de las inteligencias múltiples y brinde instrumentos para el desarrollo espiritual, al lado del desarrollo de las meras capacidades laborales y técnicas.

Concepción

Herrera

Alcázar |

Jesús Ceja

Pizano |

Patricia López

Juárez |

Victoria

Hernández

Ramírez |

Ahora bien, la escuela no puede actuar sola. En cada uno de los contextos que vive el alumno —escuela, barrio y familia— se produce aprendizaje, pero para que este tenga significado y contribuya a la “construcción” interna del ser humano, se requiere que haya correlación y coherencia entre los diferentes contextos educativos. Esa coherencia continuada se produce cuando la educación familiar, la educación escolar y el ámbito laboral coinciden significativamente en una acción intencional que propicie la competitividad y la colaboración entre la sociedad, los empresarios y la escuela.

En virtud de lo anterior, se ha mencionado que una de las condiciones para que la educación de nivel superior pueda operar óptimamente la constituyen todos aquellos elementos de carácter prospectivo. Estos son los que tienen que ver con las tendencias futuras de la educación en el mundo, con la capacidad de respuesta de los sistemas educativos frente a las crecientes demandas sociales por un mayor nivel educativo de sus pobladores, por mejoramientos significativos en la distribución del ingreso y en la calidad de vida, por una mayor productividad y competitividad, así como por la inserción de la región, con suficientes ventajas comparativas, competitivas y compartidas, y con buenas posibilidades de éxito, en la dinámica de la globalización y en el nuevo ordenamiento mundial emergente.

Por otro lado, también se ha manifestado que la globalización económica es uno de los factores más relevantes a los que las empresas deben hacer frente en la actualidad. Del mismo modo que el desarrollo económico de un país no puede analizarse sin considerar sus intercambios con el resto del mundo, no es posible concebir la gestión de ambos entes sin atender a sus relaciones con el exterior. Así, el entorno en que operan las empresas y gobiernos se caracteriza por una creciente internacionalización de las transacciones comerciales, financieras y culturales, y para ello se requiere de un perfil profesional que cubra este tipo de requerimientos.

Cuando se habla de la diferencia entre una educación superior para el desarrollo y una educación desarrollada, se dice que esta radica básicamente en el hecho de que la primera jamás podrá promover el objetivo de contribuir al desarrollo de un país mientras cuente con escuelas pobres, con maestros pobres, con recursos pobres, con alumnos pobres y con planes y programas de estudio pobres. La segunda, una educación desarrollada, es precisamente la que produce países y sociedades desarrolladas donde los perfiles profesionales se dan acorde a las necesidades reales del orbe internacional, sobre todo impulsados por la iniciativa privada y avalados por el Estado.

Finalmente, se concluye que de no dar un giro total al modelo de educación de las instituciones que no actualizan ni rediseñan sus programas, y de no tener dentro de la oferta educativa de la institución planes de estudio que reflejen la actualidad y vanguardia de la dinámica internacional, entonces las instituciones de educación superior estarían en franca desventaja en cuanto a sus servicios respecto de su entorno nacional e internacional. De ahí el interés y el compromiso de presentar una propuesta que permita incursionar en un proceso de rediseño curricular con los elementos planteados en el presente ensayo, sustentados en una evaluación integral que arroje los datos necesarios para mejorar y dar respuestas a una educación integral de calidad.

Panorama |

pp. 41 - 56 |

Volumen 7 |

Número 13 |

Julio - diciembre |

2013 |

REFERENCIAS

1. Adair, J. (2001). *Understanding motivation*. Guildford, UK: The Talboit Adair Press.
2. Álvarez, I. (2001). Perfiles profesionales del futuro y desafíos para la gestión del desarrollo institucional en la educación superior. *Revista Investigación Administrativa*, 30, 91, 67-84.
3. Alvira, F. (1991). *Metodología de la evaluación de programas*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
4. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (Anuies) (2000). *Deserción escolar nacional o árbol de la desgracia*. Mexico: Anuies.
5. Beeby, E. (1992). Biography of an idea: Beeby on education. *New Zealand Council for Educational Research*, 1, pp.103-106.
6. Birdsall, N. (1996). El futuro de la educación superior en América Latina. En S. Malo y S. Morley (eds.), *La educación superior en América Latina. Testimonios de un seminario de rectores* (pp.216 -278). Washington: BID-UNAM.
7. Canudas, F. (1980). El currículum de estudios en la enseñanza superior, *Revista de Educación Superior* (9), 36. Pp.47-64.
8. Casanova, M. A. (2009). *Diseño curricular e innovación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
9. Cátedra CTS&I Costa Rica (2001). *Estrategia de dinamización de la innovación tecnológica* (foro), resumen de presentaciones. San José, Costa Rica.
10. Cortázar, J. M. (2002). *La evaluación de las instituciones universitarias*. Venezuela: Editorial Latina.
11. Filloux, J. C. (2004). *Intersubjetividad y formación*, serie Los Documentos, vol. 3. Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires-Novedades Educativas.
12. Gimeno S. J. (2004). El currículo evaluado. En *El currículo. Una reflexión sobre la práctica* (pp. 373-399). Madrid, España: Morata.
13. Glazman, R. (2005). *Caras de la evaluación educativa*. México DF, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
14. Dieterich, H. (2000). Globalización, educación y democracia en América Latina. En N. Chomsky y H. Diererich, *La sociedad global. Educación, mercado y democracia*. México DF, México: Joaquín Mortiz.
15. Hernández, F. (1993). El currículo. *Cuadernos de Pedagogía*, 185, p. 12, Madrid, España.
16. Herrera Alcázar, C. (1998). *La planeación-presupuestación del gasto público en el Estado de Tabasco, 1975-1995* (tesis de grado inédita), Instituto Politécnico Nacional, México DF.
17. Herrera Alcázar, C. (1999). La gestión actual de la universidad pública (ponencia). *IV Congreso de Instituciones de Educación Superior*, Moscú.

18. Herrera Alcázar, C. (2001). *Concepción* (artículo, trabajo final inédito para acceder al siguiente nivel de capacitación docente. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey), Campus Estado de México, México.
19. Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Itesm (2009). *Una aproximación a la docencia de calidad*, México: Itesm
20. López Pastor, V. M. (2009). *Evaluación formativa y compartida en educación superior*. España: Narcea.
21. Martínez, C. (2004). Evaluación de programas educativos. En *Modelos de evaluación de programas*. (pp. 415-425) Madrid, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
22. Mattos, C. (1999). Planes versus planificación en la experiencia latinoamericana. *Revista de la Cepal*, 8, 79-96.
23. Moreno, C. (2010). *Todo está para hacer, pero no se hace. Pensamientos, realidades y posibilidades en educación superior*. Bélgica: Cesal.
24. Perrenoude, P. (1996). La profesión docente entre la proletarización y la profesionalización: dos modelos de cambio. *Perspectivas: Revista trimestral de educación comparada*, 3, pp.549-570.
25. Rodríguez Gómez, G., e Ibarra Sáiz, M. S. (2011). *e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje estratégico en educación superior*. España: Narcea.
26. Rosario Muñoz, V. M.; Marúm Espinosa, E.; Vargas López, R.; Arroyo Alejandro, J. y González Álvarez, V. (2006). *Acreditación y certificación de la educación superior. Experiencias, realidades y retos para las IES*. México: Universidad de Guadalajara.
27. Ruiz, J. M. (2004). *Cómo hacer una evaluación de centros educativos*. España: Narcea.
28. Taba, H. (2000). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
29. Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED (2006). *Modelos de evaluación de programas*, Madrid, España: UNED.
30. Taylor, C. (1991). *The ethics of authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
31. Vries, V. de (2005). *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*. España: Netbiblo.
32. Zabalza, A. (1991). *La evaluación, diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Narcea.



EL IDEAL DE PENSAR CRÍTICAMENTE: PROMESAS Y REALIDADES

The ideal of critical thinking: promises and realities

O ideal de pensar criticamente: promessas e realidades

RECIBIDO: 7 DE SEPTIEMBRE DE 2012

EVALUADO: 1º DE NOVIEMBRE DE 2012

ACEPTADO: 4 DE DICIEMBRE DE 2012

Iván Alfonso Pinedo Cantillo (Colombia)
Fundación Educativa Gimnasio Los Caobos
alfiva@hotmail.com
Magíster en Administración de Instituciones Educativas.

es

en

por

RESUMEN

El progreso humano en general y el desarrollo personal de los estudiantes están vinculados indiscutiblemente a procesos rigurosos de reflexión, pero una reflexión que en el ámbito educativo calificamos como crítica e intencionada. Educar con conciencia crítica es educar para construir humanidad mediante una orientación intelectual específica que nos hace más libres y auténticos. En este contexto, encontramos el pensamiento crítico como herramienta pedagógica privilegiada que busca fomentar la autonomía del pensamiento y la puesta en marcha de procesos inéditos de humanización, entendida como el proceso continuo que busca potencializar todas y cada una de las dimensiones del ser humano. De esta forma, reflexión intencionada, pensamiento crítico y procesos de humanización en el aula constituyen un triángulo pedagógico que puede alimentar la noble tarea de educar ciudadanos en el siglo XXI.

PALABRAS CLAVE: Reflexión, pensamiento crítico, procesos de humanización en el aula.

ABSTRACT

Human progress in general and personal development of students are indisputably linked to rigorous reflection processes, but a reflection that in education we qualify as critical and intentional. Educating with critical awareness is to educate to construct humanity through a specific intellectual orientation that makes us more free and authentic. In this context, we find critical thinking as a privileged pedagogical tool that seeks to promote the autonomy of thought and the implementation of new processes of humanization, understood as the continuous process that seeks to potentiate each and every human dimension. Thus, intentional reflection, critical thinking and humanization processes in the classroom are a pedagogical triangle that can power the noble task of educating citizens in the twenty-first century.

KEYWORDS: Reflection, critical thinking, humanization processes in the classroom.

RESUMO

O progresso humano em geral e o desenvolvimento pessoal dos estudantes estão vinculados indiscutivelmente a processos rigorosos de reflexão, mas uma reflexão que no âmbito educativo qualificamos como crítica e intencionada. Educar com consciência crítica é educar para construir humanidade mediante uma orientação intelectual específica que nos faz mais livres e autênticos. Em este contexto, encontramos o pensamento crítico como ferramenta pedagógica privilegiada que procura fomentar a autonomia do pensamento e a posta em marcha de processos inéditos de humanização, entendida como o processo contínuo que procura potencializar todas e cada uma das dimensões do ser humano. Desta forma, reflexão intencionada, pensamento crítico e processos de humanização na aula constituem um triângulo pedagógico que pode alimentar a nobre tarefa de educar cidadãos no século XXI.

PALAVRAS CHAVE: Reflexão, pensamento crítico, processos de humanização na aula.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Pinedo, I. (2013). El ideal de pensar criticamente: promesas y realidades. *Panorama*, 7(13), 59-72.

En los últimos años tenemos importantes razones para sentirnos insatisfechos con la baja calidad que manifiestan nuestros niños, adolescentes y jóvenes en el aprendizaje. Los resultados de Colombia en el 2006 y 2009 en las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), presentados por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD); la calificación obtenida en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS) de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA); y los datos parciales obtenidos en los exámenes PIRLS (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) para niños de 9 y 10 años son bastante preocupantes de cara a la competitividad futura de la nación y el progreso en todos los niveles. En resumen, las pruebas indican con datos estadísticos las grandes deficiencias que el país tiene en lectura, matemáticas y ciencias. Las cifras arrojadas por estos indicadores de gestión educativa confirman en muchos aspectos los estudios que en la última década vienen desarrollando diversos investigadores universitarios, pedagogos, psicólogos y docentes que trabajan directamente en las aulas tratando de responder a la pregunta qué y cómo están aprendiendo nuestros estudiantes. Las respuestas coinciden en que un gran número de egresados de la educación secundaria y media nacional se caracterizan en su aprendizaje porque:

- No han desarrollado suficientemente la competencia cognitiva de encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen una idea.
- Les falta dominio de las operaciones inductivas y deductivas propias del pensamiento formal.
- Se les dificulta sustentar racionalmente sus opiniones o tienen dificultades para evaluar con juicio crítico sus propios puntos de vista o los puntos de vista de los demás.
- Presentan poca profundidad en el análisis escrito y verbal. La visión estrictamente literal del texto continúa siendo preponderante.
- Dificilmente descubren supuestos y valores ocultos en las ideas, teorías y propuestas de reflexión.
- Les falta sentido y capacidad para hacer una lectura crítica de la realidad social, política y económica que les rodea.

Estas son algunas de las conclusiones a las que han llegado diversos expertos en el tema de la educación colombiana. Como es natural, en este tipo de informes presentados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) siempre pueden coexistir puntos de vista discutibles, igualmente, estos generan reacciones a favor y en contra de los datos provenientes de estudios escolares comparados que no tienen en cuenta las situaciones particulares de cada región, pero en términos generales son expresión de un malestar que aparece con persistencia en nuestra realidad educativa de los últimos años.¹ En el contexto nacional llamaremos a esta situación de aprendizaje “carencias de habilidades de reflexión en el mundo estudiantil”. No es un tema ajeno o lejano dentro de las ideas pedagógicas actuales, puesto que cada vez hay mayor conciencia en el ámbito mundial de que la humanización del niño y el joven pasa necesariamente por el desarrollo de la capacidad reflexiva.

¹ Esta información inicial se puede contrastar a la luz de los datos suministrados por la OECD: informes de resultados PISA 2003, 2006, 2009. También en los reportes técnicos internacionales de TIMSS 2003, 2007. Cf. OECD, 2004; OECD, Unesco, 2003; OECD, PISA, 2010; Mullis, Martin, González y Chrostowski, 2008; Martin, Mullis y Foy, 2008. Los informes técnicos TIMSS se encuentran disponibles en: <http://timss.bc.edu/timss2007/tecbreport.html>, <http://timss.bc.edu/timss2007/frameworks.html> y http://timss.bc.edu/timss2007/intl_reports.html.

De acuerdo con lo anterior, en este artículo se plantea la tesis fundamental de cómo el progreso humano en general y el desarrollo personal de los estudiantes están vinculados indiscutiblemente a procesos rigurosos de reflexión, pero de una reflexión que en el contexto que nos interesa calificamos como crítica e intencionada. Educar con conciencia crítica es educar movidos por el noble ideal de alcanzar una sociedad democrática, justa y participativa, y con la promesa de formar mejores seres humanos mediante una orientación intelectual específica que nos hace más libres y auténticos. En sentido opuesto, en la medida que nuestra capacidad reflexiva es pobre, está limitada, entonces somos seres humanos que decrecemos en nuestras potencialidades mentales y de acción.

Para comprender mejor esta orientación conviene ampliar algunas ideas. Las funciones de la reflexión pueden ser ilimitadas, pero desde el punto de vista del educador hay algunas especialmente relevantes, pues son indispensables en los procesos pedagógicos para conseguir objetivos fundamentales en el camino hacia la humanización de los estudiantes. Cuando hablamos de humanización nos referimos al “proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano: ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica, a fin de lograr su realización plena en la sociedad” (Rincón, 2002, p. 17). Es decir, ver al ser humano como uno y a la vez como pluridimensional, bien diverso como cuerpo y a la vez plenamente integrado y articulado en una unidad.

¿Por qué plantear la humanización de esta manera? Porque en educación la referencia al sustantivo *formación* es un hecho constante, y si lo entendemos bien y nos alejamos de la idea de uniformidad, este nos invita a pensar en la orientación de nuestros estudiantes, es decir, en que se forma para algo, con un fin, con una intencionalidad, con un propósito. Como afirma el pedagogo José Leonardo Rincón, en educación no hay neutralidad valorativa tal como propone el paradigma científico positivista, por el contrario, se forma, se da forma, de cara a una cultura, a una sociedad, en un determinado contexto (2002). En países de América Latina a veces se piensa que la escuela educa para ser uno más dentro de la gran masa, obreros inconscientes, individuos alienados sometidos a los lineamientos del capitalismo, subyugados a las nuevas formas de ejercicio del poder y otras expresiones semejantes; en nuestra región se comparte la idea de que debemos formar no para reproducir el *statu quo* imperante, sino para ser hombres plenamente auténticos, que piensan por sí mismos, que son críticos, que actúan en coherencia con sus principios, que son competentes y capaces de discernir los signos de los tiempos de una forma reflexiva e investigativa (Freire, 2004).

Si esto es así, la tesis inicial resulta coherente: cuando el estudiante carece de estas herramientas de reflexión, decrece en su camino de humanización. Como bien dice Peter Facione, “sería alguien que no se preocupa seriamente por nada, que prefiere no pensar, de mente cerrada, con dificultad para entender lo que otros piensan, injusto a la hora de juzgar, en fin, alguien a quien uno no desea tener sentado al lado en un trayecto de bus largo o elegir para un cargo público” (2007, pp. 166). Ahora bien, no es que la escuela sea el único lugar de crecimiento humano, pues está la familia, el trabajo, los grupos de amigos, incluso la Iglesia; pero dadas las horas que el estudiante permanece en el colegio, el cúmulo de asignaturas a las que se enfrenta y las demás vivencias que se tienen a diario en el denominado currículo oculto, la escuela es definitivamente un lugar privilegiado de humanización.

Como se puede entrever, en el fondo de esta propuesta se encuentra un enfoque filosófico-humanista de la educación, el cual podemos reconocer como un gran ideal y una promesa para el ser humano en los años venideros: queremos una generación distinta de seres humanos, que creciendo en habilidades de pensamiento también esté dispuesta a transformar aquellas estructuras que sumergen a miles de hombres y mujeres del continente en lo infrahumano. El común denominador de la perspectiva humanista es considerar a la dignidad humana, por un lado, como criterio para determinar principios, normas y valores y, por otro, como horizonte al que han de tender las acciones del ser humano (Yurén, 2008). Si la dignidad humana es criterio y horizonte, entonces la pregunta fundamental es cómo llegar a ella desde el campo educativo. La dignidad humana es un ideal del pensamiento crítico al cual nos acercamos mediante un proceso continuo de formación que implica elevar paulatinamente los niveles de conciencia, identidad, autocreación, libertad, conocimiento y sociabilidad en los educandos, como miembros constructivos del género humano y personas forjadoras de una cultura de la cual se benefician y a la cual sirven.

Partiendo de lo anterior, conviene ahora responder ¿cuáles son las funciones de la reflexión crítica que propician procesos de formación escolar y por consiguiente de crecimiento personal? Anotemos algunos puntos significativos.

NUEVAS PEDAGOGÍAS PARA UNA ÉPOCA DE CAMBIOS

La necesidad cada vez más creciente de comprender y mejorar los procesos de aprendizaje para proyectar a los niños y jóvenes hacia caminos inéditos de crecimiento humano ha suscitado, desde los años ochenta, un renovado interés en el campo educativo en torno al valor y la necesidad de enseñar a pensar. Los aportes han llegado desde diferentes perspectivas. La psicología evolutiva, en general, y las investigaciones de Piaget sobre cómo evoluciona el pensamiento humano desde un nivel preoperatorio hasta alcanzar las formas superiores del razonamiento formal, en particular, han despertado mayor interés por educar en la capacidad de atender, entender y juzgar antes que en la de memorizar y repetir. Los nuevos paradigmas centrados en el aprendizaje cognitivo, constructivo, por descubrimiento, experiencial o basado en problemas se fundamentan en las conquistas de la investigación sobre el desarrollo del pensamiento alcanzadas por el movimiento cognitivo en los años ochenta y noventa (Montero, 1997, p. 14). A todo esto se suman los datos que aportan las nuevas investigaciones y teorías sobre la inteligencia y el funcionamiento de los dos hemisferios y las distintas zonas del cerebro: Edward de Bono y el pensamiento lateral desarrollado en el programa CORT (*Cognitive Research Team*); Howard Gardner y la teoría de las inteligencias múltiples (1998); Reuven Feuerstein con el programa de enriquecimiento instrumental que se ha empleado con éxito en los colegios de Israel; Daniel Goleman y la inteligencia emocional que se popularizó en 1995; José Antonio Marina y la teoría de la inteligencia creadora, donde muestra la deslumbrante flexibilidad de la inteligencia humana; el aprendizaje basado en problemas (ABP), que busca enfrentar al estudiante a situaciones reales o hipotéticas donde tiene que procesar información para tomar decisiones acertadas en medio de un amplio espectro de posibilidades. Estas, entre otras teorías, desafían a la pedagogía y obligan a los educadores a trabajar con una visión centrada en la peculiaridad de las personas y con mayor énfasis en el potencial de desarrollo del pensamiento del hombre y la mujer, que en muchas ocasiones se deja de lado por la preocupación excesiva en los contenidos académicos (Montero, 1997).

Por otra parte, en el ámbito mundial se ha constatado la necesidad de desarrollar tres clases de conocimientos claves para el progreso efectivo de la humanidad, a saber: a) aquel que se requiere para la mejora continua de procesos, productos y servicios; b) el tipo de conocimiento que se utiliza para la explotación continua de conocimientos ya existentes, con el fin de mantener la producción de objetos y servicios que benefician la vida cotidiana; y c) el conocimiento que se emplea para producir innovación genuina y avance tecnológico (Rojas, 2006, p. 23). Esta constatación ha empujado a los educadores a estudiar cómo capacitar para que las alumnas y alumnos tengan autonomía para descubrir, construir y producir aprendizajes y conocimientos constantemente a lo largo de toda su vida. Así, como producto de una época de grandes cambios, lentamente se han impuesto las pedagogías enfocadas a “aprender a aprender”, las cuales requieren de una formación especial en capacidades, habilidades y destrezas que deben conducir al dominio del pensamiento.

No obstante, cabe anotar que este proceso de aprender a aprender, tan unido a la cognición, no está desligado de la formación en valores: la vivencia de valores debe estar siempre sometida al tamiz del pensamiento crítico, así como el ejercicio de la crítica esta mediado por el horizonte de valores (Freire, 2004, p. 42). La unión de estas dos dimensiones, crítica y valorativa, se concretiza en los juicios que realizamos sobre la realidad superando el sentido común, la mera opinión e incluso la subjetividad que nos acompaña en todo momento. Al descubrir y afirmar algo como verdadero, la persona se responsabiliza de esta verdad y tiene que tomar una postura ante ella, lo que necesariamente lo llevará a tomar decisiones. Siendo así, el pensamiento crítico no es solo una forma de conocer el mundo, sino un camino de humanización. Estos dos elementos aquí mencionados, el pensamiento crítico como potencialidad y tendencia a conocer la realidad con verdad y el pensamiento crítico como factor de crecimiento humano, son los dos pilares que sostienen el punto de vista inicial.

Las definiciones que encontramos en textos e internet acerca del pensamiento crítico son numerosas y variadas. En lo que aquí concierne, solo asumiremos unas pocas nociones que son suficientes para desarrollar las ideas centrales que nos orientan. En 1999 el Dr. Huitt define el pensamiento crítico como “la actividad mental disciplinada de evaluar los argumentos o proposiciones haciendo juicios que puedan guiar el desarrollo de las creencias y la toma de acción” (p. 231); “La habilidad de analizar hechos, generar y organizar ideas, defender sus opiniones, hacer comparaciones, hacer inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas” (Chance, 1995); “Es el pensamiento ordenado y claro que lleva al conocimiento de la realidad, por medio de la afirmación de juicios de verdad” (López Calva, 2003). Por su parte, Mathew Lippman, en su programa de filosofía para niños, propone que se trata de:

[...] una forma de pensar en donde los educandos van siendo cada vez más conscientes de sus procesos de pensamiento y acción (autoapropiación y autocorrección), y se vuelven más racionales y libres porque son capaces de tomar decisiones intelectuales y existenciales importantes evaluando y asumiendo responsablemente las consecuencias de sus actos, de acuerdo con los valores que orientan su vida. (1980)

Estas son algunas definiciones que podemos encontrar sobre pensamiento crítico desarrolladas en las dos últimas décadas. En todas encontramos un elemento común: la capacidad para evaluar y cuestionar con criterios racionalmente justificados la validez de cualquier teoría, creencia, afirmación o fuente de información. En esta noción se recoge una importante transformación educativa para el siglo XXI: cambiamos de la enseñanza memorística al modelo de desarrollo de competencias, que cada día se abre paso en las escuelas de todo el mundo (Saiz, 2002, p. 57).

Si revisamos un poco el pasado, podemos afirmar que el pensamiento crítico como actividad mental no es nuevo; ya Sócrates tenía elementos de pensamiento crítico y, prácticamente, en toda la historia de la filosofía encontramos huellas de pensadores críticos. Ignacio Ellacuría, queriendo formar a los jóvenes salvadoreños en el pensamiento crítico en los años setenta, planteaba lo siguiente:

Sócrates tuvo como tarea primordial la crítica, al pretender mostrar cómo quienes se estimaban sabios no lo eran y cómo sus saberes no eran tales, sino que eran ignorancias interesadas; Kant, por su lado, a más de ventidós siglos de distancia, escribe lo más importante de su obra en forma crítica (Crítica de la razón pura, Crítica de la razón práctica, Crítica del juicio); Marx mismo escribe casi toda su obra a partir de una crítica. (1976, p. 45)

En realidad, casi todos los filósofos se debaten en permanente crítica unos de otros, lo cual viene sucediendo desde hace más de dos mil años. Lo que sí es nuevo es la gran relevancia que tiene hoy el pensamiento crítico dentro de los procesos educativos, lo cual indica que ha dejado de ser patrimonio de grandes intelectuales, para convertirse en una actitud cotidiana frente al conocimiento que puede ser adquirida desde temprana edad con una adecuada orientación en la escuela (Tuñón y Pérez, 2009, p. 156).

Con estos presupuestos, en adelante no conviene detenernos en un estudio psicológico o filosófico del tema, el cual es ampliamente tratado en textos y artículos especializados al alcance de todos; más bien profundizaremos sobre la tesis propuesta inicialmente, donde se afirma la compleja y necesaria unión entre reflexión crítica y procesos de humanización.

Según Martín López Calva (2003), lo propio de la reflexión consiste en despertar ciertos dinamismos humanos mentales que todos poseemos, pero que no desarrollamos porque nadie nos orienta en la dirección adecuada para lograrlo. Esto no es extraño, pues como hemos visto en muchas ocasiones el talento y la genialidad se pierden cuando no se estimula al estudiante para que exteriorice todo aquello de lo que es capaz. De igual forma, el pensamiento crítico es una reflexión conducida intencionalmente para suscitar un tipo de ideas, juicios y visiones de la realidad que se caracterizan por poseer criterios racionalmente justificados. La escuela, por tanto, se convierte en un lugar apropiado para desarrollar todos aquellos dinamismos que posibilitan el surgimiento del pensamiento crítico.

Entonces, ¿a qué nos referimos cuando decimos que hay que enseñar a reflexionar? No nos referimos al simple pensar, porque el simple pensar no necesita de la pedagogía, se hace inevitable y espontáneamente: la vida cotidiana tiene pensamiento y sentido común. Cuando hablamos de enseñar a reflexionar nos referimos a enseñar un pensar selectivo, a no ser dominados por el pensamiento, sino conducirlo para hacerlo propio o para dirigirlo hacia donde nosotros consideramos que es pertinente, significativo y productivo (Montero, 1997).

Si escudriñamos un poco descubrimos que el pensamiento crítico no es una tendencia alejada de lo que hoy en día llamamos competencias cognitivas, pues, en últimas, un pensador crítico debe manejar necesariamente habilidades tales como la interpretación, el análisis, la evaluación y la explicación, a la hora de producir buenos razonamientos que puedan afectar el mundo en que vivimos. Esto nos indica que el pensamiento crítico, si bien está latente, no es espontáneo o casual, sino producto juicioso de procesos educativos cuidadosamente planeados.

FUNCIÓN CRÍTICA DE LA REFLEXIÓN Y PROCESOS DE HUMANIZACIÓN

El pensamiento humano tiene muchos condicionamientos, que van desde lo psicobiológico, pasando por las características de la cultura, hasta las condiciones materiales en las que los individuos están inmersos. No obstante, estos condicionamientos propios de la finitud humana, lejos de ser un obstáculo para la reflexión, se convierten en auténticos detonantes de procesos de liberación y racionalización del pensar humano en el pensamiento crítico. Las condiciones políticas, sociales, económicas y culturales, entre otras, constituyen ese complejo entramado que llamamos realidad circundante, que es precisamente el objeto de estudio del pensamiento crítico. La realidad es el insumo del quehacer crítico, al posibilitar que surja la duda, la negación, la eterna pregunta por el por qué, y al permitir, por consiguiente, que estalle la autonomía del pensamiento que no se resigna a lo dado, sino que busca alternativas, evalúa posiciones, pone en tela de juicio las teorías, explora nuevas ideas, construye mundos posibles, transforma la misma realidad.

Según esto, el pensamiento crítico no es la transmisión y el aprendizaje de contenidos más o menos entendidos; no es una nueva asignatura, sino la puesta en marcha de la autonomía del pensamiento, sobre todo en el momento actual donde el conocimiento deja de ser lento, escaso y estable y se percibe más bien como una realidad que está en continua expansión y renovación. Este hecho, como bien dice José Tejada Fernández, afecta a la educación, pues en la medida que la educación opera con el conocimiento, esta ha de plantearse siempre qué contenidos seleccionar, con qué criterios (actualidad, valía, relevancia, etcétera), y qué sistemas activar para su renovación o la integración de los nuevos saberes en la labor diaria de las instituciones, de tal manera que se superen los planteamientos anacrónicos en los que es fácil recaer (2000). Definitivamente, la educación se está transformando, y algunas de las respuestas que podemos brindar a las nuevas exigencias del contexto mundial las encontramos en los principios de actuación que resultan del análisis del pensamiento crítico como herramienta privilegiada en los procesos de enseñanza y aprendizaje del momento actual.

A continuación se presentan, a modo de promesas y de realidades en construcción, algunos de estos planteamientos: no vivimos en el sueño ilustrado de una sociedad auténticamente libre y reconciliada, o en el *sapere aude* proclamado por Kant (ten el valor de usar tu propia razón); incluso, muchos estudios bien fundamentados muestran que más del 60% de los niños y jóvenes no utilizan el pensamiento crítico ni en la escuela ni en su vida diaria (Muñoz y Beltrán, 2001); lo cual indica que solo estamos al filo de la oportunidad de una renovación en nuestras prácticas pedagógicas, la cual esperamos que contribuya constructivamente al crecimiento humano en todos los niveles.

Mediante la reflexión crítica podemos transformar la experiencia subjetiva en juicio e investigación razonada

Iván Alfonso
Pinedo
Cantillo |

Normalmente juzgamos las cosas según como nos ha ido con ellas, según la experiencia que tenemos de ellas. Sin embargo, la experiencia por sí misma no es suficiente para garantizarnos la conquista de la verdad, porque sabemos que toda experiencia es limitada, parcial, temporal, casi siempre vista desde una sola perspectiva (la del sujeto cognoscente), lo cual fácilmente nos puede conducir al subjetivismo epistemológico. “Es la reflexión la que posibilita el estudio, el análisis, la evaluación y el sentido consistente de la experiencia y da los elementos necesarios para el juicio” (Montero, 1997, p. 12). Los juicios son momentos significativos en nuestro pensar, son elementos del proceso de intelección para ascender por medio de la reflexión a otros pensamientos más complejos y profundos que nos llevan a las puertas de las decisiones y la acción.² Con los juicios podemos superar los propios sentimientos e intereses, podemos comprendernos unos a otros, comprendernos como humanidad en proceso y como seres abiertos a la trascendencia (Lonergan, 1999).

Esto adquiere relevancia incluso en las elecciones cotidianas. En ocasiones, por la falta de reflexión nos dejamos guiar por las ciegas experiencias y las emotividades, y damos lugar a juicios equivocados que generan confusiones e interpretaciones erróneas de los hechos. La realidad política, económica y social de la nación, así como los acontecimientos mundiales, no pueden ser juzgados únicamente a la luz de las últimas noticias sensacionalistas, sino mediante rigurosos procesos de investigación razonada que nos amplíen la mirada, a veces unidireccional y efímera, del momento histórico que vivimos. Por experiencia sabemos que los estudiantes se guían por opiniones, sesgos y prejuicios que a veces escuchan de sus compañeros o que se fundamentan en datos adquiridos en la calle, pero el aprendizaje importante consiste, como decía Kant en los albores de la ilustración, en aprender a pensar por sí mismo con criterios racionalmente justificados y en situaciones específicas, con criterios éticamente sostenibles capaces de generar cambios significativos en la manera de pensar y proceder. Esta última anotación no es superflua, el pensamiento crítico es necesario para defender los valores humanos y la dignificación de la persona en momentos en que se levantan nuevos totalitarismos políticos que exigen obediencia ciega a reglas arbitrarias, fanatismos religiosos, exclusiones sociales y acciones concretas de devastación ecológica, donde importa poco que se pierda la armonía entre el hombre y la tierra, así como tampoco parece importar que con el tiempo no haya futuro para nadie (Freire, 2006).

El pensamiento crítico posibilita el diálogo y la comprensión del otro

La diferencia entre la conversación cotidiana y el verdadero diálogo racional radica en que este es un pensamiento estructurado, no centrado en los sentimientos y pasiones, orientado y focalizado en un problema frente al cual todos los participantes pueden interactuar en igualdad de condiciones exponiendo sus ideas y argumentos. Un educando que va siendo más crítico es un sujeto capaz de encontrar sentido o significado a las cosas en compañía, a partir de o junto con el otro (López Calva, 2003).

En la vida cotidiana vemos cómo los diálogos de nuestros estudiantes se caracterizan por la trivialidad, el vagabundeo de ideas y hasta el sinsentido, lo que llamamos charla de opinión o simple emisión de palabras y sentimientos. Dialogar en general y, sobre todo, dialogar intelectualmente en el aula es un aprendizaje que requiere de escucha y respeto, también de cierto entrenamiento continuo para comprender aquello de lo que se está hablando con una actitud crítica capaz de evaluar y repasar aquello que se cree entender hasta lograr juicios concluyentes en torno a la discusión (Tuñón y Pérez, 2009, p. 157). De esta manera el pensamiento crítico forma en la actitud de participar democráticamente en la búsqueda de mejores opciones de vida justa y digna para todos, no importa que las ideas no sean siempre las propias. Si el estudiante ve críticamente mejores argumentos podrá comprenderlos y hacerlos suyos porque reconoce en ellos una racionalidad que supera los intereses y prejuicios particulares que naturalmente están presentes en toda discusión académica (Moguel, 2003).

Panorama |
pp. 59 - 72 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |

² Según el filósofo Bernard Lonergan (1999) el conocimiento es un proceso que se da a modo de escalera: en los peldaños inferiores encontramos la experiencia y el entendimiento, en los escalones superiores encontramos el juicio y la acción que serían propiamente los niveles a los cuales busca acceder el pensamiento crítico.

De otra parte, en la educación superior el diálogo deja de ser un asunto netamente interpersonal para convertirse en diálogo intelectual, con una comunidad científica internacional que está abierta a la escucha pero también a la crítica y el debate sólidamente fundamentado. Por último, no debemos olvidar que el conocimiento compartido es una característica actual de las filosofías de gestión participativa. No obstante, cuando se carece de formación académica y de juicio crítico los individuos en las empresas solo pueden darle a sus conocimientos la frágil fundamentación de que estos han sido adquiridos en la dura escuela de la vida, respaldo que tiene validez solo en un entorno inmediato para resolver asuntos cotidianos, lo que no sucede cuando se trata de asuntos especializados donde el diálogo se centra en un reconocimiento de saberes y de juicios significativos adecuados para resolver los grandes problemas del sector productivo (Rojas, 2006).

El pensamiento crítico es fundamental para dar el paso decisivo de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento

A mediados de los años ochenta se fue imponiendo el término *sociedad de la información* para dar a entender toda la amplia gama de tecnologías de información y comunicación que vertiginosamente se abrían paso en el planeta transformando las costumbres y modos de vida. Hoy percibimos esta realidad en casi todos los ámbitos de la vida: transportes, compras, relaciones sociales, etcétera. La sociedad de la información es un hecho. No obstante, desde finales de los años noventa un nuevo término, *sociedad del conocimiento*, se impone como tendencia académica, económica y política en el ámbito mundial. Este término heurístico nos dice que no basta con la información que está al alcance de la mayoría con las TIC, sino que el nuevo capital intelectual radica en la capacidad para transformar esa información, a veces saturada e inconexa, en conocimiento útil, provechoso: “En el tercer milenio las actividades principales dedicadas a la creación de riqueza no serán la asignación del capital a la transformación de materia prima en productos elaborados, ni el trabajo mismo, sino la creatividad y la innovación, esto es, aplicaciones del conocimiento al trabajo” (Drucker, 1998). La información es mercancía valiosa, pero el conocimiento gobierna y decide sobre lo que se va a hacer con esta mercancía.

Es en este entorno actual, altamente especializado, donde el pensamiento crítico toma relevancia, pues la amplia gama de información recogida debe ser contrastada y analizada para determinar si el contenido de la información se ajusta o no a los hechos; si la información es verdadera, parcial, distorsionada, contradictoria o falsa y, sobre todo, qué posibilidades tenemos de transformar esa información recibida en ideas y proyectos nuevos, lo que denominamos innovación y gestión del conocimiento (Páez, Arreaza y Vizcaya, 2005, pp. 239-241).

La reflexión que sustenta el pensamiento crítico permite determinar las líneas concretas de acción para transformar la realidad

Todo proceso de reflexión crítica debe concluir en una previsión para el futuro, mostrando las diferentes alternativas posibles y definiendo líneas concretas de acción que permitirán variar una situación determinada. Esto significa que el pensamiento crítico nos garantiza desechar definitivamente el dogmatismo que se guía por esquemas rígidos, sin tener en cuenta la dinámica social que cambia permanentemente. Siendo así, cualquier visión acrítica de la realidad tenderá inevitablemente a convertirse en una reafirmación de principios generales que fácilmente se convierten en consignas y eslóganes prefabricados que se imponen. Esto es lo que encontramos en las frases grandilocuentes de los gurús de la moda o del mundo de los negocios, los especialistas que rinden culto al cuerpo e indican cuál es el patrón a seguir para tener una figura aceptable, las ideas de los publicistas que nos dicen aquello que debemos consumir, así como también las viejas y nuevas manipulaciones de los políticos que encuentran la manera de convencer a un pueblo pasivo e indiferente frente a lo que pasa (Elder y Paul, 2003, pp. 16-18).

Según lo anterior, el pensamiento crítico, y los correspondientes procesos de reflexión que este implica, no es una tarea reservada e importante solo para los cuadros dirigentes de las organizaciones, o algo tan difícil de desarrollar que únicamente algunos especialistas lo pueden realizar. Al contrario, lo que aquí se plantea es que el pensamiento crítico

hoy es una necesidad vital en los procesos educativos, si de verdad queremos formar jóvenes para una participación consciente y decidida en los urgentes cambios sociales, económicos, científicos y culturales que el país necesita (Prieto, 2008, pp. 4-5).

Iván Alfonso
Pinedo
Cantillo |

Esta última idea indica que el pensamiento crítico no es un patrimonio exclusivo del mundo académico, sino que correctamente orientado es capaz de afectar un amplio espectro de situaciones claves de la vida cotidiana y de la cultura: el pensamiento crítico puede empezar en el aula, pero va más allá de esta, pues el objetivo último consiste en que el estudiante pueda desarrollar en todos los aspectos de su vida la disposición hacia el pensamiento crítico. Estos planteamientos contrastan con la realidad de muchas escuelas, donde se percibe el profundo abismo entre el pensamiento producido por la repetición de información y el pensamiento requerido para tomar decisiones en el mundo real (Sierra, Carpintero y Pérez, 2010, p. 99).

Recientemente el filósofo Guillermo Hoyos, uno de los más notables pensadores colombianos de los últimos tiempos, comentaba en el diario *El Tiempo* como hacía falta en las escuelas una cátedra de cultura política y convivencia ciudadana que posibilitara el diálogo crítico en torno a lo que sucedía en el ámbito local y transnacional en el surcontinente. En democracias que aún están en construcción, donde muchas cosas parecen dar igual, donde existe la sensación de que todo es válido y todo se puede con tal de alcanzar los objetivos propuestos ¿no es necesario un pensamiento crítico urgente que cuestione cientos de prácticas políticas, económicas y sociales que han sido aceptadas acríticamente, al menos por dos generaciones que se han caracterizado porque no les interesaba el cambio o que quizá no sabían qué preguntas hacerse ni tampoco cómo sustituir el pensamiento vigente por uno más fiable? Nada distante de lo que Edgar Morin ha propuesto sobre la necesidad de una “refundación” de la educación, caracterizada por una crisis de sentido y una carencia cada vez mayor de actitud interrogativa que olvida el valor epistemológico de la duda en la construcción del conocimiento.

La reflexión crítica es fundamental para darle un sentido global-existencial a la vida

Saber dónde estamos, hacia dónde vamos, cuál es el mejor camino y cuál nos aleja de la meta, solo es posible con la fluorescencia de la reflexión. Desde una perspectiva existencialista, el ser humano no solo es lo que es ahora, sino lo que puede ser en el futuro. El colegio, por tanto, no es solo el lugar de los conocimientos académicos, sino el lugar para abrirse a valores universales, creencias y convicciones que dan el sentido global y profundo de la experiencia, de la propia vida, y desde ella, al mundo, la historia y la cultura. Una buena reflexión puede ser el detonante de procesos inéditos de superación y de un movimiento hacia fuera de sí mismo que puede llevar a cualquier persona a decir: “yo antes era así, pero ahora soy así y quiero en el futuro ser de tal manera”. Sartre decía “el hombre no nace sino que se hace”, indicando que no hay un determinismo, no hay un modelo de hombre establecido de antemano, sino que cada cual debe hacer su proyecto de hombre, pero si la escuela no contribuye al logro de esas ilusiones personales, aspiraciones existenciales o potencialidades mentales, entonces cabe hacerse la pregunta: ¿para qué educamos? (Padilla, 2007).

Son muchas, pues, las ideas que el pensamiento crítico suscita y deja como inquietud. En esta exposición el centro fue la humanización, asunto que no es trivial ni descontextualizado de la realidad colombiana. Para finalizar, conviene comentar una breve idea surgida en el Foro Mundial sobre Educación en Dakar, en el año 2000, que tenía como motivación central “la educación para todos” y cuyas memorias pueden ser consultadas en internet. En este foro, y más tarde en otros estudios sobre equidad y políticas educativas (Mancebo y Goyeneche, 2010), se afirmaba en algunos países se daba un extraño fenómeno educativo denominado “exclusión social por inclusión en el sistema educativo”, lo cual, en últimas, era una situación paradójica. Esta exclusión consistía en lo siguiente: en muchas naciones hay un afán por la cobertura escolar, lo cual es un esfuerzo pertinente, pero sucede que para muchos estudiantes, que pasan diez años en una escuela, al finalizar, el resultado de ese tránsito por el sistema educativo es una preparación para quedar excluidos dentro de la sociedad, pues en el ámbito académico el estudiante no aprendió lo que debía aprender o adquirió aprendizajes de baja relevancia (Gentile, 2009); en el moral no adquirió los valores esperados y en el emocional o espiritual no creció como persona, entonces salía de la escuela para ser un relegado más dentro del orden social vigente.

Panorama |
pp. 59 - 72 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |
68 |

Esto, por supuesto, es inaceptable desde todo punto de vista pedagógico. Un padre envía a sus hijos al colegio con la esperanza de un excelente proceso de humanización, tal como aquí se ha propuesto, pero si ese es el resultado, entonces ¿qué pasó en la escuela año tras año? Son experiencias que nos cuestionan y nos invitan a la reflexión sobre nuestro quehacer docente en una profesión y vocación que, no obstante las múltiples dificultades que a veces encontramos, es decisiva para construir una Colombia que realmente sea una casa del conocimiento, abierta e inteligente para todos.

El ideal
de pensar
críticamente:
promesas y
realidades

REFERENCIAS

Iván Alfonso
Pinedo
Cantillo |

1. Bono, E. de (1986). *Pensamiento lateral. Manual de creatividad*. Barcelona, España: Paidós.
2. Bono, E. de (1991). *Aprender a pensar*. Barcelona, España: Plaza y Janés.
3. Chance, P. (1995). *Aprendizaje y conducta*. México DF, México: Manual Moderno.
4. Derek, E. (1988). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
5. Drucker, P. (1998). *La sociedad postcapitalista*. Bogotá, Colombia: Norma.
6. Elder, L. y Paul, R. (2003). La mini guía para el pensamiento crítico: conceptos y herramientas. California: Fundación para el pensamiento crítico. Recuperado de: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
7. Ellacuría, I. (1976). ¿Filosofía, para qué? *Abra*, 11, 42-48.
8. Facione, P. (2007). *Critical thinking: what it is and why it counts*. Milbrae, CA: The California Academic.
9. Fernández Tejada, J. (2000). La educación en el marco de una sociedad global: algunos principios y nuevas exigencias. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación de profesorado*, 4(1), 1-11.
10. Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Brasil: Paz e Terra.
11. Froemel, J. (2006). Los estudios internacionales del rendimiento educativo y los países en vía de desarrollo: participación resultados y relevancia. *Revista de Educación* (número especial), 131-152.
12. Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona, España: Paidós.
13. Gentile, P. (2009). Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 19-57.
14. Huitt, W. (1999). *El pensamiento crítico*. Recuperado de: <http://teach.valdosta.edu/whuitt/edpsyppt/.../critical%20thinking%20sp.pp>.
15. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes (2010). *Colombia en PISA 2009. Síntesis de resultados*. Bogotá, Colombia: Cadena.
16. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, Icfes (2010). *Resultados de Colombia en TIMSS 2007. Resumen ejecutivo* (2ª ed.). Bogotá, Colombia: Cadena.
17. Lippman, M. (1980). *Philosophy in the classroom*. Filadelfia, PA: Temple University Press.
18. Lippman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge, UK: University Press.
19. Lippman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid, España: De la Torre.
20. Lonergan, B. (1999). *Insight. Estudio sobre la comprensión humana*. Salamanca, España: Sígueme.

Panorama |
pp. 59 - 72 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |

2013 |

70 |

21. López Calva, M. (2003). *Pensamiento crítico y creatividad en el aula*. México DF, México: Trillas.
22. Mancebo, E. y Goyeneche, G. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *IX Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República*. Montevideo, Uruguay. Recuperado de: http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf
23. Martin, M. O.; Mullis, I. V. y Foy, P. (2008). *TIMSS 2007 International science report*. Boston, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College.
24. Moguel, D. (2003). Effective classroom discussions: getting teachers to talk less and students to talk more. *Social Studies Review*, 42(2), 96.
25. Montero, J. (1997). *La reflexión como objetivo actual de la pedagogía*. Asunción, Paraguay: CPAL.
26. Montoya, J. (2007). *Acercamiento al desarrollo del pensamiento crítico, un reto para la educación actual*. Recuperado de: http://formacioncontinuaedomex.files.wordpress.com/2011/06/montoya-javier-investigacion3b3n_pensamiento_crc3adtico.pdf
27. Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional-Unesco.
28. Mullis, I. V.; Martín, M. O.; González, E. J., y Chrostowski, S. J. (2008). *TIMSS 2007 International Mathematics Report*. Boston, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College.
29. Muñoz, A. y Beltran, J. (2001). Fomento del pensamiento crítico mediante la intervención en una unidad didáctica sobre la técnica de la detección de información sesgada en los alumnos de enseñanza secundaria obligatoria en ciencias sociales. *CIOPA 2001 Congreso Internacional on line de Psicología Aplicada*. Recuperado de: <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/54/index.html>
30. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OECD (2004). *First result from PISA 2003*. París, Francia: OECD.
31. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OECD; Programme for International Student Assessment, PISA (2010). *PISA 2009 Results. Learning trends. Changes in student performance since 2000* (vol. V). París, Francia: OECD.
32. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OECD; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Unesco (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow. Further results from PISA 2000*. París: OECD-Unesco Institute for statistics.
33. Padilla, C. (coord.) (2007). Factores que influyen en el desarrollo del pensamiento crítico: representaciones estudiantiles, Primeras Jornadas de Lectura y Escritura. *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples. Cátedra Unesco*. Tucumán, Argentina; Universidad Nacional de Tucumán. Recuperado de: http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PAN%203.1.DOUGLAS.pdf
34. Páez, H.; Arreaza, E. y Vizcaya, W. (2005). Educar para pensar críticamente: una visión desde el área curricular Estudios Sociales de Educación Básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 10, 237-263.
35. Prieto, J. M. (2008). Pensamiento crítico y universidad: estrategias para la consolidación de una sociedad democrática en México. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 42, 36-44.
36. Rincón, J. (2002). *La formación integral y sus dimensiones. Documentos corporativos*. Bogotá, Colombia: Acodesi.

37. Rojas, J. (2006). *Gestión educativa en la sociedad del conocimiento*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
38. Saiz, C. (2002). Enseñar o aprender a pensar. *Escritos de Psicología*, 6, 53-72.
- Iván Alfonso Pinedo Cantillo | 39. Saiz, C. y Nieto, A. (2002). *Pensamiento crítico, capacidades y desarrollo: conceptos básicos y actividades prácticas*. Madrid, España: Pirámide.
40. Sierra, J.; Carpintero, E. y Pérez, L. (2010). Pensamiento crítico y capacidad intelectual. *Faísca*, 15(17), 98-110.
41. Tuñón, M. C. y Pérez, M. (2009). Características del discurso en el aula de clase como mediación para el desarrollo de pensamiento crítico. *Zona Próxima*, 11, 144-159.
42. Yurén, M. T. (2008). *La filosofía de la educación en México. Principios, fines y valores*. México DF, México: Trillas.



teaching as an

of misguided children through clouds of knowledge
vast cosmic space of academy and love forever
children through clouds of knowledge of
misguided children through clouds of knowledge of
children through clouds of knowledge of
guiding the soul

MUJERES LÍDERES EN LA ACADEMIA, ESTEREOTIPOS Y GÉNERO

Women leaders in academia, gender and stereotypes

Mulheres líderes na academia, estereótipos e gênero.

RECIBIDO: 14 DE SEPTIEMBRE DE 2012

EVALUADO: 3 DE DICIEMBRE DE 2012

ACEPTADO: 14 DE ENERO DE 2013

Bibiana Moncayo Orjuela (Colombia)
Universidad Militar Nueva Granada
bibiana.moncayo@unimilitar.edu.co
Administradora de Empresas, especialista en Gerencia de Recursos Humanos, magíster en Administración de Negocios (MBA).

Natalia del Pilar Pinzón López (Colombia)
Universidad Militar Nueva Granada
pinzon@unimilitar.edu.co
Economista. Maestría en Sociología (grado pendiente).

es

en

por

RESUMEN

El presente trabajo indaga sobre las características de liderazgo propias de las mujeres directivas en instituciones de educación superior, partiendo de un enfoque literario particular y de investigaciones encontradas respecto a dicha temática. Se fundamenta en las construcciones subjetivas de dualidad social entre los géneros masculino y femenino y sus atributos en las relaciones sociales de poder. Asimismo, dentro del marco conceptual se estudia el liderazgo como construcción social y, por tanto, su dependencia a las diversas tipificaciones sociales. Para el cumplimiento del objetivo se establecieron cuatro temáticas que permitieron la categorización de la revisión literaria, a saber: liderazgo y su evolución; género y estereotipos; liderazgo y género; y para culminar, el liderazgo femenino en instituciones de educación. Por último, se presentan los resultados de la pesquisa literaria, donde se evidencian los estilos de liderazgo transaccional, transformacional, participativo y autoritario; de los cuales el transformacional, que caracteriza a las mujeres, es el más demandado en cargos de poder y dirección en las instituciones de educación superior.

PALABRAS CLAVE: Género, estereotipo, instituciones de educación superior, liderazgo, liderazgo transformacional y liderazgo femenino

ABSTRACT

This paper explores the leadership characteristics typical of women in managerial positions in higher education institutions, starting from a particular literary approach and found in research regarding this topic. It is based on the subjective constructions of social duality between the masculine and feminine genders and attributes in the social relations of power. Also, within the conceptual framework examines leadership as a social construction and, therefore, their dependence on the various social characterizations. To fulfill the goal four themes were set. They allow the categorization of the literature review, namely: leadership and development, gender and stereotypes, leadership and gender, and to end, women's leadership in education institutions. Finally, we present the results of the literature research, where the transactional, transformational, participative and authoritarian leadership styles are clearly evident, from which the transformational, characteristic of women, is the most in power and leadership positions in higher education institutions.

KEYWORDS: Gender, stereotype, institutions of higher education, leadership, transformational leadership and female leadership.

RESUMO

O presente trabalho indaga sobre as características de liderança próprias das mulheres diretivas em instituições de educação superior, partindo de um enfoque literário particular e de pesquisas encontradas respeito à dita temática. Fundamenta-se nas construções subjetivas de dualidade social entre os gêneros masculino e feminino e seus atributos nas relações sociais de poder. Também, dentro do marco conceptual se estuda a liderança como construção social e, por tanto, a sua dependência às diversas tipificações sociais. Para o cumprimento do objetivo se estabeleceram quatro temáticas que permitiram a categorização da revisão de literatura, a saber: liderança e sua evolução; gênero e estereótipos; liderança e gênero; e para terminar, a liderança feminina em instituições de educação. Por último, se apresentam os resultados da pesquisa literária, onde se evidenciam os estilos de liderança transaccional, transformacional, participativa e autoritária; dos quais o transformacional, que caracteriza as mulheres, é o mais demandado em cargos de poder e direção nas instituições de educação superior.

PALAVRAS CHAVE: : Género, estereótipo, instituições de educação superior, liderança, liderança transformacional e liderança feminina.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Moncayo, B. (2013). Mujeres líderes en la academia, estereotipos y género. *Panorama*, 7(13), 75-94.

INTRODUCCIÓN

En torno al liderazgo se han efectuado investigaciones disímiles, entre ellas la línea de estudio de liderazgo y género, la cual ha exigido una apertura teórica en torno a nuevas construcciones y concepciones. Históricamente, el funcionamiento de la sociedad se ve reflejado en la división sexual del trabajo, que consiste, en términos generales, en ubicar socialmente a las mujeres en el espacio privado, asignándoles funciones determinadas como, por ejemplo, la reproductiva; en contraposición, los hombres se identifican con el espacio público, y su función social es la producción.

El impacto de la inclusión de la variable *género* en los estudios de liderazgo trasciende la ruptura conceptual y la deconstrucción de liderazgo y poder; lo que ha generado un reconocimiento positivo, desde la academia, de las características y conductas femeninas en las relaciones consideradas en primera instancia de poder y dominación. Es así como la femineidad rompe con las relaciones jerárquicas tradicionales del patriarcado y, por este motivo, las investigaciones asocian a las mujeres al ejercicio de un liderazgo de carácter horizontal.

Partiendo de lo expuesto anteriormente, utilizando como método la revisión de literatura, la presente investigación indaga sobre el desempeño femenino en cargos directivos en las instituciones educativas de nivel superior, las cuales ofrecen un análisis particular debido a que sus objetivos y resultados son valorados en términos de aprendizaje y enseñanza. Asimismo, pretendiendo alcanzar la calidad en la educación que ofrecen estas instituciones, es necesario que en dichos planteles se dé no solo un trabajo de gestión y administración, sino las condiciones fundamentales que garanticen la igualdad de género, con el propósito de que tanto hombres como mujeres se desarrollen y expresen de manera amplia y libre, sin discriminación alguna.

De ahí que la revisión de literatura se hizo dentro de cuatro temáticas interdependientes, estas son: liderazgo y su evolución; género y estereotipos; liderazgo y género; y la importancia del liderazgo femenino en instituciones de educación superior.

POSTULADOS TEÓRICOS

LIDERAZGO Y SU EVOLUCIÓN

El concepto *liderazgo* ha sido abordado por muchos autores desde diferentes perspectivas, y para comprender su evolución a través del tiempo resulta importante iniciar su análisis con la contraposición entre líder y empresario. Para Smith y Moerer (2010) esta diferencia se reconoce en las prioridades del líder y del empresario. Para el primero es fundamental la misión organizacional, entendida como una visión estratégica compartida por el equipo, que se debe caracterizar por la buena comunicación y la motivación; además, para el líder resulta prioritario visualizar los intereses personales a manera de motivación intrínseca. En contraste, en el empresario priman los intereses personales sobre los organizacionales, los cuales fundamenta en la visión individual, la ventaja competitiva y la innovación; este tiene presente el equipo, pero, a diferencia del líder, lo concibe a partir de la logística y del trabajo realizado, y contempla la misión de la organización como última prioridad.

Esta contraposición de intereses del uno y del otro no implica una oposición entre sus acciones y comportamientos; para ser un líder efectivo hay que ser también empresario y gerente. Sobre esto, Bolman y Deal (1994) plantean una teoría de liderazgo que se fundamenta en cuatro componentes esenciales: estructural, de desarrollo humano, político y simbólico. Estos son entendidos como las categorías que un líder contempla dentro de la organización; el componente estructural y el de recursos humanos corresponden a una gestión administrativa, mientras que el político y el simbólico

se articulan con el liderazgo (Thompson, 2000). Es así como la categoría *líder* es incluyente y más amplia, dado que comprende la totalidad de componentes, los cuales conllevan a ejercer un liderazgo efectivo.

Bibiana
Moncayo
Orjuela |
Natalia del
Pilar Pinzón
López |

Ahora bien, otro elemento importante de análisis del liderazgo son los diferentes enfoques, teorías y perspectivas en torno a este, ya que ofrecen una categorización situacional que consiente un estudio y comprensión de forma focalizada y específica. En esta medida, es relevante señalar que la mayoría de las investigaciones y construcciones conceptuales sobre liderazgo desarrolladas desde comienzos del siglo XX se han originado a partir de la perspectiva del funcionalismo estructuralista (Burrell y Morgan, 1979). De tal manera, a lo largo de la historia, el liderazgo se ha asociado a los cargos de dirección y al poder que ejerce quien está al frente de estos.

Precisamente, varias teorías han contribuido a la definición de liderazgo desde esta perspectiva. En este trabajo se contemplarán cuatro fundamentales, por ser las que constituyen lo que se entiende actualmente por líder. La primera de ellas es la denominada teoría de los rasgos, basada en la correlación entre los rasgos psicológicos y personales que posee el líder, que lo diferencian de aquellos que no lo son (Páez y Yepes, 2004); más tarde se dejan de lado los rasgos innatos y hacia mediados del siglo XX el éxito de los líderes se centra en su comportamiento y en la manera como llevan a cabo las cosas, por lo que surge la teoría conductual (Páez y Yepes, 2004).

Sin embargo, los desarrollos teóricos y las nuevas exigencias del mundo social provocaron un desplazamiento hacia el fenómeno del liderazgo tal como se conoce hoy, según el cual no existe un solo individuo líder, sino que las características de liderazgo son compartidas por una comunidad; la figura de líder puede ser asumida por un sujeto diferente cada vez, según las características de las situaciones y los contextos; así surge la teoría situacional, la cual Martell (2007) describe de la siguiente forma:

Hoy las organizaciones humanas, más que un conjunto de personas movidas por un líder en solitario, son un conglomerado del liderazgo en el que, como ha apuntado Zaleznik (1991), tanto los superiores como los colaboradores ponen todo de su parte para conseguir que estas triunfen y todos ayuden en el funcionamiento eficaz de la autoridad. (Martell, 2007, p. 88)

Como consecuencia de los comentarios respecto a los modelos que buscaban definir el liderazgo a partir de características estáticas propias de las personas y del surgimiento del enfoque situacional, surge la cuarta teoría dentro de esta perspectiva, la de Burns (1978), quien identificó dos tipos de liderazgo contrapuestos en un continuo: el transaccional y el transformacional (Bass, 1999). El primero, sustentado en el intercambio líder-subordinado, cuenta con dos dimensiones. La primera se refiere a la recompensa contingente que corresponde al grado en que los líderes establecen transacciones o intercambios constructivos con sus seguidores: el líder clarifica expectativas y determina recompensas a cambio de la labor solicitada (Judge y Piccolo, 2004). La segunda dimensión se ubica en el manejo por excepción, el cual se subdivide en activo y pasivo y cuya principal diferencia se ubica en la ocurrencia de la intervención del líder (Osses, 2008); esta dimensión menciona las acciones correctivas que ejerce el líder sobre sus seguidores cuando las expectativas sobre los resultados no se cumplen.

Panorama |
pp. 75 - 94 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |

La teoría del líder transformacional de Northouse y Bass (1997, citada por Hellriegel, Jackson y Slocum, 2000) especifica que el líder usa no solo el hacer, sino el ser en todas sus proporciones; el líder es quien inspira con su visión a sus seguidores hacia la consecución de metas compartidas, son inspiradores, visionarios, seguros de sí, considerados, dignos de confianza, con alto sentido ético y moral.

De tal manera, Bruce Avolio y Bernard Bass (2004) definen cuatro dimensiones dentro del liderazgo transformacional, a saber:

- **Influencia idealizada:** es el potencial del líder de evocar una visión, por lo que este obtiene confianza y respeto de sus seguidores; se caracteriza por la coherencia del líder entre lo que dice y lo que hace.
- **Consideración individual:** ofrece a los seguidores un trato individual, atiende a cada uno de acuerdo a sus necesidades e intereses; actúa como formador y consejero.
- **Estímulo intelectual:** facultad del líder de posibilitar el pensamiento innovador y creativo en sus seguidores, lo cual los conduce a nuevas perspectivas y los estimula hacia un aprendizaje continuo (González, 2008).
- **Motivación e inspiración:** capacidad del líder de comunicar su visión; asimismo, el líder desafía a sus seguidores con altos estándares y aumenta el optimismo y el entusiasmo de los colaboradores (Judge y Piccolo, 2004).

Bass añade un quinto factor que considera propio del ámbito educativo. Este factor es la **tolerancia**, concebida como la utilización del sentido del humor cuando se desean referir fallas, resolver conflictos y manejar situaciones difíciles.

Aunque el liderazgo transformacional hace parte de la misma perspectiva, se deben tener consideraciones disímiles al articularlo con el enfoque funcional estructuralista, dado que ha sido aplicado en distintos contextos y, como enfoque, se ha ampliado y estudiado desde varios puntos de vista. Particularmente, para el presente escrito vale la pena enfocarse en los estudios que hacen referencia al ámbito educativo y en algunos con enfoque de género. Respecto al primero, Lambert (1995) refiere que el liderazgo constructivista consiste en un proceso recíproco en el cual los miembros de la comunidad educativa construyen en conjunto conocimiento y significado (Fennell, 2008a). Agrega, además, que el liderazgo, al ser un proceso recíproco que se despliega en las relaciones de las comunidades, no puede ser limitado a un conjunto de comportamientos del líder; es así como dentro de este proceso Lambert menciona cuatro características: la confianza, el rompimiento de mitos y supuestos, el énfasis en la construcción de significados y las acciones que generan nuevas conductas y motivaciones (Fennell, 2008a). Existe coincidencia entre las características anotadas y las dimensiones propuestas por distintos autores en cuanto al modelo del liderazgo transformacional.

En el mismo sentido, el paradigma feminista, el cual de acuerdo a los postulados teóricos de Fennell (2008a) surge como respuesta al funcionalismo estructuralista, y sus aportes se consideran significativos y compatibles con el liderazgo transformacional. Precisamente, de acuerdo con Blackmore (1989), desde el feminismo no se adjudica un valor neutral a la administración; por el contrario, esta es abordada desde una perspectiva moral donde el contexto se constituye como elemento esencial para emitir juicios morales. Es así como dentro de la reconstrucción feminista del liderazgo se contempla un discurso en torno a los valores y la vida organizacional, tomando como punto de partida a individuos autónomos; además, el poder es visto como multidimensional y multidireccional, porque es un proceso que tiene como finalidad empoderar a los demás (Fennell, 2008b). De esta manera, se pueden establecer similitudes con el liderazgo transformacional, particularmente en lo que se refiere a la consideración individualizada, la ética y la comunicación.

Ahora bien, otra teoría planteada por Fennell (2008a), que se confronta con el funcionalismo estructuralista, es la denominada teoría crítica, la cual, articulada a la administración educativa, involucra el análisis hermenéutico y empírico. Los líderes caracterizados por esta teoría son emancipadores y, por tanto, este enfoque recae en la comunidad y no solo en el líder como individuo. Este tipo de liderazgo cuenta con cuatro criterios: crítico, transformador, educativo y ético; de ahí que esté orientado al cambio social (Fennell, 2008a). En contraste con las otras teorías de liderazgo, la transformacional se considera esencial porque transforma no solo a la organización y a los individuos, sino también a la estructura en su conjunto. Por tanto, se puede afirmar que tampoco descarta el cambio social.

Género y estereotipos. La investigación en torno al género se ha convertido en una línea que ha experimentado un desarrollo notorio en los últimos años. El concepto de *género* se refiere a una categoría social que va más allá de las meras diferencias biológicas que existen entre los seres. Particularmente, se centra en las disimilitudes y la desigualdad de roles entre hombre y mujer en los distintos contextos en los que estos se desenvuelven, como el social y el económico, las realidades políticas e históricas, los modelos religiosos y culturales, que identifican a diferentes sociedades y comunidades y su interacción tanto con el entorno como con las demás personas. Ahora bien, existe diferenciación por sexo, que obedece a una naturaleza biológica y es inmutable, en contraste con las diferenciaciones de género, que son disímiles y se transforman de acuerdo a la sociedad en la que se desarrollan (Campillo y Fauné 1993, p. 30). Es así como un estudio en torno al género se orienta hacia las diferencias entre hombres y mujeres dentro de los fenómenos sociales (Cruz, 2000).

Particularmente, Lamas (1996, p. 332) aborda la definición de género desde la antropología, la cual se refiere a una disposición imaginaria realizada por cada cultura respecto a la diferenciación sexual. De ahí que las manifestaciones sociales se deban analizar desde este enfoque de género, esto es, que el análisis debe tener presente la cultura en que se desenvuelve la comunidad y la simbología que la identifica, donde existen factores que no se ven a simple vista pero que están presentes; y es allí donde se genera el fenómeno de la discriminación.

De tal manera, estos factores se evidencian en estereotipos tanto masculinos como femeninos, el primero de ellos se refiere a aspectos como la independencia, el control, la ambición y el enfoque en aspectos puntuales (Coltrane y Adams, 1997). Mientras que los estereotipos femeninos recogen características como la interdependencia, la cooperación, la aceptación, la receptividad y la percepción del todo (Coltrane y Adams, 1997).

Entonces, se evidencia que las mujeres no siguen un modelo tradicional jerárquico-administrativo y de dirección debido a que no se identifican con este. Santos (1996), luego de realizar un análisis de los estilos de liderazgo, llega a la conclusión de que los estudios desarrollados respecto a las competencias de liderazgo masculino/femenino no son objetivos, debido a que toman al líder masculino como modelo, creando así una cultura de liderazgo que no permite diferencias de género. Dichos estudios puntualizan que las mujeres no se interesan por el poder, carecen de confianza en sí mismas, de iniciativa y de dinamismo; adicionalmente, su autoestima es baja, son emocionales, empáticas, pacientes y se interesan por los demás, especialmente por los niños; lo que evidencia que las mujeres tienen las facultades para la enseñanza y no para los cargos directivos (Santos, 1996).

Sin embargo, estas investigaciones se realizaron basadas en la experiencia de los hombres, en contraste con las llevadas a cabo recientemente por mujeres, desde una perspectiva diferente, como es el caso de las desarrolladas por Blackmore, (1989) y Shakeshaft (1986), quienes proponen otros criterios que distancian la evaluación del desempeño personal en los cargos de las categorías masculinas de competitividad, como la firmeza, la agresividad, el dinamismo y la independencia.

Techo de cristal y piso pegajoso. Considerando la situación actual de las mujeres en términos generales se evidencia una mejora en los planteles de educación superior. No obstante, en dichas instituciones el género sigue presente como principio diferenciador en cargos de poder. La causa de esta situación parte del denominado *techo de cristal*, metáfora determinada en la década de 1980 por Barberá (1998) como aquel muro invisible inaccesible en cuanto a creencias, procesos, procedimientos, relaciones de poder; lo que dificulta la inserción de las mujeres en cargos de poder y de decisión.

De la misma forma, Mingorance, Calderón y Estebaranz (2004) afirman que la existencia del techo de cristal impide que las mujeres lleguen a puestos de poder y de alta responsabilidad. Aseveran también que dicho muro se está resque-

brajando y que se puede destruir del todo. Sin embargo, respecto a este techo invisible, son las mismas mujeres quienes son excluyentes con ellas mismas frente a actividades o cargos de poder, pues siguen estereotipos que les impiden romper aquella barrera y aceptar nuevos retos (Santos, 2000).

Por este motivo es difícil para las mujeres escalar posiciones y, en la medida en que se examinan los niveles superiores de las organizaciones y se asciende de categoría y aumenta el prestigio, la presencia de la mujer es casi nula. Esto ocurre especialmente si se observa la cúpula académica y a quienes imparten las cátedras, pues las mujeres están presentes en un número significativamente inferior, lo cual obedece posiblemente al mínimo exigido por la institución donde se desempeñan (García, García y Ortega, 1996).

Dicho fenómeno no obedece al grado de educación que tiene la mujer en contraposición al del hombre, dado que el número de mujeres con educación superior supera al de estos y son ellos quienes ocupan la gran mayoría de cargos de alto nivel en diferentes ámbitos (Sanders, Willemsen y Millar, 2008).

Dicha investigación explica las experiencias de mujeres en cargos directivos y de poder; adicionalmente, se refiere a la dificultad que ellas tienen para alcanzar estos cargos y para mantenerse en ellos. Se evidencian algunas causas que originan la diferencia entre el número de hombres y mujeres en puestos directivos; algunas son: incompatibilidad entre el trabajo, el hogar y el ámbito profesional; la crianza de los niños; la baja autoestima causada por ellas mismas, por colegas, por la familia u otros; sexismo; y estereotipos. Sin embargo, muchas mujeres han superado esas barreras para posicionarse en cargos de alta dirección, aunque esto no implica que no enfrenten dificultades en su vida laboral ni que estas sean causadas por la diferencia de sexo (Sanders *et al.*, 2008).

En el mismo sentido, Almarcha, González y González (1994) analizan la situación actual de la mujer y la ocupación de estas en cargos importantes y de poder. Estos autores explican por qué la mujer no llega siempre a cargos directivos, pese a que en los planteles de educación superior superan en número a los hombres; para explicar lo anterior plantean las siguientes hipótesis:

- **Socialización a través del sistema escolar inicial:** la crianza diferenciada para niños de distintos sexos promueve que los varones logren la independencia y las competencias necesarias para el mercado laboral a una edad más temprana y de una forma más contundente.
- **Relación entre clase social y sexo:** consiste en que las mujeres denotan mayor interés por la formación académica respecto a los hombres, quienes se preocupan primeramente por iniciarse más temprano en el mercado laboral.
- **Fortalecimiento de las normas de igualdad a través de la escuela:** las mujeres tienden a apoyarse en su currículo, del cual resaltan sus méritos académicos; mientras que los hombres confían en la facilidad que tienen para obtener los puestos.
- **Prestigio social de los títulos superiores:** la facilidad de acceso a la educación superior y la obtención del título correspondiente hace que el prestigio de la obtención del mismo se aminore. Adicionalmente, estos títulos no le facilitan a la mujer conseguir puestos laborales, a diferencia del caso de los hombres, cuyo acceso a los mismos es más fácil.

Ahora bien, existen barreras internas y externas que impiden a la mujer llegar a estos cargos directivos. Las primeras son aquellas inherentes a la estructura social, esto es, la familia, la vida personal y profesional y las relaciones que se

presentan respecto al imaginario social entre liderazgo y género. Las segundas aluden a proceder y comportamientos femeninos que complican el acceso a puestos de poder y el ejercicio del liderazgo (Tomás y Guillamón, 2009)

Bibiana
Moncayo
Orjuela |
Natalia del
Pilar Pinzón
López |

Es así como dentro de las barreras externas se evidencia la diferencia entre hombres y mujeres en cuanto a la manera de abordar la competencia. Esto se vislumbra en los ambientes laborales que se construyen sobre la base de un sistema de competencias edificado a partir de las jerarquías. Estos sistemas son adoptados fácilmente por los hombres, sin embargo, no tienen en cuenta las competencias de las mujeres. En efecto, el modelo jerárquico construye una competencia en tiempo de crisis, en la adversidad, en contraste con otros modelos en los que las mujeres se identifican y se desempeñan de manera más eficiente y efectiva, pues plantean un trabajo más horizontal (Karis, 2002). Precisamente, una de las razones que explica lo anterior es que las mujeres no muestran un interés particular por el sistema de jerarquías al interior de las organizaciones (Santos, 1996).

Ahora bien, el ambiente de trabajo competitivo evalúa la competencia en términos meramente masculinos, según los cuales prevalece la eficiencia, lo que trae como consecuencia un número menor de empleados y uno aún menor de directivos. Frecuentemente, se infiere que las mujeres no aspiran a ocupar esos cargos de poder adjudicados al ímpetu masculino y por lo tanto estos se otorgan a los hombres, porque se asume que utilizan la autoridad para conseguir resultados. Asimismo, Karis (2002) halló en su investigación que algunas mujeres consideran que no son tomadas de manera seria dentro de la academia, debido a que en las discusiones no dejan huella, ni marcan la diferencia.

Por otro lado, aquellas organizaciones no promotoras del lado competitivo son abiertas a aceptar mujeres en cargos superiores y de poder. Estas cuentan con políticas disímiles de respeto, como flexibilidad en las horas laborales y co-laboración trabajo-familia; por consiguiente, hay un aumento en el desempeño y la productividad, pues estas políticas propician el sentido de pertenencia y generan lealtad de parte de las mujeres hacia la organización (Sanders *et al.*, 2008).

Precisamente, Kanter (1977) expresa la dificultad que enfrentan las mujeres para la promoción en el cargo en un ambiente laboral donde predominan los hombres, lo que genera un desequilibrio entre el porcentaje de mujeres en cargos altos y cargos bajos. Concretamente, el porcentaje de mujeres en cargos bajos es mucho mayor respecto al de las que ocupan cargos directivos, y adicionalmente no se les deja ascender en la escala jerárquica (Jansen, Van der Velde y Telting, 2001). De tal manera, como subraya Kanter (1977), dado que las mujeres son minoría en cargos altos, los estereotipos de estos puestos se fortalecen en la medida en que el tiempo pasa y estas condiciones se normalizan.

Con el mismo propósito, algunas investigaciones se direccionan a explicar el fenómeno del difícil acceso de las mujeres a cargos de poder asociados al liderazgo, y concluyen que la causa principal es que las mujeres no poseen ni las motivaciones ni las características propias para llegar a un cargo de dirección, y que mucho menos se vislumbran siendo exitosas. Precisamente, autores como Schein (2001) explican la existencia de un estereotipo de hombre asociado a cargos de dirección, cuyas características se le atribuyen particularmente a ellos, lo que lleva a que exista exclusión hacia las mujeres, particularmente en los procesos de selección o en el ascenso a cargos de dirección y poder.

Panorama |
pp. 75 - 94 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |

En este mismo sentido, Eagly y Karau (2002) se refieren a que existe un prejuicio respecto a las mujeres líderes, lo que desemboca en la baja presencia de estas en cargos de dirección y en el desempeño como líderes. Esta situación viene de la incoherencia que se presenta entre sus características y los requerimientos para desempeñar su rol, lo que se convierte en un obstáculo para ellas al momento de aplicar a cargos que impliquen ejercicio de liderazgo. De este modo, se ve la necesidad de examinar la teoría de congruencia propuesta por Eagly y Karau (2002). Esta plantea que el prejuicio que existe hacia las mujeres líderes que ocupan cargos de poder tiende a modificarse de acuerdo a la incoherencia que se visualice entre el papel de líder y el papel de género femenino. Es así como actualmente los hombres se desempeñan mayormente en puestos que involucren competencia, poder y autoridad; en cambio, las mujeres están asociadas a puestos donde prevalecen las interacciones humanas y el apoyo social. Por lo tanto, autores como Deaux

(1984) plantean que la expectativa que se tiene hacia las mujeres es que no lleguen a ser exitosas y que más bien tengan fracasos en mayor número respecto a los hombres. Este fenómeno se explica por el tipo de rol que las caracteriza.

LIDERAZGO Y GÉNERO

Recientemente, las diferentes perspectivas de lo que debe ser el liderazgo son consideradas disímiles a las características del tipo de liderazgo que tradicionalmente se ha vinculado a los hombres, básicamente por sus concepciones de poder y por la evaluación del desempeño (Santos, 1996). En efecto, a las mujeres se les atribuye el hecho de percibir el liderazgo como una herramienta que permite empoderar a los demás, más no como un ejercicio de imposición del poder (Santos, 1996). Así mismo, las mujeres consideran el liderazgo como un recurso para solucionar problemas y no para ejercer autoridad (Fennell, 2008b); adicionalmente, se enfocan en el fortalecimiento de la interacción social y hacen de los objetivos propios un asunto colectivo, direccionándolos hacia la consecución del bien común (Rosener, 1990). En contraste, los hombres centran su estrategia de liderazgo en el ejercicio de la autoridad y en la imposición del cargo que ocupan; otorgando, de acuerdo al caso, méritos, distinciones y castigos, según el rendimiento (Thompson, 2000).

Así mismo, investigaciones como la realizada por Robbins y De Cenzo (2002) han identificado que el desempeño de mujeres líderes se ha desarrollado de manera efectiva en contraposición a la de los hombres, debido a las características propias de cada género. De la misma forma, Abarca (2004), Arteaga y Ramón, (2009) describen a la mujer como un ser flexible, motivador, con mayor habilidad para establecer relaciones interpersonales, con preferencia por el trabajo en equipo, sin jerarquías ni formalidades (Abarca, 2004). Igualmente, el estudio realizado por García y López (2006) concluye que las mujeres suelen tener un papel de mayor cooperación, lo cual permite aumentar la autoconfianza de sus subordinados.

Estas diferencias del ejercicio de liderazgo entre géneros se han planteado principalmente a partir de los resultados de investigaciones acerca del liderazgo transaccional y transformacional, donde se han hecho pesquisas importantes en torno a las temáticas de liderazgo y de género (Cuadrado y Molero, 2002). De acuerdo con Cuadrado y Molero (2002), una de estas investigaciones fue la realizada por Rosner (1990), cuyo objetivo era la autoevaluación de estilos de liderazgo masculino y femenino; dentro de sus resultados las mujeres eran descritas con características de líder transformacional, mientras que las características de los hombres eran transaccionales.

Adicionalmente, Rosner (1990) encontró que las mujeres ejercen este tipo de liderazgo en la medida que el contexto organizacional lo permite. En el mismo sentido, el estudio hecho por Druskast (1994) consistió en la evaluación de líderes religiosos por parte de los seguidores. Los resultados de este estudio arrojaron que a las mujeres se les atribuye un mayor número de conductas transformacionales, mientras que a los hombres transaccionales, además, que el contexto organizacional también influye: cuando este es jerárquico y burocrático e identifica a cada género, se esconden esas diferencias entre hombre y mujer y esta se adapta al estilo y autoridad dominante del hombre. Druskast (1994) también encontró que las subordinadas respondían eficientemente a las propuestas de cambio cuando su líder era otra mujer (Yammarino, Dubinsky, Comer y Jolson, 1997).

De la misma forma, Bass y colaboradores, interesados en la inclusión de la variable género en el estudio del liderazgo transformacional y transaccional, realizaron cuatro estudios. En sus resultados se confirma que, en general, en las conductas de las mujeres prevalece el estilo transformacional (Cuadrado y Molero, 2002). En igual sentido, Maher (1997) realizó un estudio cuyo fin fue investigar las diferencias en el ejercicio de liderazgo y la correlación entre los estereotipos de género y los estilos de liderazgo. Los resultados fueron que hombres y mujeres ejercen estilos similares, pero tienen una percepción distinta en cuanto al líder estereotípico: las mujeres perciben a la mujer líder más transformacional y los hombres no percibieron diferencias entre los líderes estereotípicos (Cuadrado y Molero, 2002).

En el mismo sentido, uno de los estudios más importantes de liderazgo y género es el meta-análisis elaborado por Eagly y Johnson (1990), en el cual, aunque no se parte de la teoría de liderazgo del rango completo propuesta por Avolio y Bass, se encuentran diferencias de liderazgo entre géneros, ratificando lo expuesto anteriormente. Eagly y Johnson (1990) estudiaron los estilos de liderazgo democrático, participativo, autocrático, directivo, de orientación a la tarea y de orientación a las relaciones. El liderazgo participativo se refiere a la participación de los colaboradores al momento de tomar decisiones, estos son tenidos en cuenta por el líder y sus opiniones son valiosas (Cuadrado, Molero y Navas, 2003). Es así como el líder se considera una pieza más del equipo, donde prevalece el respeto por la cultura y pensamientos propios de cada miembro, y está abierto a formar equipos (Carbone, Olguín, Ostoic y Sepúlveda, 2008). El estilo autoritario, contrario al participativo, se caracteriza porque las decisiones se toman de manera centralizada por el líder, quien se ciñe a impartir órdenes, dar instrucciones claras, fijar tiempos de entrega (Del Valle, Pérez y Martínez, 2010). En este caso predomina la comunicación jerárquica y autoritaria (Carbone *et al.*, 2008).

Precisamente los resultados del meta-análisis arrojaron que las mujeres lideran de forma más democrática y participativa que los hombres, quienes se caracterizan por ser autocráticos y directivos. Respecto a los estilos de orientación a la tarea y orientación a las relaciones, se halló una leve inclinación de las mujeres, respecto a los hombres, hacia la orientación a las relaciones; en cambio, no se encontraron diferencias en el estilo de orientación a la tarea (Cuadrado *et al.*, 2003). De otra manera, en lo relacionado a la tipificación sexual del trabajo, los resultados sugieren que los líderes de ambos géneros enfatizan en el cumplimiento de la tarea cuando se encuentran en posiciones de liderazgo congruentes con su género; esto es, que las mujeres se orientan primordialmente a la tarea cuando el rol ocupacional es catalogado de índole principalmente femenino y, de igual forma, los hombres tienden a estar más orientados a la tarea cuando su rol ocupacional es asociado a lo masculino (Osses, 2008).

LIDERAZGO FEMENINO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS

El sistema educativo actual busca garantizar procesos de calidad en todos sus niveles; particularmente, se ha reconocido que los factores *docencia* y *liderazgo educativo* son variables fundamentales en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Gutiérrez, Becerra, Mansilla y Saavedra, 2011). En efecto, dado que los resultados de estos centros son valorados en términos de aprendizaje, se le otorga especial relevancia tanto a competencias como a capacidades del individuo en el ejercicio de un liderazgo efectivo.

En el mismo sentido, Pareja (2009) plantea que para ejercer un liderazgo eficaz en cargos directivos, teniendo como base que los directores asumen funciones compartidas en las organizaciones, se debe contar con competencias particulares que permitan su eficiente desarrollo en el ejercicio del cargo. Es así como distintas investigaciones al respecto se centran tanto en los rasgos y conductas del líder como en las relaciones líder-subordinado (Agüera, 2006, citado en López, 2010; Gorosave, Slater y García-Garduño, 2010, en Rodríguez, 2011). Con el mismo propósito, otras investigaciones concluyen que el éxito o fracaso de las escuelas de educación superior se encuentra directamente relacionado con la capacidad del líder para desarrollar y aplicar habilidades (Rodríguez, 2011); incluso, otros autores afirman que se encuentra articulado con estilos de liderazgo como el transaccional y el transformacional, los cuales conducen a los educandos hacia un aprendizaje efectivo y de calidad, consiguiendo el cumplimiento de metas y logros (Rodríguez, 2011).

En este sentido, Salazar (2006) explica que el liderazgo transformacional se caracteriza por ser carismático, visionario, transformativo, flexible e inclusivo, comunitario y democrático. En esta medida, es el estilo más idóneo para instituciones educativas, debido a que apunta hacia metas comunes e incita el compromiso de los miembros del equipo, quienes de manera permanente evalúan, de una parte, procesos y procedimientos, y de otra, metas y compromisos, con el fin de realizar mejoras continuas. De la misma forma, el líder es quien promueve el desarrollo de una visión compartida que dé sentido y significado a los propósitos y actuaciones organizativas (Salazar, 2006).

Con el mismo propósito, Leithwood (1994) considera que el liderazgo educativo no alcanza *per se* a describir la magnitud del mismo, por ello considera que el concepto más apropiado es el del *liderazgo transformador*, dado que esta teoría es más eficiente y contempla un panorama más amplio acorde a las variables que se deben contemplar en lo que respecta a reestructuración de las instituciones educativas. Asimismo, Leithwood (1994) propone cuatro aspectos fundamentales dentro del ejercicio del liderazgo: propósitos (visión compartida, consenso y expectativas), personas (apoyo individual, estímulo intelectual, modelo de ejercicio profesional), estructura (descentralización de responsabilidades y autonomía de los profesores) y cultura (promoción de una cultura propia y colaborativa) (Salazar, 2006).

Precisamente, este nuevo modelo de liderazgo propone, en cuanto a la toma de decisiones, un equilibrio entre las fórmulas científico-mecanicistas y la intuición y los valores (Atencio y Arrieta, 2005). Para ello, la noción de la ética del saber adquiere un papel preponderante, debido a que involucra la integridad moral, los valores y las decisiones. En este sentido, Prieto y Zambrano (2005) definen la ética como el conjunto de valores que proporcionan orden a la vida social; es la vía hacia la comprensión de la racionalidad definida por la sociedad; adicionalmente, sirve como punto de partida para la construcción de una sociedad basada en valores.

De ahí que el reconocimiento positivo de este modelo de liderazgo en la educación plantea cambios sociales, políticos y económicos que sustituyen la concepción general sobre las organizaciones y, particularmente, sobre las instituciones de educación superior. Por consiguiente, los planteles educativos consientes de la necesidad de cambios en su modelo de liderazgo propician la adaptación y flexibilidad ante las continuas transformaciones del entorno; lo que conlleva al rompimiento de paradigmas y encamina a los miembros a pensar como equipo, de un todo que es la sociedad (Sánchez, 2008).

En este sentido, el sistema de educación superior se ha visto afectado por cambios estructurales; incluso, el modelo educativo ha tenido cambios importantes, como la descentralización de su sistema, de manera que propone modelos pedagógicos en los que los educandos son quienes construyen el discurso y la metodología de aprendizaje y el docente asesora y modera estas iniciativas (Santos, 1996). Estos cambios demandan agentes con características particulares de liderazgo transformacional, que son especialmente las características de liderazgo que distinguen a las mujeres actualmente (López y Sánchez, 2009). De esta forma, y pese a que el número de mujeres en cargos directivos y de poder es inferior al de los hombres, las instituciones educativas tienen preferencia por ellas, debido a que les proporcionan un alto grado de satisfacción con respecto a el ejercicio del liderazgo femenino (Erkut, 2001; Acker, 2005).

En efecto, una de las razones atribuidas a este fenómeno son las habilidades comunicativas y sociales aplicadas al liderazgo participativo, el cual es descentralizado, emergente y democrático y está siendo adoptado por las instituciones educativas (Bensimon, 1993; Calás y Smirich, 1993; Grogan, 1996; Tierney y Bensimon, 1996; Erkut, 2001; Fletcher, 2001). De igual manera, las mujeres han demostrado ser líderes en procesos de investigación e innovación, donde se caracterizan por un trabajo en equipo, a la luz de un modelo con responsabilidades compartidas.

Complementariamente, se ha propuesto una clase de liderazgo denominado *pedagógico*, como un modelo acorde con los intereses de las mujeres por encima de los intereses tradicionales (Santos, 1996). Particularmente, para ejercer esta clase de liderazgo en el ámbito educativo, se debe enfocar desde la perspectiva de género, lo que implica tener presente dos aspectos. El primero de ellos se refiere a la división del trabajo y a las relaciones de poder presentes en las actividades laborales, que son diferenciadas de acuerdo al sexo y al entorno cultural en que se desarrollan los individuos. El segundo alude a la pretensión tanto de originar un cambio en las condiciones laborales de mujeres y hombres como de encaminarse hacia la igualdad en las condiciones laborales (Cruz, 2000).

De tal manera, considerar la incorporación de la mujer a cargos de dirección y poder en el ámbito educativo es la prueba fehaciente de estas teorías de liderazgo, las cuales garantizan la calidad educativa.

METODOLOGÍA

Con el propósito de conocer las características de liderazgo propias de las mujeres que ocupan cargos directivos en instituciones de educación superior, se examinaron varias fuentes documentales fruto de investigaciones académicas; se realizó una revisión bibliográfica en bases de datos diferentes, como Redalyc, Proquest, Dialnet, Scielo, Sciverse y Journals. En esta tarea exploratoria se consideraron 56 documentos, de los cuales seis fueron descartados.

De tal manera, en algunos casos se identificaron situaciones propias de instituciones educativas que, como agentes de cambio y con el ánimo de ser competitivas, vieron la necesidad de transformar la manera de gestionar sus procesos por medio de directivos con características de líderes transformacionales. En otros casos se vislumbra claramente que aquellas características propias de la mujer son precisamente las que demandan las instituciones de educación superior en quienes ocupan cargos de dirección.

Los criterios para esta revisión fueron los siguientes:

- Trabajos publicados en bases de datos indexadas y que, por lo tanto, obedecen a investigaciones de tipo académico.
- Con fecha de publicación del año 1994 en adelante.
- Cuatro categorías de análisis: liderazgo y su evolución; género y estereotipos; liderazgo y género; y liderazgo femenino en instituciones educativas.
- Estudios que identifican las características del liderazgo transformacional asociadas al género femenino.

Los artículos se agruparon de acuerdo a las categorías de análisis antes expuestas, y se discutieron teniendo en cuenta las particularidades metodológicas de cada estudio para llegar a conclusiones generales y relacionarlas. La tabla 1 muestra el origen de cada investigación y la cantidad de artículos encontrados por país.

TABLA 1 ORIGEN DE LAS INVESTIGACIONES CONSULTADAS

<i>País</i>	<i>Número de artículos o investigaciones revisadas</i>
Alemania	1
Argentina	1
Canadá	3
Colombia	3
Costa Rica	1
Chile	10
Estados Unidos	8
España	11
Francia	1
Holanda	1

<i>País</i>	<i>Número de artículos o investigaciones revisadas</i>
México	3
Puerto Rico	1
Reino Unido	2
Venezuela	5

Nota: elaboración propia

De los artículos revisados se identificaron sus autores, el origen de cada uno de estos y el objetivo del artículo; posteriormente, se realizó un resumen de cada investigación. El análisis sistemático de los artículos permitió profundizar en el fundamento analizado para compilar las ideas más relevantes y llegar a los resultados que se presentan más adelante. En efecto, se considera que de las características de liderazgo propias del género femenino son precisamente las que instituciones de educación superior solicitan, lo cual resulta en sí mismo relevante. El objetivo, entonces, es conocer la forma en que se ha abordado este tema de estudio. Así, se quiere dar cuenta de que si bien la bibliografía procede de distintos puntos cardinales, hay coincidencias significativas en sus resultados.

RESULTADOS

La revisión de literatura arrojó cuatro estilos de liderazgo que se contraponen de forma dual, según género, de la siguiente forma: autoritario/participativo y transaccional/transformacional.

En cuanto al liderazgo transformacional, según las características y competencias de cada dimensión, se concluye que es el estilo de liderazgo preferido por las mujeres. Particularmente, los estudios encontrados en torno a las instituciones educativas arrojan que este estilo es apropiado para dichos contextos, debido a que influye directamente en los objetivos de aprendizaje puesto que cuenta con los siguientes elementos: la base humanística que lo caracteriza (Salazar, 2006); la obtención de resultados óptimos en cuanto a calidad y eficacia (Benners, 2007); y la consideración de la ética como premisa y lo que ello implica, sobretodo en la construcción de una sociedad basada en valores y que apunta a una transformación social necesaria (Prieto y Zambrano, 2005).

En contraste con el transformacional, el estilo de liderazgo transaccional ha sido identificado con el carácter del género masculino. Diversas investigaciones han calificado a los hombres, con respecto a las mujeres, con particularidades sobresalientes de este estilo de liderazgo. No obstante, esta relación no trae consigo una connotación negativa para la tipificación social masculina, pues se debe resaltar que el liderazgo transaccional obtiene resultados eficientes sin enfatizar en el desarrollo personal, ni en la confianza, ni en la identificación entre el líder y los subordinados (Jung y Avolio, 2000, en Harrison, 2011).

Del mismo modo que el liderazgo transformacional, el ejercicio del participativo se ha asociado a las características propias de la feminidad, debido a que es de carácter puramente horizontal. De tal manera, los resultados del meta-análisis realizado por Eagly y Johnson en 1990 demostraron que los estereotipos de género influyen directamente en el estilo de liderazgo, atribuyéndoles a las mujeres la particularidad de desempeñarse como participativas. El ejercicio de este rol por parte de las mujeres posibilita la transmisión y generación de conocimiento por ser incluyente. En contraposición a este tipo de liderazgo, el autoritario se identifica por la toma de decisiones centralizada por parte del líder; de ahí que se caracteriza por la importancia del poder en las relaciones sociales de quienes están involucrados, precisamente porque el poder y la autoridad se articulan a características meramente masculinas. En efecto, el meta-análisis de Eagly y Johnson (1990) encontró que los hombres son más autoritarios que las mujeres.

Finalmente, se halló que en los contextos educativos las mujeres son requeridas en posiciones de poder debido a que el ejercicio de liderazgo acorde con las características femeninas es necesario para lograr los objetivos relacionados al aprendizaje en cuanto a transmisión de conocimiento y generación del mismo.

CONCLUSIONES

Dentro de las múltiples diferencias biológicas, la dualidad sexual ha sido históricamente la base del ordenamiento social, económico y político de la sociedad. A partir de la diferencia de los dos sexos se generó la categoría del *género*, y con ella se estipularon un conjunto de normas que condicionan el desarrollo individual y social. En cuanto al individual, se le han otorgado una serie de características a mujeres y hombres que someten sus conductas y comportamientos; dentro de éstas se encuentra la sensibilidad, asociada a la feminidad. Es así como las mujeres se catalogan como débiles y se considera que su individualismo emerge de los sentimientos y emociones. Por otro lado, los hombres se asumen como fuertes y más inteligentes. La fortaleza masculina *versus* la debilidad femenina denota una distribución de poder entre los hombres y una posición de sometimiento y sumisión para la mujer, lo cual conlleva desigualdades en las esferas sociales, económicas y políticas.

Esta bifurcación entre sexos hace que el estudio del liderazgo como fenómeno y construcción social merezca la inclusión de la categoría género para comprenderlo más allá de una perspectiva sistémica que ubica al líder como una pieza de la estructura social. Como primer argumento, esta categoría es inherente a una visión histórica de la sociedad y, de esta forma, implica un análisis de la misma construcción conceptual del liderazgo y no solo del funcionamiento o incidencia en la estructura. En el mismo sentido, sin esta variable de estudio la estructura social de los roles de género es un instrumento normativo para el control de la acción social; es decir, contribuye a la perpetuación de esta desigualdad social.

Entonces, como propuesta para el abordaje del estudio de liderazgo y género, de la literatura revisada surgen dos dimensiones interdependientes y esenciales. La primera radica en que debido a que el poder se ha distribuido entre hombres, las mujeres son minoría en cargos de dirección y, por tanto, cuentan con menos oportunidades de ejercer liderazgo. La segunda consiste en que los atributos personales que se les atribuye a las mujeres, dada la feminidad, hacen que posean características y estilos de liderazgo diferentes a los hombres.

Existen dificultades para el desarrollo profesional de las mujeres, específicamente para acceder a cargos de dirección, que no obedecen a obstáculos estructurales o de forma; tampoco se puede hablar de discriminación, sino de una serie de barreras tanto internas como externas. Dentro de las primeras se encuentra lo inherente al proceso de socialización: distinciones en la educación infantil de niñas y niños, ausencia de modelos de referencia, temor a no cumplir con las perspectivas del papel femenino, baja autoestima y desinterés por estilos cotidianos de liderazgo. En cuanto a las segundas se encuentra: el conflicto entre la vida familiar y laboral, la cooptación y los estereotipos articulados al género femenino y al liderazgo.

A pesar de la discusión que se genera en torno a las divergencias de género en los estilos de dirección, un número importante de investigaciones coinciden en que la demanda de las instituciones de educación superior apuntan a un liderazgo transformacional y participativo, caracterizado por ser visionario e incluyente, con un alto sentido ético y moral; características que distinguen a las mujeres líderes por encima de las de los hombres.

Las características propias del estilo de dirección femenino no deben ser un obstáculo para que las mujeres accedan a cargos de dirección y de poder. Corresponde a las instituciones de educación superior propiciar espacios de poder donde no se devalúe lo femenino y se sobrevalore lo masculino, sino que a cada individuo se le reconozcan sus capacidades, sin asociarlas a estereotipos que excluyen a las mujeres de cargos de poder.

Es decir, sobre la diferencia entre hombres y mujeres en el ejercicio del liderazgo se encontró una relación dominante entre género y liderazgo. La revisión de literatura arrojó que las mujeres, de acuerdo con su condición social femenina, cuentan con un estilo de liderazgo basado en las relaciones sociales e interpersonales; es decir, dentro del modelo de rango completo las mujeres tienen características del liderazgo transformacional y, por el contrario, los hombres, del transaccional.

Estos estilos de liderazgo femeninos son los mismos que se anhelan en las instituciones educativas para la transmisión y generación de conocimiento. Entonces, la relación de poder entre géneros, aún existente, debe seguir determinando el propósito de cambio social porque las mujeres cuentan con estilos de liderazgo más eficientes en el ámbito educativo, pero aun así, su presencia se desvanece progresivamente a medida que aumenta la carrera académica.

REFERENCIAS

1. Acker, S. (2005). Gender, leadership and change in faculties of education in three countries. En J. Collard y C. Reynolds (eds.), *Leadership, gender and culture in education. Male and female perspectives* (pp.103-164). Maidenhead, Reino Unido: Open University Press.
2. Almarcha, A.; González, B. y González, C. (1994). Cambio y desigualdad en el profesorado universitario. *Reis*, 66, 117-139.
3. Arteaga, A y Ramón, S. (2009). Liderazgo resonante según género. *Multiciencias*, 9(3), 289-295.
4. Atencio, L. y Arrieta, B. (2005). El liderazgo y la toma de decisiones en las organizaciones de educación superior. *Omnia*, 11(1), .
5. Avolio, B. y Bass, B. (2004). *Multifactor leadership questionnaire. Manual and sampler set* (3ª ed.). Menlo Park, CA Mind Garden.
6. Barberá, E. (1998). *Psicología del género*. Barcelona, España: Ariel.
7. Benners, M. (2007). El liderazgo transformacional y la evaluación de programas académicos universitarios en México. *Educar*, 40, 163-189.
8. Bensimon, E. M. (1993). A feminist reinterpretation of president's definition of leadership. En J. Glazer, E. M. Bensimon y B. K. Townsend (eds.), *Woman in higher education. A feminist perspective* (pp. 465-474). Needham Heights, MA: Gin.
9. Blackmore, J. (1989). Educational leadership. A feminist critique and reconstruction. En J. Smith (ed.), *Critical perspectives on educational leadership* (pp. 93-129). Londres, Reino Unido: Falmer.
10. Bolman, L. y Deal, T. (1994). Looking for leadership. Another search party's report. *Educational administration quarterly*, 30(1), 77-96.
11. Burns, J. (1978). *Leadership*. Nueva York, NY: Harper y Row.
12. Burrell, G. y Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis. Elements of the sociology of corporate life*. Londres, Reino Unido: Heinemann.
13. Calás, M. y Smirich, L. (1993). Voicing seduction to silence leadership. *Organization Studies*, 12(4), 567-602.
14. Campillo, F. y Fauné, M. (1993). *Género y desarrollo. Marco para la acción del IICA en América Latina y el Caribe*. Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura.
15. Carbone, R.; Olguín, C.; Ostoic, D. y Sepúlveda, L. (2008). *Situación del liderazgo educativo en Chile*, resumen ejecutivo. Santiago, Chile: Ministerio de Educación Universidad Alberto Hurtado.
16. Coltrane, S. y Adams, M. (1997). Children and gender. En T. Arendell (ed.), *Contemporary parenting. Challenges and issues* (pp. 219-253). Thousand Oaks, CA: Sage.
17. Cruz, H. (2000). Género y liderazgo en dirección educativa. *Revista de las Sedes Regionales*, 1(1), 77-92.
18. Cuadrado, I. (2004). Valores y rasgos estereotípicos de género de mujeres líderes. *Psicothema*, 16(2), 270-275.

Bibiana

Moncayo

Orjuela |

Natalia del

Pilar Pinzón

López |

Panorama |

pp. 75 - 94 |

Volumen 7 |

Número 13 |

Julio - diciembre |

2013 |

19. Cuadrado, I. y Molero, F. (2002). Liderazgo transformacional y género: autoevaluaciones de directivos y directivas españoles. *Revista de Psicología del Trabajo de las Organizaciones*, 18(1), 39-55.
20. Cuadrado, I. y Navas, M. (2000). La técnica del meta-análisis aplicada al estudio del liderazgo y el género. Resultados e implicaciones. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 53(2), 303-317.
21. Cuadrado, I.; Molero, F. y Navas, M. (2003). El liderazgo de hombres y mujeres: diferencias en estilos de liderazgo, relaciones entre estilos y predictores de variables de resultado organizacional. *Acción Psicológica*, 2(2), 115-129.
22. Cuadrado, I.; Navas, M. y Molero, F. (2004). El acceso de las mujeres a puestos directivos. Género, contexto organizacional y estilos de liderazgo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(2), 181-192.
23. Deaux, K. (1984). From individual differences to social categories. Analysis of a decade's research of gender. *American Psychologist*, 39, 105-116.
24. Del Valle, V.; Pérez, J. y Martínez, M. (2010). Comparación por género de los estilos de liderazgo en una muestra de gerenciales en Puerto Rico. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 21, 113-132.
25. Druskast, V. (1994). Gender and leadership style. Transformational and transactional leadership in the Roman Catholic Church. *Leadership Quarterly*, 5(2), 99-119.
26. Eagly, A. H. y Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233-256.
27. Eagly, A. y Karau, S. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109, 573-598.
28. Erkut, S. (2001). *Inside women's power. Learning from leaders*. Boston, MA: Center for Research on Women-Wellesley College-Winds of Change Foundation.
29. Fennell, H. (2008a). Feminine faces of leadership. Beyond structural-functionalism? *Journal of School Leadership*, 18(6), 603-633.
30. Fennell, H. (2008b). Walking a fine balance. The life history of a woman principal. *Journal of Women in Educational Leadership*, 6(2), 93-113.
31. Fletcher, J. (2001). *Disappearing acts. Gender, power and relational practice at work*. Cambridge, MA: MIT Press.
32. García, M. A.; García, M. y Ortega, F. (coords.) (1996). *Sociología de las mujeres españolas*. Madrid, España: Editorial Complutense.
33. García, R. y López, E. (2002). Percepción y evaluación de la mujer en puestos de liderazgo como explicación de la discriminación de la mujer en puestos de dirección. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 12, 21-52.
34. García, R. y López, E. (2006). Congruencia de rol de género y liderazgo. El papel de las atribuciones causales sobre el éxito y el fracaso. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 245-257.
35. Gil, A.; Muñoz, M. y Delgado, S. (2008). El liderazgo transformativo en el ámbito escolar. Un esfuerzo de investigación en acción y cooperación entre instituciones de educación superior. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(1), 13-33.
36. González, O. (2008). Liderazgo transformacional en el docente universitario. *Multiciencias*, 8(1), 38-47.

37. Grogan, M. (1996). *Voices of women aspiring to the superintendency*. NY: State University of New York Press.
38. Guerra, D. y Sansevero, I. (2008). Principios y competencias del líder transformacional en instituciones educativas. *Laurus*, 14(27), 330-357.
39. Gutiérrez, C.; Becerra, S.; Mansilla, J. y Saavedra, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educación y Educadores*, 14(2), 389-409.
40. Harrison, J. (2011). Instructor transformational leadership and student outcomes. *Emerging Leadership Journeys*, 4(1), 91-119.
41. Hellriegel D.; Jackson, S. y Slocum, J. (2000). *Administración. Un enfoque basado en competencias* (9ª ed.). Bogotá, Colombia: Thompson.
42. Jansen, P.; Van der Velde, M. y Telting, I. (2001). The effectiveness of human resource practices on advancing men's and women's ranks. *Journal of Management Development*, 20(4), 318-331.
43. Judge, T. y Piccolo, R. (2004). Transformational and transactional leadership. A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-68.
44. Kanter, R. (1977). *Men and women of the corporation*. New York, NY: Basic Books.
45. Karis, B. (2002). Academia as a profession and the hierarchy of the sexes. Paths out of research in german universities. *Higher Education Quarterly*, 56(4), 470-418.
46. Lamas, M. (comp.) (1996). *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Miguel Ángel Porrúa-UNAM.
47. Lambert, L. (1995). *The constructivist leader*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
48. Leithwood, K. (1994). El liderazgo con éxito. El liderazgo educacional transformador en un mundo de políticas transaccionales. En *Actas del IV Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 233-245). Bilbao, España: ICE Deusto.
49. Lindebaum, D. y Cartwright, S. (2010). A critical examination of the relationship between emotional intelligence and transformational leadership. *Journal of Management Studies*, 47(7), 1317-1342.
50. López, J. y Sánchez, M. (2009). Mujeres agentes de cambio en la dirección de organizaciones universitarias. *Revista de Educación*, 348, 331-353.
51. López, P. (2010). El componente liderazgo en la validación de un modelo de gestión escolar hacia la calidad. *Educação e Pesquisa*, 36(3), 779-794.
52. Lupano, M. y Castro, A. (2005). Diferencias individuales en las teorías implícitas del liderazgo y la cultura organizacional percibida. *Boletín de Psicología*, 85, 89-109.
53. Maher, K. (1997). Gender-related stereotypes of transformational and transactional leaderships. *Sex Roles*, 37(3/4), 209-225.
54. Mandell, B. y Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style. A gender comparison. *Journal of Business and Psychology*, 17(3), 387-404.
55. Martell, A. G. (2007). Un modelo para la enseñanza de las competencias de liderazgo. *Educación y Educadores*, 10, 87-102.

56. Mingorance, P.; Calderón, C. y Estebaranz, A. (2004). *Andaluzas de hoy. Mujeres que abren camino en la educación y la ciencia*. Córdoba, España: Diputación de Córdoba-Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
57. Molero, F.; Recio, P. y Cuadrado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional. Un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22(3), 495- 501.
58. Nogay, K. y Beebe, R. (2008). Gender and perceptions. Females as secondary principals. *Journal of School Leadership*, 18(6), 583-602.
59. Osses, C. (2008) *Liderazgo. Análisis por género en la relación jefe-subordinado* (tesis de Maestría en Ciencias de la Ingeniería). Universidad Católica de Chile, Santiago.
60. Páez, L. y Yepes, G. (2004). *Liderazgo. Evolución y conceptualización*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
61. Pareja, J. (2009). Liderazgo y conflicto en las organizaciones educativas. *Educación y educadores*, 12(1), 137-152.
62. Pedraja, L.; Rodríguez, E.; Berredá, M.; Sagrado, O y Segovia, C. (2007). Estilos de liderazgo y resultados del sistema de medición de la calidad de la educación. Un estudio empírico en los colegios básicos de la ciudad de Arica-Chile. *Revista Chilena de Ingeniería*, 17(1), 21-26.
63. Pirouznia, M. (2009). Fewer women than men in educational leadership. *Academic Leadership*, 7 (3), 1.
64. Prieto, A. y Zambrano, E. (2005). Ética y liderazgo transformacional en la docencia. *Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 7(1), 81-91.
65. Ramos, A. y Barberá, E. (2004). Liderazgo y discriminación de género. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(2), 147-160.
66. Robbins, S. y Cenzo, D. de (2002). *Fundamentos de administración* (3ª ed.). México: Pearson.
67. Rodríguez, E. (2007). Estilos de liderazgo, toma de decisiones estratégicas y eficacia. Un estudio empírico en pequeñas y medianas empresas. *Interciencia*, 32(8), 522-528.
68. Rodríguez, G. (2011). Funciones y rasgos del liderazgo pedagógico en los centros de enseñanza. *Educación y Educadores*, 14(2), 253-267.
69. Rosener, J. (1990). Ways women lead. *Harvard Business Review*, 68, 119-125.
70. Rubin, R.; Munz, D. y Bommer, W. (2005). Leading from within. The effects of emotion recognition and personality on transformational leadership behavior. *Academy of Management Journal*, 48(5), 854-858.
71. Salazar, M. (2006) El liderazgo transformacional ¿Modelo para organizaciones educativas que aprenden? *UNIREvista*, 1(3), 1-12.
72. Salinas, P. (2007). Los discursos masculinos como dispositivos de control y tensión en la configuración del liderazgo y empoderamiento femenino. *Revista Estudios Feministas*, 15(3), 541-562.
73. Salinas, P. y Carvajal, S. (2006). Discursos masculinos sobre el poder de las mujeres en Chile. Sujetos y subjetividades. *Última Década*, 25, 65-90.

74. Sánchez, M. (2008). *Mujeres directivas. Un estudio en la universidad española*. España: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
75. Sánchez, V.; Tapia, C. y Becerra, S. (2006). Liderazgo. Una mirada desde directivos, profesores y alumnos. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 15(2), 29-52.
76. Sanders, K.; Willemsen, T. y Millar, C. (2008). Views from above the glass ceiling. Does the academic environment influence women professors' careers and experiences? *Springer*, 60(5), 301-312.
77. Santos, M. (1996). Women and leadership in the spanish educational system. *European Journal of Education*, 31(4), 435-445.
78. Santos, M. (2000). *El harem pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona, España: Graó.
79. Schein, V. (2001). A global look at psychological barriers to women's progress in management. *Journal of Social Issues*, 57, 675-688.
80. Shakeshaft, C. (1986). *Women in educational administration*. Newbury Park, CA: Sage.
81. Smith, M. y Moerer, T. (2010). Women leaders and entrepreneurs: Implications for the classroom. *European Journal of Social Sciences*, 14(3), 394-403.
82. Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 407-417.
83. Thompson, M. (2000). Gender, leadership orientation and effectiveness: Testing the theoretical models of Bolman & Deal and Quinn. *Sex Roles*, 42(11/12), 969-992
84. Tierney, W. G. y Bensimon, E. M. (1996). *Promotion and tenure community and socialization in academy*. Nueva York: State University of New York Press.
85. Tomás, M. y Guillamón, C. (2009). Las barreras y los obstáculos en el acceso de las profesoras universitarias a los cargos de gestión académica. *Revista de Educación*, 350, 253-275.
86. Tucker, S.; Barling, J.; Reid, E. y Elving, C. (2006). Apologies and transformational leadership. *Journal of Business Ethics*, 63, 195-207.
87. Yammarino, F.; Dubinsky, A.; Comer, L. y Jolson, M. (1997). Woman and transformational and contingent reward leadership. A multiple-levels-of-analysis perspective. *Academy of Management Journal*, 40(1), 205-222.
88. Zaleznik, A. (2004). Directivos y líderes: ¿Son diferentes? *Harvard Business Review*, 126, 38-48.
89. Zuluaga, C.; Soto, J. y Estrada, S. (2010). Medición de la eficiencia en términos de liderazgo para estudiantes de maestría y dirigentes organizacionales. *Entramado*, 6(2), 36-54.

Bibiana

Moncayo

Orjuela |

Natalia del

Pilar Pinzón

López |

Panorama |

pp. 75 - 94 |

Volumen 7 |

Número 13 |

Julio - diciembre |

2013 |



Los lugares de memoria se relacionan con las experiencias que vivimos y nos ayudan a recordarlos. Son lugares que nos ayudan a recordar los momentos importantes de nuestra vida. Los lugares de memoria son aquellos que nos ayudan a recordar los momentos importantes de nuestra vida.

Los lugares de memoria se relacionan con las experiencias que vivimos y nos ayudan a recordarlos. Son lugares que nos ayudan a recordar los momentos importantes de nuestra vida. Los lugares de memoria son aquellos que nos ayudan a recordar los momentos importantes de nuestra vida.

Los lugares de memoria se relacionan con las experiencias que vivimos y nos ayudan a recordarlos. Son lugares que nos ayudan a recordar los momentos importantes de nuestra vida. Los lugares de memoria son aquellos que nos ayudan a recordar los momentos importantes de nuestra vida.

LUGARES DE MEMORIA: ENTRE LA TENSIÓN, LA PARTICIPACIÓN Y LA REFLEXIÓN

Places of memory: between tension, participation and reflection

Lugares de memória: entre a tensão, a participação e a reflexão.

RECIBIDO: 12 DE MARZO DE 2013

EVALUADO: 3 DE MAYO DE 2013

ACEPTADO: 3 DE MAYO DE 2013

Yaneth Mora Hernández (Colombia)
Universidad de Barcelona
yanethmorah@gmail.com

Historiadora, licenciada en Ciencias Sociales
y candidata a magíster en Gestión del
Patrimonio Cultural.

es

RESUMEN

Los lugares de memoria reflejan las reflexiones que hacen determinadas sociedades sobre su pasado y las forma como este es representado. Estos lugares están atravesados por un conjunto de tensiones políticas e ideológicas que determinan qué se recuerda y qué se olvida y en función de qué recordamos. Museos, centros de memoria y monumentos conmemorativos son los espacios que han permitido territorializar la memoria y hacer del pasado reciente un documento vivo para el aprendizaje y la reflexión. Estos lugares han sido posibles gracias al trabajo colectivo, sistemático y concienzudo de organizaciones de víctimas y derechos humanos, quienes desde su accionar han permitido que las lecciones del pasado guíen nuestro presente y futuro.

PALABRAS CLAVE: Memoria, lugares de memoria, espacio público, patrimonio.

en

ABSTRACT

The places of memory reflect the thoughts that certain societies make about their past and how this is represented. These places are cut by a set of political and ideological tensions that determine what is remembered and what is forgotten and depending on what we remember. Museums, memory centers and memorials are the spaces that have allowed us to localize the memory and turn the recent past into a living document for learning and reflection. These places have been possible thanks to the collective, systematic and conscientious work of victims and human rights organizations, who, from their actions, have allowed the lessons of the past to guide our present and future.

KEYWORDS: Memory, memory places, public space, heritage.

por

RESUMO

Os lugares de memória refletem as reflexões que fazem determinadas sociedades sobre o seu passado e as formas como este é representado. Estes lugares estão atravessados por um conjunto de tensões políticas e ideológicas que determinam o que se lembra e o que se esquece e em função do que lembramos. Museus, centros de memória e monumentos comemorativos são os espaços que têm permitido territorializar a memória e fazer do passado recente um documento vivo para o aprendizado e a reflexão. Estes lugares têm sido possíveis graças ao trabalho coletivo, sistemático e feito com muita atenção e detalhe, de organizações de vítimas e direitos humanos, quem desde o seu accionar têm permitido que as lições do passado guíem o nosso presente e o futuro.

PALAVRAS CHAVE: Memória, lugares de memória, espaço público, patrimônio.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Mora, Y. (2013). Lugares de memoria: entre la tensión, la participación y la reflexión. *Panorama*, 7(13), 97-109.

El concepto de *patrimonio cultural* es subjetivo, dinámico y no depende de los objetos o bienes, sino de la puesta en valor que la sociedad les atribuye, por lo que determina qué debemos proteger y conservar para la posteridad. La lectura del patrimonio abarca, además de la descripción histórica o tipológica de los objetos o bienes, sus significados y función social. Por eso, la búsqueda de elementos simbólicos, de significación política e identitaria, así como el trabajo del dolor, el duelo, el conflicto y el olvido, constituyen nuevas dimensiones de un patrimonio ligado al pasado y a su memoria (Guixé, 2009). En este sentido, una de las manifestaciones que como sociedad estamos llamados a valorar y salvaguardar son los lugares de memoria que hacen parte y se circunscriben en el patrimonio memorial.

Pierre Nora (2009) define como *lugares de memoria* no solo a los monumentos, espacios, paisajes u objetos, sino también a las fiestas, los emblemas, las conmemoraciones, los cantos, etcétera; en definitiva, todas las representaciones materiales o simbólicas portadoras de memoria. Su función en cuanto patrimonio memorial es la transformación de la memoria del pasado en una cuestión crítica del presente gracias a un ejercicio colectivo de reflexión. Estos lugares de memoria, que también son de comunicación y difusión, nos llevan a una toma de conciencia basada no en las sombras del olvido, sino en la necesidad de reflexión (Guixé, 2009).

Ahora bien, los lugares de memoria reflejan los debates y discusiones alrededor de la historia y memoria en cada sociedad. Con estas manifestaciones espaciales es posible leer en qué estado se encuentra la memoria en una sociedad dada y los actores, conflictos y aspiraciones que la animan. El espacio público y las manifestaciones memorialísticas que en este se alojan reflejan qué tan importante ha sido esta problemática, si ha habido o no políticas de memoria o si existe voluntad tanto de la sociedad civil como del Estado.

Las tensiones políticas e ideológicas que revisten los lugares de memoria afloran dentro de la sociedad cuando esta ha atravesado por conflictos internos que han generado rupturas y divisiones. La gestión de una memoria colectiva atravesada por conflictos políticos está caracterizada por los deseos de recordar y olvidar, arraigados en el espacio público. Las tensiones entre lo que se quiere recordar y lo que se quiere olvidar se manifiestan en los espacios de memoria y, por tanto, son estos territorios los que están constantemente siendo objeto de disputas y tensiones. Qué recordar y qué olvidar y cómo representarlo en el espacio ha sido y seguirá siendo un campo de batalla ideológico y político.

La construcción de la memoria social ha venido planteando como elemento consustancial su emplazamiento de espacios significativos en los ámbitos urbanos. Los espacios públicos se han venido invistiendo de nuevas significaciones y, en este sentido, la memoria social va requiriendo de lugares donde el recuerdo y la conmemoración se circunscriban a un espacio físico. La memoria territorializada ayuda a revisar cómo esta ha sido narrada y cómo esa narración se materializa en el espacio público y en la construcción de ciudadanía. Esto permite que los lugares de memoria enclavados en un territorio determinado no permanezcan inmóviles ni estáticos, sino que se encuentren en movimiento y en un proceso de constante resignificación (Escobar y Fabri, 2009).

En los últimos años, gracias a la irrupción de un conjunto de políticas de la memoria en diferentes países, han venido surgiendo y consolidándose lugares de memoria que bien pueden estar representados en museos, memoriales, cementerios, conmemoraciones y demás manifestaciones. Estos espacios de memoria han venido trabajando en la generación de acciones educativas que permiten, además de dignificar a las víctimas de las diferentes violaciones a los derechos humanos, explicar a las nuevas generaciones el pasado inmediato y los costes históricos y humanos que tuvo la lucha por la democracia.

Museos o centros de la memoria y monumentos conmemorativos materializan territorialmente la memoria social. Este vínculo de la memoria con el territorio se transforma en un enclave político en el que el recuerdo y el olvido, la conmemoración o el homenaje se convierten en el resultado de una construcción social, cultural y política. Así mismo, los procesos de lugarización de la memoria ponen de relieve la importancia de construcción de sentido de espacios que otrora tuvieron otros usos o significaciones y que ahora, gracias a políticas de memoria producto de las reivindicaciones ciudadanas, cobran nuevos sentidos a partir de la implementación de dichas políticas públicas.

Un estudio de víctimas de la violencia sugirió que —después de la compensación financiera— las iniciativas de memorialización eran la segunda forma de reparación más importante procedente del Estado. Usando estrategias explícitas, los monumentos conmemorativos públicos y los museos o centros de la memoria pueden contribuir en el largo plazo a la construcción de culturas democráticas más amplias, al generar diálogos entre diferentes comunidades o hacer partícipes a las nuevas generaciones de las lecciones aprendidas del pasado (Brett, Bickford, Ševcenko y Ríos, 2009). Enfrentar el pasado conflictivo es un componente esencial de la construcción de una identidad nacional basada en los derechos y la dignidad humana, y por tanto la construcción de estos escenarios son un aporte significativo a la reconstrucción de una sociedad devastada.

MUSEOS DE LA MEMORIA: ROMPIENDO LOS ESQUEMAS TRADICIONALES

Los museos de la memoria se constituyen en un tipo de museos que se han venido desarrollando en el centro de la sociedad contemporánea, en el marco de tensiones políticas que han generado inusitados conflictos sociales. Según Loreto y López (2005), hasta finalizada la Segunda Guerra Mundial se observa el desarrollo sistemático de un tipo de museos que busca rescatar y exhibir la experiencia de un hecho considerado excepcional y emblemático. Puede decirse que el holocausto es el origen de una camada de museos donde la memoria de los sobrevivientes constituye una fuente fundamental para la organización de un relato sobre el pasado reciente.

Tal como el holocausto, otros momentos históricos que han generado fracturas al interior de la sociedad, ya sea por tratarse de represión, persecución, exterminio o discriminación, han originado museos dedicados a provocar un efecto de recordación que impida el olvido de aquellos hechos y que construya una interpretación comprensiva de los estos mismos. Guerras, revoluciones, dictaduras, segregación racial, genocidios, etnocidios y otras experiencias entendidas como crímenes de lesa humanidad se encuentran entre los casos que ocupan a los museos o centros de la memoria.

Este tipo de lugares de memoria territorializada proporcionan una visión del pasado siempre ligada a la problematización del presente, a la vez que trascienden ciertas formas tradicionales como los monumentos conmemorativos. El presente está vinculado de manera directa con las narrativas de los museos o centros de la memoria, en cuanto es en función del presente y el futuro que este tipo de escenarios trabajan, buscando formar una conciencia política fuerte que defienda valores democráticos y construya ciudadanía.

Los museos y centros de la memoria materializan y responden a una nueva concepción de museos vinculados a los intereses y necesidades de la comunidad. Estos espacios han dejado de estar aislados y ajenos a la problemática de la población, generando un proceso de concientización y apropiación de sus historias particulares. Para estos museos insertos dentro de la nueva museología, la relación tricategorial compuesta por territorio, patrimonio y comunidad supera la concepción tradicional que define al museo con base en un edificio, una colección y un público. En estos espacios es consustancial la participación comunitaria en torno a su patrimonio cultural, donde se den espacios de reflexión crítica del colectivo social y dichas reflexiones generen cambios tangibles. Un museo vivo para el presente y el futuro, que aprende de las lecciones del pasado y hace parte y relata los cambios de la sociedad en la que está inserto, sintetiza los museos de la memoria.

Ahora bien, la proliferación de los museos y centros de la memoria en las últimas décadas ha sido producto de un conjunto de circunstancias históricas e ideológicas que han permitido repensar el papel de estos espacios. Estas circunstancias podrían sintetizarse así:

- **El concepto de patrimonio de la nueva museología.** La nueva museología plantea concepciones renovadas alrededor del patrimonio y el papel de los museos. Esta corriente museológica plantea un análisis sistemático de la realidad museal basado en la prioridad de las personas o comunidades sobre el objeto dentro del museo y en la consideración del patrimonio como un instrumento al servicio del desarrollo de la sociedad. Estos nuevos conceptos de *patrimonio* y *museo* generan cambios en el tipo de espacios museales que se crean. De allí que los museos de la memoria estén más vinculados con un patrimonio que está al servicio del desarrollo de la comunidad en que se inserta. La memoria como proceso complejo y de construcción colectiva no podría haberse concebido dentro de una museología tradicional.
- **Fortalecimiento de las políticas públicas de la memoria y surgimiento de leyes de memoria histórica.** Este tipo de políticas y leyes se han venido presentando en sociedades en situaciones de postconflicto que han avanzado hacia la democracia. Con estas leyes se están generando espacios de memoria que permiten la consolidación y robustecimiento de derechos políticos. El papel de los gobiernos y de la sociedad civil ha sido clave en el fortalecimiento de políticas públicas, ya que es a partir de un trabajo conjunto que los monumentos conmemorativos y centros o museos de memoria adquieren legitimidad.
- **Trabajo permanente de defensa de los derechos humanos.** Los museos y centros de la memoria han sido posibles gracias al trabajo constante, sistemático y arduo que han venido desarrollando organizaciones y colectivos de derechos humanos. La presión por el esclarecimiento de la verdad, la justicia y la reparación, así sea simbólica, ha generado muchas iniciativas donde los monumentos conmemorativos y museos de la memoria tienen lugar. Estos museos y centros de memoria a su vez han podido constituirse en nuevos espacios para una participación ciudadana abierta y perdurable.

En síntesis, el establecimiento de museos y centros de la memoria responde a un contexto histórico y político de construcción de sociedades democráticas que buscan la consolidación de identidades por medio de la participación colectiva. Estos espacios buscan realizar una reconstrucción simbólica del pasado y, en esa medida, se ocupan de subsanar la violencia cultural y contribuir a la construcción de una cultura de paz.

Aun así, es importante destacar que los museos o centros de memoria no escapan a las tensiones políticas e ideológicas que los lugares de memoria revisten. Qué se narra y cómo se narra, así como qué se deja de lado, genera tensiones por parte de los diferentes sectores de la sociedad, quienes pueden sentirse relegados en el relato que se está construyendo. La construcción de los relatos y guiones museológicos no es un ejercicio inocente y neutral, sino que por el contrario tiene unas cargas políticas, simbólicas e ideológicas que corresponden a lo que se quiere recordar y lo que se quiere olvidar.

Otro elemento de tensión y disputa que han traído consigo los museos o centros de la memoria en diferentes partes del mundo es su ubicación en espacios que otrora funcionaron como centros de detención, tortura o aniquilamiento físico. Antiguos campos de concentración, centros de detención o cárceles están siendo acondicionados como equipamientos culturales en los que se busca transmitir lecturas de lo que pasó desde la mirada de las víctimas y sobrevivientes. Estos nuevos usos que se le han dado a estos espacios han sido un paso adelante en el esclarecimiento de la verdad por

parte de las víctimas de dictaduras, regímenes políticos o genocidios y, por tanto, motivo de tensiones entre militares y sectores retardatarios que buscan solapar lo que realmente ocurrió.

EXPERIENCIAS DE MUSEOS Y CENTROS DE LA MEMORIA EN LATINOAMÉRICA

Yaneth Mora
Hernández |

En América Latina, los museos y centros de la memoria están asociados a las fuertes dictaduras militares y conflictos armados que azotaron el continente en el último cuarto del siglo XX. Chile y Argentina fueron los países pioneros en plantear políticas de la memoria y, por tanto, instituyeron lugares de rememoración que en muchas circunstancias corresponden a los lugares donde ocurrieron acontecimientos o prácticas represivas del pasado reciente —campos de detención, lugares donde ocurrieron matanzas, edificios donde actores sociopolíticos del pasado fueron reprimidos—.

Estos espacios se han convertido en lugares de luchas entre quienes intentan transformar su uso y de esa manera borrar las marcas identificatorias que revelan ese pasado, y otros actores sociales que promueven iniciativas para establecer inscripciones o marcas que los conviertan en “vehículos” de memorias, es decir, en lugares cargados de sentidos (Jelin y Langland, 2003). Villa Grimaldi, transformada en el Parque de la Paz en Santiago de Chile, el Museo de la Memoria y la ESMA (Escuela de Mecánica de la Armada), estos últimos en Argentina, son ejemplos claros de este tipo de lugares de memoria.

En Colombia, en los últimos años se han planteado algunas iniciativas de centros de memoria en ciudades como Bogotá y Medellín que responden a una serie de debates y discusiones alrededor de la problematización de la memoria, sus tensiones y puestas en escena. El Centro de Memoria, Paz y Reconciliación en Bogotá es una apuesta de la administración distrital por territorializar estos debates y discusiones llevándolos a un espacio físico que permita potenciar esta tarea.

Parque por la Paz y Museo de Villa Grimaldi (Chile)

El Parque por la Paz y Museo de Villa Grimaldi, situado en Santiago de Chile, transformó un ex centro de tortura y detención en un espacio para la reflexión y de actividades que procuran aprender del pasado. Además del parque, el Museo de Villa Grimaldi es una iniciativa que ha venido ampliando y profundizando el trabajo de memoria desarrollado en el Parque por la Paz.

Desde su inauguración en 1997, el Parque se ha transformado en un espacio de reparación simbólica en el cual se desarrollan acciones conmemorativas junto a otro tipo de actividades que permiten a las víctimas de violaciones a los derechos humanos contar con un lugar para el recuerdo y la reflexión.

El fin del Parque por la Paz ha sido contribuir a la promoción de los derechos humanos a partir de las memorias vinculadas a las vulneraciones ocurridas en Villa Grimaldi, ex Cuartel Terranova, el cual funcionó como centro de detención, tortura y desaparición de la dictadura militar llevada a cabo desde 1973 hasta 1990 en Chile.

Para el desarrollo de la colección y exhibición del museo se tomaron los testimonios de personas que permitieron reconstruir la historia de Villa Grimaldi como centro de detención. Se realizó un trabajo conjunto entre el Museo y el Archivo Oral de Villa Grimaldi, fortaleciendo el trabajo pedagógico dirigido a las nuevas generaciones. Para esto se estructuró un programa educativo asociado a contenidos, actividades y recursos que permitieran realizar actividades con profesores y estudiantes en instalaciones especialmente acondicionadas para ello.

Panorama |
pp. 97 - 109 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |

Además de la visita de jóvenes y escolares, el museo ha buscado convocar a sectores de la sociedad chilena que se han mantenido indiferentes o ajenos a las violaciones a los derechos humanos cometidas por la dictadura, aportando experiencias que promuevan la reflexión sobre el pasado y el presente.

Museos de la memoria en Argentina: resignificación de antiguos centros de detención

En Argentina, dos escenarios que simbolizan las tensiones políticas e ideológicas alrededor de los usos dados a espacios que en su momento sirvieron como centros de reclusión son el Museo de la Memoria de Rosario y la ESMA (Escuela de Mecánica de la Armada) en Buenos Aires. Estos dos centros corresponden a este tipo de espacios de memoria que como Villa Grimaldi, en Chile, se implementaron en edificios ocupados en el pasado por las fuerzas represoras de la dictadura. El uso dado a estos centros culturales ha sido posible gracias a la labor colectiva y decidida de defensores de derechos humanos, familiares de víctimas y gobiernos de avanzada, quienes en un trabajo conjunto han logrado generar espacios de memoria con un gran sentido de participación.

El Museo de la Memoria de Rosario fue creado en 1998 con el objetivo de promover el acceso al conocimiento y la investigación sobre la situación de los derechos humanos y la memoria social y política en Argentina. Ubicado a doscientos metros del ex centro clandestino de detención conocido como Servicio de Informaciones, este fue un lugar de reclusión, tortura, muerte y desaparición de miles de hombres y mujeres durante la última dictadura. Así mismo, este edificio fue sitio obligado de peregrinación de familiares de detenidos desaparecidos, quienes llegaban hasta sus puertas con la esperanza de obtener alguna respuesta acerca de la suerte corrida por sus seres queridos.

En la estructuración de su guión museológico, el Museo de la Memoria convocó a algunos de los más reconocidos artistas de Rosario para intervenir el espacio museístico alrededor de ejes temáticos que permitieran narrar qué había pasado, convirtiendo este espacio en un escenario de reflexión permanente.

FIGURA 1. MUSEO DE LA MEMORIA DE ROSARIO



Foto: www.memoriaabierta.org.ar

Del mismo modo, la ESMA (Escuela de la Mecánica de la Armada), convertida durante la última dictadura militar en uno de los centros de detención ilegal más importante, actualmente se prepara para convertirse en un equipamiento museístico y cultural. Este espacio sirvió como depósito de tortura y asesinato de miles de ciudadanos considerados como una amenaza para el régimen. Allí fueron trasladados más de 5000 personas, muchas de las cuales fueron finalmente asesinadas (Parsons, 2011).

En el espacio donde ocurrieron estos hechos, y luego de múltiples tensiones entre víctimas, victimarios y Estado, se ha venido impulsando la creación de un lugar de memoria que dé cuenta de lo ocurrido durante este período de violencia política y terrorismo de Estado. Gracias al trabajo organizado de grupos de derechos humanos, en el espacio que otrora generó miedo y represión se ha venido buscando la creación de un lugar de aprendizaje abierto a la reflexión sobre lo ocurrido en el pasado y a la búsqueda de la no repetición.

Desde 1999, y luego de un proceso en el que militares, Estado y organizaciones de derechos humanos entraron en disputa por los usos que se le debía dar al espacio, se han organizado seminarios y talleres de entrenamiento con especialistas locales y extranjeros con el fin de profundizar y desarrollar el debate público acerca del futuro museo.

Este espacio museal buscará que ciudadanos del presente y de las futuras generaciones conozcan la historia reciente mediante testimonios, documentos y objetos. Se busca contribuir a la comprensión de los acontecimientos de las décadas pasadas, estimulando en quienes lo visiten un compromiso activo en la solución de los problemas del país. Para esto, diversas organizaciones de derechos humanos han venido trabajando para reunir, organizar y preservar todo tipo de registro que pueda constituirse en patrimonio del futuro museo.

Tanto para los supervivientes como para los familiares de los desaparecidos, la presencia de este tipo de museos es un medio de conservar y gestionar las memorias del pasado. Por medio de este tipo de escenarios estos grupos pueden desarrollar una narrativa que rinda homenaje a sus familiares y que, al mismo tiempo, concientice a la sociedad acerca de las violaciones de los derechos humanos cometidas en Argentina durante sus dictaduras militares.

FIGURA 2. ESMA (ESCUELA DE LA MECÁNICA DE LA ARMADA)



Foto: www.memoriaabierta.org.ar

En Colombia, los debates y discusiones alrededor de la memoria se desarrollan en un escenario particular de conflicto permanente, situación que ha hecho difícil un diálogo en condiciones de igualdad o con la tranquilidad que proporciona el fin de la confrontación. Esta situación ha generado una serie de dificultades y singularidades a la hora de hablar de memoria y de sus procesos de territorialización en espacios públicos.

Aun así, y en medio de un contexto diferente a los escenarios ya descritos, han surgido iniciativas desde diferentes escenarios (oficiales y no oficiales) que han permitido que las discusiones alrededor de la memoria irruman y generen importantes iniciativas. Una de estas iniciativas desarrollada desde instancias del gobierno distrital ha sido el Centro de Memoria, Paz y Reconciliación de Bogotá. Este espacio ha sido planteado como un escenario para la promoción de ejercicios de memoria histórica colectiva que permitan el reconocimiento de los derechos de las víctimas del conflicto y la construcción de paz, impulsando una cultura de democracia y garantía de los derechos humanos.

Este centro ha sido diseñado como un espacio público abierto a toda la ciudadanía para incentivar la comprensión de las causas y consecuencias de la violencia política y del conflicto armado en Colombia, desde mediados del siglo XX, así como de sus expresiones en Bogotá y en la región central. Esta obra es un reconocimiento a las víctimas y a la búsqueda de la paz y la no violencia en la región capital y en Colombia con el que se busca que se discutan y analicen las condiciones para la construcción de verdaderos criterios de paz en el país, condiciones que están afincadas en la memoria y la reconciliación.

Este espacio ha venido buscando y permitiendo la articulación de las diversas iniciativas de memoria mediante la participación en investigación, pedagogía, comunicación, artes y otras formas de acción transformadora desde la ciudadanía, las organizaciones sociales, los centros académicos y culturales y las instituciones distritales. Se busca que la construcción de memorias sea un proceso plural, participativo, y que vincule a quienes desde diferentes expresiones están pensando en la construcción de una sociedad en paz e incluyente. En este espacio se busca promover una cultura de no violencia activa, una cultura ciudadana por la verdad, la justicia y la reparación, así como apoyar la formulación de propuestas y políticas de reparación moral, simbólica, psicológica, colectiva, trabajando de la mano con la academia y toda la ciudadanía (Romero, 2012).

El memorial y el centro están emplazados en el Parque de la Reconciliación y la Memoria Histórica, tal como lo determinó el Concejo de Bogotá en el Acuerdo 174 de 2005. Su construcción se inició después de concluido un trabajo minucioso y respetuoso de antropología forense que permitió el hallazgo de alrededor de 3600 individuos en la zona que correspondía a un cementerio destinado a los pobres de Bogotá, en el costado occidental del Cementerio Central de Bogotá.

Tanto el memorial como el centro están cargados de un gran simbolismo que busca sensibilizar y comunicar a la ciudadanía la importancia de la memoria en la construcción de la paz. El memorial por la paz y los derechos humanos de 18 metros de altura, en cuyas paredes exteriores hay un centenar de ventanas, simboliza el bicentenario de la independencia nacional, el dolor por las víctimas y la luz que reivindica la verdad. Así mismo, la campaña “Tierra Sembrada de Memoria” fue una iniciativa con la que se buscó la participación colectiva de organizaciones de víctimas y defensores de derechos humanos en la construcción del centro. Con esta campaña se buscó construir este espacio a partir de los aportes de tierra, para rendir un homenaje simbólico a las víctimas, expresar su solidaridad y dejar un testimonio colectivo por la dignidad.

Ahora bien, los desafíos del Centro de Memoria, Paz y Reconciliación son enormes, dado que Colombia es un país donde el prolongado y ondeante conflicto social y armado genera cada día nuevas tensiones. Aun así, la importante participación colectiva de familiares de víctimas, grupos de derechos humanos y demás sectores sociales puede generar

un escenario que permita avanzar en la consecución de una cultura política donde las memorias emerjan y sea posible la búsqueda de la verdad.

MONUMENTOS CONMEMORATIVOS: MÁS QUE MOLES DE CEMENTO

Yaneth Mora
Hernández |

Los monumentos conmemorativos también corresponden a lugares de memoria territorializados que buscan constituirse en espacios de reflexión crítica alrededor del pasado reciente. Estos lugares se han erigido en diferentes lugares del mundo como parte del proceso de reconciliación y reparación moral que siguió al fin de experiencias de conflicto armado, genocidio y dictaduras militares. La ocupación de los espacios públicos por parte de estos monumentos conmemorativos supone una transformación del paisaje urbano mediante la cual se invita a observar, a leer, a tocar, a formar parte de la instalación, para que el visitante se interese en conocer el porqué de su existencia.

Estos espacios rinden homenaje a los muertos del conflicto armado, a los desaparecidos y en general a las víctimas, como una forma simbólica de mantener viva su memoria. Aun cuando dichos espacios no reemplazan la búsqueda de verdad, justicia y reparación, su construcción ha venido desempeñando un papel importante en el acompañamiento de estas demandas de las víctimas, erigiéndose como una forma de reparación moral.

Los monumentos conmemorativos ubicados en el espacio público reflejan los imaginarios sociales que existen sobre dicho espacio, proyectando las valoraciones e interpretaciones que sobre la memoria social han hecho colectivos humanos. Al igual que los centros o museos de la memoria, los monumentos conmemorativos no escapan a las tensiones y conflictos. En su modo de desplegarse en el espacio puede detectarse el grado de consenso o conflicto que subyace a los relatos sobre el pasado, así como las tensiones que atraviesan el presente (Schindel, 2009).

Dentro de las tensiones que subyacen a los monumentos conmemorativos se evidencia si estos espacios pueden realmente comunicar de una manera dinámica y viva la memoria del pasado reciente, y por lo tanto promover diálogos intergeneracionales, interrogar activamente o formular nuevas interpretaciones sobre lo ocurrido, o si por el contrario su condición estática no permite este tipo de dinámicas.

La crítica que el sector más radical de las Madres de Plaza de Mayo ha hecho a los monumentos incrustados en el espacio público nos ofrece un ejemplo de lo anterior. Ellas se oponen radicalmente a toda forma de homenaje que implique listas con nombres, placas o flores, pues creen que esto equivaldría a equiparar a un desaparecido con un muerto. Creen en cambio que la memoria se ejerce recreando los ideales que animaron a la mayoría de los jóvenes “desaparecidos”, y en lugar de sitios fijos de memoria, como monumentos, han fundado sitios de encuentro tales como un café o un centro cultural (Schindel, 2009).

Ahora bien, si indudablemente la construcción de monumentos conmemorativos reviste tensiones por parte de diferentes actores sociales, es una iniciativa que representa la lucha por la democracia y los derechos humanos. Su erección en el espacio urbano es un avance significativo en la búsqueda de reivindicar la memoria y establecer iniciativas que resignifiquen lugares con valor simbólico y político. Las luchas por la memoria se ven representadas en este tipo de monumentos, que simbolizan que no todo está escrito y que es importante recordar, para que las nuevas generaciones no caigan en los mismos errores.

Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado y memorial de recordación de los detenidos desaparecidos

En diferentes partes del mundo los monumentos conmemorativos han sido parte del proceso de territorialización de la memoria, estos se ubican en el espacio público y generan procesos de reflexión. En Buenos Aires, Argentina, un ejemplo interesante lo constituye el Parque de la Memoria-Monumento a las Víctimas del Terrorismo de Estado,

Panorama |
pp. 97 - 109 |
Volumen 7 |
Número 13 |

Julio - diciembre |
2013 |

un espacio de conmemoración fruto de una experiencia conjunta entre organizaciones civiles y el Estado. Este monumento, ubicado de manera simbólica frente al Río de la Plata, ya que a sus aguas fueron arrojadas muchas de las víctimas de la dictadura, es un lugar de recuerdo y testimonio. Sus impulsores destacaron desde el comienzo que la obra no reemplazaría los reclamos de verdad y justicia por los crímenes de la dictadura y que la figura del desaparecido debía mantener su condición irresuelta.

Este monumento fue trazado como una herida abierta en la tierra y se compone de cuatro estelas de hormigón que contienen 30.000 placas, de las cuales cerca de 9.000 se encuentran grabadas con los nombres de hombres, mujeres y niños víctimas del terrorismo de Estado. Con este diseño de corte en el terreno, el monumento simboliza la herida que dejó en la sociedad la violencia ejercida durante la dictadura militar y, sin pretender cerrarla, se constituye como un espacio de reflexión y de recuerdo para cada una de las personas en él incluidas.

Los nombres comprendidos en el monumento se encuentran colocados por año de desaparición o asesinato y, dentro de cada año, guardan un orden alfabético. De cada persona incluida, esta lista se colocó también la edad y se señalaron los casos de mujeres que se encontraban embarazadas.

El monumento cuenta con un programa educativo para grupos escolares de diferentes niveles de formación que comprende visitas guiadas, rutas de interpretación, capacitaciones y materiales educativos para docentes. Con este programa se busca hacer del monumento un espacio vivo de aprendizaje y constante sensibilización y reflexión alrededor de la construcción de memorias.

Del mismo modo, en Uruguay, el Memorial de Recordación de los Detenidos Desaparecidos es un espacio de memoria enclavado en el espacio público con el que se busca avanzar en la reparación simbólica a las víctimas y familiares de los miles de desaparecidos de la dictadura militar. Al igual que en Argentina, este monumento conmemorativo surgió por el esfuerzo combinado de actores de la sociedad civil y del Estado mediante una comisión mixta.

Construido sobre un sitio de alto simbolismo como el cerro de Montevideo, se originó en 1998 como proyecto conjunto de la Intendencia de Montevideo y las madres y familiares de detenidos desaparecidos. Fue diseñado con la intención de aprovechar el carácter agreste del parque donde está ubicado y hacer dialogar a la obra con el paisaje. Se trata de un cuadrado trazado en un claro del bosque del cual se retiró la primera capa de terreno hasta llegar a la roca viva, dejada a la intemperie como símbolo de la verdad desnuda. Dos muros de vidrio con los nombres de los desaparecidos esmerilados penetran en la roca creando entre ellos un espacio de recogimiento en plena intemperie. Los nombres de los desaparecidos uruguayos parecen estar suspendidos sobre el paisaje evocando la condición abierta de los desaparecidos, mientras el cristal sugiere la fragilidad de la vida. El monumento se integra con la naturaleza a través de la roca, que forma parte del monumento, pero interrumpe a la vez la continuidad del paisaje.

FIGURA 3. MEMORIAL DE RECORDACIÓN DE LOS DETENIDOS DESAPARECIDOS EN URUGUAY



Foto: <http://www.montevideo.gub.uy/>

CONCLUSIONES

Yaneth Mora
Hernández |

En las sociedades contemporáneas los lugares de memoria se han constituido en escenarios de reflexión sobre los errores del pasado, los desafíos del presente y las lecciones para el futuro. Muchos de estos lugares de memoria, además de la labor reparatoria y simbólica para las víctimas y sus familiares, se han convertido en escenarios educativos y culturales donde niños, jóvenes y adultos consiguen encontrarse y dialogar sobre lo que no puede volver a ocurrir.

Los lugares de memoria (museos y monumentos conmemorativos) se han logrado establecer a partir de una lucha sistemática, organizada y constante de organizaciones de víctimas y grupos de derechos humanos, quienes a partir de una labor por la búsqueda de la verdad y la justicia han conseguido impulsar políticas de la memoria. Dichas políticas han logrado procesos de reconstrucción de la verdad y levantamiento de lugares simbólicos con los que se territorializan las memorias colectivas y se erigen espacios educativos de reflexión. Sin la lucha de estas organizaciones, los lugares de memoria no tendrían lugar, ni tampoco los procesos de construcción de ciudadanía que dichos espacios generan.

Ahora bien, al ser una construcción colectiva, intersubjetiva y social, la memoria supone una serie de tensiones políticas e ideológicas de las que los espacios de memoria no escapan. Las tensiones políticas e ideológicas que revisten estos lugares afloran por las posiciones encontradas de quienes pugnan por la verdad y la justicia, por un lado, y quienes quieren ocultarla, por otro. La gestión de una memoria colectiva atravesada por este tipo de conflictos políticos está caracterizada por los deseos de recordar y olvidar, y es justamente esta dicotomía entre lo que se recuerda y se olvida, manifiesta en los lugares de memoria, lo que está siendo constantemente objeto de disputas y tensiones. Qué recordar y qué olvidar y cómo representarlo en el espacio público ha sido y seguirá siendo objeto de luchas ideológicas y políticas en las que museos y espacios conmemorativos desempeñan un papel fundamental.

REFERENCIAS

1. Brett, S.; Bickford, L.; Ševcenko, L. y Ríos, M. (2009). *Memorialización y democracia. Políticas de Estado y acción civil*. Santiago, Chile: Flacso.
2. Escobar, C. y Fabri, S. (2009). Memoria y espacio social. La territorialización de la memoria en la construcción de ciudadanía [documento inédito]. Buenos Aires, Argentina.
3. Guixé, J. (2009). Espacios, memoria y territorio: un memorial en red en Cataluña. En R. Vinyes (ed.), *El Estado y la memoria. Gobiernos y ciudadanos frente a los traumas de la historia*. Barcelona, España: RBA.
4. Jelin, E. (2001). *Los trabajos de la memoria*. Madrid, España: Siglo Veintiuno.
5. Jelin, E. y Langland, V. (2003). Las marcas territoriales como nexo entre el pasado y el presente. En E. Jelin (ed.), *Monumentos, memoriales y marcas territoriales* (pp. 5-11). Madrid, España: Siglo Veintiuno.
6. Loreto, F. y López, G. (2005). Entre el recuerdo y el olvido. *Revista Patrimonio Cultural* 10 (37), 12-21.
7. Nora, P. (2009). *Pierre Nora en Les Lieux de Mémoire*. Santiago, Chile: LOM.
8. Parsons, E. E. (2011). Espacio para el recuerdo: memoria colectiva y reconfiguración del disputado espacio de la ESMA de Argentina [artículo en línea], *452ºF. Revista Electrónica de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 4, 29-51. Recuperado de en: http://www.452f.com/pdf/numero04/parsons/04_452f_mono_parsons_trad_es.pdf
9. Romero, R. (2012). Centro de memoria, paz y reconciliación [documento inédito]. Bogotá, Colombia.
10. Schindel, E. (2009). Inscribir el pasado en el presente: memoria y espacio urbano. *Política y Cultura*, 31, 65-87.
11. <http://www.sitesofconscience.org/es/>
12. <http://villagrimaldi.cl/>
13. <http://www.museodelamemoria.gob.ar/>
14. <http://www.memoriaabierta.org.ar>
15. <http://www.parquedelamemoria.org.ar/>



形式主義
paradise
es ne
cest nes
bird

主義
monamienno
d by storm and thunder

two boys
oiseau
words
b boys
thunder
機能主義

FORMALISMO Y FUNCIONALISMO: NUEVAS METÁFORAS PARA UN NUEVO PARADIGMA

Formalism and functionalism: new metaphors for a new paradigm

Formalismo e funcionalismo: novas metáforas para um novo paradigma

RECIBIDO: 14 DE SEPTIEMBRE DE 2012

EVALUADO: 18 DE OCTUBRE DE 2012

ACEPTADO: 14 DE ENERO DE 2013

Sabine Mendes Lima Moura (Brasil)
Universidade Veiga de Almeida (UVA)
sabine@uva.br

Doctoranda en Estudios del Lenguaje de la
Pontificia Universidad Católica de Río de
Janeiro.

es

en

por

RESUMEN

El presente artículo pretende discutir dos concepciones paradigmáticas en estudios lingüísticos —el formalismo y el funcionalismo— basándose en la metáfora de guerra propuesta por Oliveira (1999) y partiendo de una polémica discusión fundacional en el contexto brasileiro, ocurrida en el Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL) de la Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). La intención principal es sumar puntos de vista para el debate acerca de formas colaborativas de trabajo entre investigadores de diferentes lineamientos teóricos, así como aclarar los conceptos básicos acerca de esas dos visiones del estudio lingüístico que son, aún hoy, la base para la ubicación ideológica de los investigadores del lenguaje.

PALABRAS CLAVE: Lingüística, funcionalismo, formalismo, paradigmas científicos.

ABSTRACT

This article aims to discuss two paradigmatic concepts in language studies— formalism and functionalism, basing on the metaphor of war proposed by Oliveira (1999) and based on a controversial foundational discussion in the Brazilian context, which occurred in the Program for Studies on Use of the Language (PEUL) of the Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). The main intention is to add views to the debate on collaborative forms of work between researchers from different theoretical lines and clarify the basics about these two visions of linguistic study which are, even today, the basis for ideological location of language researchers.

KEYWORDS: Linguistics, functionalism, formalism, scientific paradigm.

RESUMO

O presente trabalho indaga sobre as carasO presente artigo pretende discutir duas concepções paradigmáticas em estudos lingüísticos —o formalismo e o funcionalismo— baseando-se na metáfora de guerra proposta por Oliveira (1999) e partindo de uma polémica discussão fundacional no contexto brasileiro, ocorrida no Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A intenção principal é somar pontos de vista para o debate acerca de formas colaborativas de trabalho entre pesquisadores de diferentes lineamentos teóricos, assim como aclarar os conceitos básicos acerca de essas duas visões do estudo lingüístico que são, ainda hoje, a base para a localização ideológica dos pesquisadores da linguagem.

PALAVRAS CHAVE: :Lingüística, funcionalismo, formalismo, paradigmas científicos.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Mendes, S. (2013). Formalismo y funcionalismo: nuevas metáforas para un nuevo paradigma. *Panorama*, 7(13), 113-124.

Al posicionarse con relación a una posible crisis en la semántica, debido a la proliferación de paradigmas y a su fragmentación en subteorías, Oliveira (1999) menciona la “metáfora de la guerra”, en la cual:

Una estrategia para ganar autonomía teórica es la de declarar el modelo dominante enemigo y proponer lo suyo como una alternativa mejor, que es, hasta mismo, capaz de destruir al enemigo. Esa estrategia de guerra supone un reinicio perpetuo: la teoría nueva reposiciona las cuestiones de esa vuelta de forma correcta y, así, implementa (finalmente) la verdad. (p.1).

Como la autora misma reconoce, tal “guerra” estaría incluida en una visión de crisis no solamente en la semántica, sino también en la lingüística en general, comentada por distintos autores (Hymes, 1972; Votre y Naro, 1989; Nascimento, 1990; Givón, 1995; Dik, 1997; Dillinger, 1991; Borges Neto, 2004; Borges Neto y Müller, 1987; Kato, 1998; Newmeyer, 1992; Nuyts, 1995; entre otros), y me parece que es un debate acerca de *la forma, la función* y acerca de la manera desde la cual alcanzamos a trabajar con tales conceptos: valorarlos, unirlos, complementarlos, defenderlos. No todos defienden la “metáfora de la guerra”, existen aquellos que dicen que la coexistencia/complementación es posible y bienvenida. Entre los defensores de esa visión, que elijo llamar *metáfora de la paz*, está Kato (1998), que apunta:

El punto de partida metodológico no importa. Es el gusto de cada uno. Pero si trabajamos en armonía, seguramente vamos a llegar a descubrimientos más completos e interesantes. Un ejemplo es el trabajo realizado por un funcionalista, Ataliba de Castilho, y una generativista, la autora de esta obra, que en coautoría (Castilho y Kato, 1991) buscan derivar estructuralmente la idea funcionalista de Castilho y Castilho (1992) en que adverbios modales serían una especie de híper predicadores [...] Si este matrimonio fue posible, ¿por qué no otros? (p. 1)

En Dillinger (1991) nos encontramos con una posición aun más radical en cuanto a la necesidad de espacio de convivencia, cuando el autor comenta que:

En lingüística huimos de la investigación científica normal; sin embargo, a la medida en que los estudiosos de cada área de estudio llaman la centralidad o la superioridad de su área de estudio del objeto en cuestión [...] no es sorprendente la falta de comunicación entre esas áreas y la falta de teorías-puente que sistematicen la relación entre los fenómenos estudiados. (p. 2),

Givón menciona los riesgos aparentes de explorar la diversidad, una postura que podría generar actitudes sectarias, no comunicación e incoherencia. Según el autor, “la dinámica social del estudio organizado es como un eco de la experiencia adaptativa de las poblaciones biológicas, donde diversidad excesiva lleva a aislamiento, incompatibilidad y especiación” (1995, p. xv). Ya en Dillinger, quien recupera a Leech (1983), encontramos lo que el autor llama teorías “regionales” en el área de lingüística: “Una explicación unificada de qué es el lenguaje, creo yo, se ha perdido” (Dillinger, 1991, p. 2). Con respecto a esa última posición más radical, quiero reproducir algunos de los últimos debates en otros campos de investigación, dentro y fuera de las ciencias humanas. El propio Dillinger cita a Brainerd (1971) y a Wall (1972), comentando acerca del uso no matemático del concepto de *función* en lingüística, y contraataca las críticas al generativismo y a su lógica supuestamente matematizada, introduciendo el concepto *función* en álgebra. Aunque sin pretender profundizar en el debate *formalismo versus funcionalismo* en áreas del conocimiento que no domino, me parece que esta es una polémica y, por qué no decir, una crisis no exclusiva de la lingüística.

Observamos esto mismo en la filosofía de las matemáticas en Pérez (2005), quien muestra la propuesta de Joachim Lambek de conciliar cuatro paradigmas principales de las matemáticas: el platonismo, el logicismo, el intuicionismo y el formalismo, considerando que los dos últimos se unen a la discusión forma y función por analogía a lo que observamos en lingüística. Así, más que empoderar un concepto algebraico diferenciado, que gana otra relevancia en matemáticas aplicadas, así como ha hecho Dillinger, nos parece importante hacer referencia a la filosofía de la ciencia, antes de señalar a la lingüística como propietaria, para bien o para mal, de la polémica. En cuanto a los estudios de campo, podemos mencionar a Lozares (1996), que señala el desarrollo del concepto de las redes sociales desde el formalismo matemático y el funcionalismo antropológico. En Paty (1992), tenemos un estudio sobre la formalización de las teorías en filosofía de la ciencia y su relación con los marcos empíricos, aplicada al contexto de endoreferenciación de una

ciencia formal de la naturaleza. Maldonado (2002) presenta los problemas epistemológicos en el campo de ciencias de la comunicación haciendo referencia a la necesidad de ubicar el positivismo, el funcionalismo y el formalismo, de acercar las tendencias mostradas por las ciencias naturales y de trabajar la interdisciplinariedad, sin perder el concepto de *identidad* del área a la cual se aplica el autor. Dellasoppa (2002), en un estudio sobre las estrategias utilizadas por la Policía Civil de Brasil, retoma la discusión forma/función. Vale decir que el criterio para la selección de los ejemplos aquí mencionados fue la observación de una analogía con la discusión forma/función propuesta en lingüística, observando los conceptos de forma y función según se hizo explícito por Dillinger.

Es, por lo tanto, un enfoque que lejos de pretender establecer una crisis general en la filosofía de la ciencia, tarea para la cual tales ejemplos ciertamente serían insuficientes, ofrece, sin embargo, oportunidades para el diálogo, posicionándonos, como lingüistas, en un campo que se está discutiendo dentro y fuera de nuestra zona de búsqueda. Reconozco que cuando de la crítica hecha por Dillinger se trata, muchas de las obras mencionadas en otras áreas no estaban desarrolladas y, por lo tanto, su llamado a la complementación podría haber sido, incluso, fuente de inspiración para ellas. Sin embargo, vale la pena revisar la puntualidad de sus comentarios para poder situarnos en el contexto más amplio de la investigación científica en su conjunto.

Siguiendo la idea de Kuhn acerca de la revolución científica (1970), que sirve de referencia a investigadores de diferentes áreas de conocimiento, el proceso de reemplazo de un paradigma por otro en las ciencias surge desde un período de ciencia extraordinaria, en el que se produce una relajación de las normas, de los ajustes *ad hoc*, de las especulaciones. Las anomalías que se presentan a continuación, si empiezan a difundirse, se convierten en serios problemas internos para el paradigma vigente. Los intentos de resolver este tipo de problemas se radicalizan, por lo que las normas previamente existentes son aún más laxas. Esta crisis se profundiza con la emergencia de un nuevo paradigma que, según Kuhn, es un rival, siguiendo por lo tanto la “metáfora de la guerra”. Este nuevo paradigma es diferente del antiguo e incompatible con él. La adhesión a un paradigma particular sería similar a una conversión religiosa, un acto de fe; no hay una explicación racional que pueda justificar la elección del investigador. La revolución científica sería entonces el abandono de un paradigma por otro innovador no solo por un investigador, sino por un grupo relevante, una comunidad científica en general. Esto significa que, en el campo de la lingüística, si pensamos en términos de “metáfora de la guerra” y “metáfora de la paz”, los autores que sostienen el primer seguimiento se relacionan con el modelo kuhniano de revolución científica, y los autores que sostienen el segundo rechazan, total o parcialmente, tal visión de reemplazo paradigmático.

En este trabajo el objetivo es reanudar algunas de las discusiones anteriormente mencionadas señalando qué argumentos se han utilizado en defensa de la “metáfora de la guerra”. Para eso voy a hacer una breve revisión de la literatura pertinente, buscando el diálogo entre los autores en el contexto metafórico “paz/guerra”, con el apoyo de las opiniones expresadas en el debate de Nascimento (1990); Votre y Naro (1989) y Dillinger (1991), que adquirieron especial relevancia en el contexto brasileiro. Concluiré mi interpretación de la “inconmensurabilidad” kuhniana presentada por Borges Neto (2004) en el contexto de la crisis que se describe anteriormente.

Desde el desarrollo de la teoría de Kuhn, me parece oportuno recordar que la cuestión de unirse a un nuevo paradigma no sigue razones lógicas. Por lo tanto, tratamos aquí de una cuestión de fe que, como lo indica la sabiduría convencional, es siempre un tema delicado para “llevar a la mesa”.

LA “PAZ” Y LA “GUERRA” EN LA LINGÜÍSTICA: PRINCIPALES ARGUMENTOS

Las “metáforas subyacentes” para la discusión sobre el paradigma lingüístico se han referido principalmente a la oposición/complementación del estudio de la forma y de la función, a menudo asociados con los conceptos del formalismo y del funcionalismo. Moura Neves (2001, p. 39) indica que el modelo funcionalista suscribe “una visión de lenguaje como entidad no suficiente en sí”, en contraposición al modelo formalista que “examina al lenguaje como un objeto

autónomo, investigando la estructura lingüística independientemente de su uso”. Cuando explica la relación entre el sistema de una lengua y su uso, en el paradigma funcionalista, Dik describe el lenguaje natural como “un instrumento utilizado para propósitos comunicativos”, y concluye que, por lo tanto, “no hay razón para considerar sus propiedades en abstracción de los usos funcionales a los cuales es puesta” (1997, p. 6).

Ya en el paradigma formal, el correspondiente psicológico de una lengua es la competencia, y el estudio lingüístico considera estructuras sintácticas profundas de las cuales el concepto de *gramaticalidad/agramaticalidad* es dependiente, relegando a segundo plano las correspondencias entre los llamados trazos formales y los trazos semánticos. Tales correspondencias “deberán ser estudiadas en una teoría más general del lenguaje, que incluya, como subpartes, una teoría de la forma lingüística y una teoría del uso de la lengua” (Chomsky, 1957, p. 111). Givon se refiere a ese punto del texto como “la indecisión fatal de Chomsky” (2001, p. 7), una especie de no comprometimiento con el campo semántico, del que no alcanza a ignorar su importancia, pero suele disminuirla.

En el paradigma funcionalista, “el correspondiente psicológico de una lengua es la competencia comunicativa” (Moura Neves, 2001, p. 44), propuesta de Hymes (1972) que extingue la dicotomía forma/uso con “la consideración de que la gramática profunda, la base de una enunciación, no puede ser encontrada en una estructura profunda abstracta, pero sí en las elecciones que el hablante hace cuando compone una enunciación con un propósito específico” (Moura Neves, 1999, p. 49). Halliday considera que una teoría del lenguaje debe ser “esencialmente orientada al consumidor” (cf. *consumer-oriented*), entendiendo la descripción lingüística como descripción de un sistema y no de una estructura. Al comprender la lengua como “potencial semiótico”, su estudio pasa a ser una “descripción de elecciones” del hablante (en Chappelle, 1998, p. 1). Tal concepto se apoya en la visión saussuriana de la “lengua como conjunto de relaciones”, que es, todavía, según Halliday, “una concepción muy atomística del signo lingüístico” (Halliday y Hassan, 1989, p. 3). El autor amplía tal concepción al definirla como siendo, más que un estudio de signos, “un estudio de sistemas de signos —en otras palabras, como el estudio del significado en su sentido más general —” (Halliday y Hassan, 1989, p. 3).

El sistema lingüístico es “el potencial subyacente de una lengua: su potencial como recurso de construcción de sentido” (Halliday y Matthiessen, 2004, p. 26), instanciado en la forma de texto. Cada texto —visto como lugar de concretización de las posibilidades paradigmáticas del sistema— es una instancia de la lengua como “semiótica social, con énfasis en la producción de sentidos localizada en la cultura y en la historia” (Meurer y Balocco, 2009, p. 1). De esa forma, no podemos comprender el sistema sin apoyarnos en sus instancias textuales, y tampoco podemos entender un texto sin ubicarlo sociohistóricamente —lo que nos lleva a considerar un paradigma sociosemiótico de lenguaje— (Halliday y Hassan, 1989).

Acerca de los peligros en ignorar el abordaje funcionalista del lenguaje, Givon discute que:

Aunque la idealización sea, realmente, una maniobra metodológica legítima, se torna problemática cuando a ella se imputa un status teórico no debido. O sea, cuando lleva a ignorar la relevancia de los cambios y variaciones basados en datos para nuestro entendimiento de la estructura sincrónica. (Givon, 2001, pp. 6-7)

En registros históricos de los estudios funcionalistas en Brasil, tenemos una presentación de lo que se erige como uno de los grupos más antiguos y de carácter variacionista que investiga esta área: el Programa de Estudios sobre el Uso de la Lengua (PEUL) de la Universidad Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Según tal presentación, el PEUL abrió, al menos en Brasil, el debate que considero emblemático de la situación de crisis de la lingüística:

Dentro de PEUL nace una controversia [...] que comenzó con un artículo en Delta en el que se considera una perspectiva funcionalista como preferible a la formalista (Naro y Votre, 1989). Este texto fue respondido por un artículo que consideraba que la comparación se realizó sin sentido, ya que las dos corrientes tienen diferente objeto de estudio, y, consecuentemente, tienen diferentes hipótesis, objetivos y metodología (Nascimento, 1990). Dillinger (1991) analiza los dos textos, indicando que el funcionalismo y el formalismo no pueden ser vistos como alternativas, ya que estudian el mismo objeto en diferentes formas, siendo, por lo tanto, complementarios. Y el dúo mismo de funcionalistas que iniciaron la controversia, llega a la misma conclusión, después de todo, por las

siguientes declaraciones: funcionalismo y formalismo parecen tratar los mismos fenómenos, pero tienen diferentes objetos de estudio; aunque no totalmente independientes, las dos escuelas utilizan diferentes criterios para el análisis y la generalización; también difieren en la relación causal entre la función y la forma, es decir, en relación a la visión de la gramática en sí (Naro y Votre, 1992). Y después de todo, siguen defendiendo la superioridad de la posición funcionalista (Moura Neves, 1999, p. 285).

Sabine

Mendes Lima

Moura |

Llamo a este debate emblemático porque en él vemos los argumentos más importantes que utilizan, por así decirlo, los defensores de la “guerra” y la “paz” en sus discursos. Del resumen presentado por Moura Neves observo las siguientes cuestiones: a) la cuestión del objeto de estudio de la lingüística; b) la cuestión de la “inconmensurabilidad” kuhniiana; c) la cuestión de los criterios (rigor metodológico) de investigación; d) la cuestión de la relación función y forma. Estas cuestiones más amplias se han interpretado de diferentes maneras por funcionalistas y formalistas al tratar de defender/presentar las posibilidades de complementariedad/superación de un paradigma para/con el otro. También hay dos grandes temas que parecen derivarse de tales enfoques y que, al mismo tiempo, son nucleares en el debate: la cuestión de la identidad de la lingüística (estrechamente relacionada con su objeto y aceptación paradigmática) y el tema de manejo/precisión de los conceptos con los que se trabaja (estrechamente relacionado con la cuestión de rigor metodológico y de los puntos de vista acerca la relación función/forma). Me limitaré, en esta parte del trabajo, a los cuatro primeros aspectos que sugiere el texto de Neves, analizando los textos seminales de la polémica en el PEUL, en un intento de ilustrar cómo, desde ellos, las metáforas de la guerra y la paz son construidas.

En cuanto al objeto de estudio de la lingüística, Nascimento recupera una citación de Possenti (1988) que indica que, en la visión saussuriana, “el punto de vista crea el objeto” y “solamente un emprendimiento empirista podría intentar no aceptar esta afirmación, siempre y cuando sea relativa a procedimientos científicos mínimamente defendibles”, presentando la visión de que “no se estudian fenómenos, sino dados, entendiéndose por fenómeno lo que ocurre efectivamente en el mundo, y por dado lo que es previamente circunscrito y determinado como tal por un cierto punto de vista, vale decir, por una determinada asunción teórica y metodológica” (1990, p. 86). Tal citación nos remite al observado por Rajagopalan, al decir que “existe motivación ideológica por detrás de la construcción de teorías” (en Borges Neto, 2004, p. 195).

En la construcción de la “metáfora de la guerra”, si observamos la cuestión de la “motivación ideológica”, tenemos que Votre y Naro (1989) se ubican con relación a las generalizaciones estructurales de la gramática formal diciendo que tienen una “perspectiva crítica” que los lleva a comprender que “si esas generalizaciones son verdaderas, aun así ellas no pasan de meros datos, reunidos bajo la forma de esquemas. Lejos de explicaciones, son, a su vez, fenómenos lingüísticos [...] que solo pueden ser explicados por medio de aspectos no lingüísticos”. Afirman incluso que, según su opinión, los modelos formales “tienen un alto índice de componentes discursivos”. Su visión del objeto de estudio es la de “un objeto maleable, probabilístico y no determinante” (p. 170).

Ubicando al debate en el nivel de una “perspectiva crítica”, los autores pueden ser interpretados como si estuvieran sugiriendo que existe una perspectiva “acrítica” del análisis del/en el discurso, o que la única perspectiva crítica sea aquella que considere el objeto de estudio de la lingüística como prioritariamente extra-formal/para-formal. Existe aún una cuestión de orden semántica, en la cual observo que los autores parecen considerar que el rol de la ciencia sería el de dar “explicaciones” acerca del objeto de estudio, y que, como por medio de la forma tales “explicaciones” no son posibles, el objeto de estudio de la lingüística debe ser no determinable. Considerando que, como los propios autores sugieren, los modelos formales son construidos discursivamente, un formalista que se ubique como generador de hipótesis y no de modelos, o que tenga un concepto de modelo maleable, estaría afuera de las restricciones propuestas por los investigadores al formalismo como un todo. Esto sería el equivalente a decir que los modelos formales son sugerencias de análisis, centrados en la resolución de conflictos pertinentes, y no “explicaciones”, en el sentido generalizador que encontramos en este texto específicamente. Considerando la fuerte influencia del falsificacionismo popperiano en la construcción de la teoría generativa, podemos decir que la generación de hipótesis por parte de los formalistas no presupone en ningún momento que tales hipótesis sean “explicaciones”, en el sentido de la palabra utilizado en Votre y Naro.

Panorama |

pp. 113 - 124 |

Volumen 7 |

Número 13 |

Julio - diciembre |

2013 |

118 |

En cuanto a la cuestión de los criterios de investigación/rigor metodológico, Votre y Naro (1989) afirman que, en su abordaje, van “de lo particular a lo general, porque el propio criterio que permite el descubrimiento de lo que ocurre y recurre, de forma regular, y que nos permite construir la generalización, es el rol comunicativo y no **algún criterio formal**” (p. 171, marcación de los autores). Dicen incluso que la reunión de los criterios ocurre desde su “efecto específico en la comunicación” (p. 171). Aquí, en la construcción de nuestra metáfora bélica, observo que los autores infieren que la previamente mencionada “motivación ideológica” que lleva a la aceptación de uno u otro proceso metodológico. Según los autores: “Los formalistas siguen, **aún hoy**, produciendo tanto la teoría como los datos que dicen justificar esa teoría” (p. 172, marcación de los autores). Junto a las observaciones anteriores de que los modelos formales son discursivamente contruidos, podemos decir que la visión de rigor metodológico para tales autores estaría en un nivel inferior, por hacer referencia a “fenómenos”, no dar “explicaciones”, no partir del particular y renegar de que su origen es proveniente de su efecto en la comunicación. Los autores citan incluso la “frustración criada por el fracaso de la gramática generativa” (p. 172), dejando claro que la observan desde una expectativa en cuanto a sus resultados, quizá una expectativa de “explicaciones”. ¿Qué serían tales “explicaciones” si no la búsqueda de una “descripción” del uso de la lengua? Eso hace que recaigamos en el problema del objeto de estudio: las dos corrientes estarían “describiendo” alguna cosa —una describe el uso y la otra describe la forma— y no existe impedimento externo para ninguno de los dos puntos de vista, ya que son discursivamente contruidos y no existe acceso real al “fenómeno”.

Con respecto a la cuestión forma/función, los autores lanzan un cuestionamiento usando los ejemplos presupuestos por la gramática generativa, entre ellos: “¿Qué pensaste a quienes dar?” y “¿Quiénes pensaron ellos considerar inteligente?” (p. 172 | haciendo referencia a Chomsky, 1977). La pregunta es: “¿Será que una teoría basada en datos tan marginales a la lengua real, y tan problemáticos en cuanto a su autenticidad, nos puede traer alguna contribución significativa?” (Votre y Naro, 1989, p. 172). En seguida, los autores afirman que existe “una razón de naturaleza positiva para el crecimiento del abordaje funcional en lingüística, motivada por evidencias del acierto de propuestas de sello discursivo”. Básicamente, se constató que “construcciones y estructuras aparentemente **arbitrarias** (del punto de vista formal) podrían ser entendidas por medio de una motivación discursiva” (p. 173, marcación de los autores). Los autores sugieren, en este punto, que lo que es entendido como arbitrario desde el punto de vista formal está siendo comprobado desde “evidencias de acierto”. Todavía, la principal crítica a la validez metodológica del formalismo parece basarse también en la arbitrariedad con la cual los datos son contruidos por los investigadores de esta línea. Podemos decir que en el discurso de los autores no existe una respuesta concreta a la problemática cuestión de la arbitrariedad, visto que el criterio de lo que es o no auténtico permanece oculto en el texto. En cuanto a la llamada “contribución significativa”, como observamos que la teoría generativa apuntó a avances en el lenguaje computacional, considerando, además, que sus estrategias de fomento están centradas en el desarrollo de la informática, podemos decir que lo que es arbitrario para el estudio del uso no es arbitrario para el estudio de la forma, tal cual presentada en el contexto de la pesquisa generativa.

Así tenemos que, en relación con los ítems identificados por Moura Neves (1999), la “metáfora de la guerra” se construye discursivamente con base en la necesidad de invalidar el paradigma anterior vigente, basado en la cuestión de la “incomensurabilidad” kuhniana. Más allá de las dificultades de carácter metodológico, como la cuestión del objeto de estudio, del rigor metodológico, de la substitución paradigmática y de los conceptos de forma y función, me parece interesante observar “en el discurso”, como dirían Votre y Naro, de qué manera las ideas de los investigadores son presentadas en la construcción de esta metáfora bélica, como intentamos hacer brevemente observando que su texto está contruido desde conceptos que pueden ser aplicados (aunque no estén bien delimitados) en la defensa de opiniones paralelas o contrarias a ellos mismos, como en los casos ejemplificados de : “criterio formal”, “fenómeno”, “producción de datos y teorías”, “contribución significativa”, entre otros. La base para las críticas de Nascimento (1990) y Dillinger (1991) puede ser encontrada justamente en las fallas de comunicación de los autores, sobre las cuales Nascimento, rescatando Chomsky (1976), sugiere que los investigadores deben empezar “rechazando asunciones dogmáticas con respecto a la posibilidad de explicarla [a esa estructura] solamente en términos funcionales” (Nascimento, 1990, p. 97). En el texto de Votre y Naro reside el principal apoyo discursivo a la “metáfora de la guerra”.

Es importante decir que, asimismo, en el texto de Dillinger, uno de los integrantes del debate nacido en el PEUL, tenemos posiciones muy semejantes a la construcción de la metáfora bélica observada anteriormente en Votre y Naro. Dillinger apunta que “en ninguna ciencia se crean dudas acerca de la complejidad de los fenómenos del objeto de estudio” y, “consecuentemente, se vuelve necesaria una división del trabajo de investigación” (1991, p. 403), observación que podría ser alineada a una necesidad, si no de integración, al menos de convivencia y co-construcción a partir de los dos paradigmas. Incluso, al referirse al tema del rigor metodológico en las teorías formalista y funcionalista, Dillinger afirma que “la teoría funcionalista es adecuada, detallada, o interesante, solamente en la medida que las teorías de comunicación e interacción social en las que se basa lo son” y que los intentos funcionalistas tienden a limitarse a “posiciones muy generales, o igualmente vacías, particularmente a los ojos de quien valoriza la precisión y el rigor formal. La teoría formalista, por el contrario, tiene el apoyo de una larga tradición y es independiente de los progresos en otras áreas” (1991, p. 402). Podemos identificar aquí una evaluación cuyos criterios, así como los criterios del texto de Votre y Naro, no son explícitos. De la misma manera que Dillinger menciona “adecuación o especificación o interés” de la pesquisa funcionalista, Votre y Naro, como ya observamos, mencionan la cuestión de la “contribución significativa” o no del formalismo para la lingüística. Así como explicité que la función de las teorías formalistas en términos de progreso en el campo del análisis computacional y de las ciencias de la informática es bastante considerable, puedo aumentar que la contribución del funcionalismo para el análisis del discurso aplicada a la educación, al área de consultoría y comunicación, argumentación y aplicación de la lingüística, es bastante considerable. Luego, podemos decir que, nuevamente, en el texto de Dillinger, nos adentramos en el campo del dogmatismo, desaconsejado, como vimos, por el propio Chomsky.

En la construcción de la “metáfora de la guerra” tenemos, por lo tanto, una actitud discursiva, reiterada en el debate en cuestión, en un esquema de “desafío y respuesta”. En las respuestas, aunque intencionada la integración, podemos encontrar el mismo carácter dogmático de los que primeramente suscitaron el desafío. Si retomamos el concepto kuhiano de “inconmensurabilidad”, podemos entender que el trasfondo de tales “desafíos y respuestas” opera en la imposibilidad de la convivencia de los paradigmas y sugiere, aunque de manera moderada, la existencia de una verdad acerca de los fenómenos a los cuales, en común acuerdo, los lingüistas suelen tener acceso directo, al menos en este debate.

En el seno de la construcción de la “metáfora de la paz” existe discordancia con la teoría kuhiana. Es lo que podemos observar en Oliveira (1999, p. 1): “la investigación filológica permanece; una indicación de que el modelo kuhiano de substitución de paradigmas puede no estar correcto. Parece no haber una substitución de la filología por la lingüística, pero antes, una especie de unificación, ya que hoy en día podemos considerar la filología como parte de la lingüística”. La autora abandona la metáfora bélica al proponer en su trabajo que “el conocimiento científico se construye en la conversación; es una interlocución sin fin”.

Oliveira se refiere, también, a Davidson (1984) proponiendo que:

[...] existe siempre la posibilidad de traducción (entre paradigmas), aunque ella signifique siempre alteraciones, porque aunque los sistemas de medición no sean idénticos es posible entenderlos a partir de nuestro propio sistema. Son las traducciones, vale decir, las que nos permiten hablar más, y cuanto más hablamos acerca de nuestra teoría sobre la teoría del otro, más largo es el nuestro horizonte de conocimiento. Además de eso, si las nociones de verdad y objetividad son intersubjetivas, entonces es precisamente en el diálogo, aunque polémico, momento en que las diferencias quedan expuestas, que somos más objetivos y donde la verdad, siempre parcial, puede emerger. Es en este sentido que solo podemos concordar con Ruben (1995): los debates son absolutamente fundamentales para la construcción del saber. (Oliveira, 1999, p.3)

Existen aún, en la construcción de la “metáfora de la paz”, diferentes aproximaciones y revisiones conceptuales entre las corrientes formalista y funcionalista, así como esclarecimientos con relación a los diferentes niveles de “radicalismo/aproximación” de las propuestas. Es lo que vemos en Kato cuando dice que su propuesta:

[...] no es oponer esos “-ismos”, sino antes mostrar que hay por lo menos más de una forma de funcionalismo y que el contraste entre las varias perspectivas se asemeja a los contrastes encontrados en los abordajes formalistas. En mi entender de generativista, es necesario, antes que nada, distinguir el funcionalismo direccionado a un modelo

abstracto de uso de la lengua y el funcionalismo direccionado a la lengua tal como ella se manifiesta en su uso efectivo. Lo que quiero decir es que, así como en la visión funcionalista, tenemos los correlatos de la Lengua-I y de la Lengua-E de Chomsky (1986), según quien Lengua-I es la representación de la competencia sintáctica del hablante y Lengua-E es el objeto gramatical externo, observable. La diferencia es que en la visión-I (interna, individual e intencional) del funcionalista, lo que se estudia son los procesos mentales que entran en juego en el uso de la lengua y no solamente el conocimiento estructural de los enunciados, y en la visión-E (externa y extensional), se tiene en cuenta la Lengua-E en contexto. (1998, p. 2)

Formalismo y
funcionalismo:
nuevas
metáforas
para un nuevo
paradigma

La cuestión de la teoría de la Lengua-I y de la Lengua-E ya había sido presentada en la profundización de Nascimento (1990, p. 92) acerca del debate en Votre y Naro. El texto de Nascimento me parece un ejemplo claro de establecimiento de una “actitud pacífica” frente al debate, en la medida que el autor, aunque responda a varios de los desafíos de Votre y Naro, siempre se preocupa por validar todas las tentativas de ambas corrientes paradigmáticas y proponer una clara articulación entre ellas (p. 97). Así, él comenta que tales debates “ofrecen una buena oportunidad para intentar implementar un diálogo constructivo entre lingüistas brasileiros que conducen sus investigaciones utilizando diferentes encuadres teóricos” (p. 83). Indica que los dos modelos de análisis lingüístico “hasta pueden llegar a articularse en un programa de pesquisa que tenga como objetivo explicar cómo las representaciones mentales y los mecanismos que producen el comportamiento verbal manifestado obran recíprocamente” (p. 88). Después de presentar la cuestión desde este punto de vista, de la teoría de la Lengua-I y la Lengua-E y de las representaciones mentales y comportamiento verbal, el autor reitera su posicionamiento diciendo que: “estas son todas cuestiones que dejarían de ser colocadas si mejorásemos la circulación de informaciones entre los dos modelos aquí considerados” (p. 96).

CONCLUSIÓN

POSIBILIDADES DE GENERACIÓN DE UNA NUEVA METÁFORA: INSPIRANDO NUEVOS PARADIGMAS

Borges Neto, elucidando la cuestión de la “inconmensurabilidad” kuhniana, indica que tal noción surge “en el encuadre de una epistemología que ve la teoría científica como algo más que un modo de describir una realidad que existe más allá e independientemente de ella” (2004, p. 197). Podemos observar, desde su estudio, que el propio surgimiento de tal noción indica un rompimiento con la ciencia imparcial, objetiva y racional positivista o neopositivista. Esto aumenta relevancia a los tópicos que apunté como derivados del debate nacido en el PEUL: la cuestión de la *identidad de la lingüística* (íntimamente relacionada a la de su objeto de estudio y su aceptación paradigmática) y la cuestión de la *manipulación/exactitud de los conceptos* con que se trabaja (íntimamente relacionada a la cuestión del rigor metodológico y a las visiones de la relación función/forma). Borges Neto retoma la discusión acerca de la identidad desde el punto de vista de Rajagopalan: “la lingüística hoy son muchas cosas, cuyo único denominador común quizá sea la lucha sin tregua por la posesión de la disciplina” (1988, p.195). Cita una “especie de síndrome de múltiple personalidad” y “un raro borrar de identidad” (Borges Neto, 2004, p. 197).

Cuanto a la cuestión de la exactitud de los conceptos, conforme ya observamos anteriormente, existen discusiones que buscan un perfeccionamiento/exactitud cada vez más amplio de los conceptos con los que se trabaja, lo que puede facilitar la comunicación entre paradigmas propuesta por Nascimento (1990). Borges Neto (2004) presenta una detallada discusión de la sociolingüística paramétrica, cuestionando distintos aspectos de extremo interés, tales como: la dificultad en el establecimiento del concepto de “compatibilidad” (pp. 199-200), del concepto de “complementariedad” (pp.200-202), del concepto de “inconmensurabilidad” (pp. 203-208) y, finalmente, del concepto de “parámetro” (pp. 208-214), incluida en la propuesta del estudio de una “variación lingüística intersistémica”, apuntando posibles críticas a tal concepción. El autor parece tener, todavía, un punto de vista negativo acerca del concepto de *crisis* (de acuerdo con su revisión de literatura) y dice que no ve motivo para la disminución de la proliferación de teorías porque, en ciencia, “solo se obtiene el progreso cuando existen puntos de vista en conflicto —la ciencia solo avanza ‘por la discusión crítica de visiones alternativas’, como dice Feyerabend—”(p. 215). Borges Neto defiende que la “actividad real de la ciencia” es permitir la posibilidad de que las teorías se desarrollen, “con todas sus virtudes y limitaciones”, sin nunca dejar de presentar “todas las propuestas a la más severa crítica”(2004, p. 216).

| Panorama
| pp. 113 - 124
| Volumen 7
| Número 13
| Julio - diciembre
| 2013
| 121

Acredito que ahora, en la conclusión de este trabajo, me puedo declarar funcionalista, sin con eso afectar a la comprensión del análisis expuesto, pero con la posibilidad de indicar claramente qué “motivaciones ideológicas” influyen más mi formación como investigadora. Acredito también que el concepto de *crisis* no necesita ser visto solamente de forma negativa, una vez que negar a la crisis como manera de proponer una fe en el futuro de nuestra ciencia me parece exageradamente angustiante para los investigadores, que, en lo cotidiano, tienen que enfrentarse con tales cuestionamientos de la filosofía de la ciencia y, en sus encuadres, asumir sus posiciones. Me parece que vivimos, sí, una crisis no exclusiva de la lingüística, no exclusiva de las ciencias y que puede ser muy bienvenida. La posición de Borges Neto en cuanto a la necesidad de dejar que la proliferación de puntos de vista ocurra me parece bienvenida también, aunque hayan algunos que puedan verla como una apropiación de la metáfora de la “mano invisible” que regula el mercado en la economía o del Darwinismo, indicando que, en el final, permanecerán los más aptos y “menos estúpidos”, como indica su citación a Millôr Fernandes (Borges Neto, 2004, p. 216). Tal interpretación podría llevarnos a una construcción más próxima de la “metáfora/actitud bélica” que de la “metáfora/actitud de la paz”. Además de eso, me parece que tal proliferación no está bajo el control de la academia, no solo en la lingüística, sino también en otras áreas del conocimiento.

Lo que propongo como conclusión de este trabajo es justamente que las “motivaciones ideológicas” sean claras siempre y que la crítica sea hecha con base en una actitud de paz. Para que veamos la crisis como oportunidad, tenemos que considerar (creer) que su origen es justamente el rompimiento con una visión positivista del mundo. Al asumir que la tarea del investigador es una construcción, que “la ciencia construye su objeto, que las teorías implican una metafísica y que la racionalidad y objetividad de la ciencia son, en gran parte, meras ilusiones”, ilusiones “ideológicamente motivadas” (Borges Neto, 2004, p. 197), me parece que es parte de nuestra responsabilidad ética proponer, intencionalmente, la construcción discursiva de la complementación, de la aproximación, de la reinterpretación de los modelos formalista y funcionalista. Si tales modelos no existen afuera de los cuadros ideológicos propuestos por sus defensores, podemos decir que aquellos representan grupos humanos más que aproximaciones de la verdad, y que toda tentativa de complementación entre ellos es, también, una tentativa de complementación entre grupos altamente cualificados y comprobadamente contribuidores para el conocimiento humano. Es posible y bienvenido que existan aquellos que prefieran no adherirse a tal quiebra de lo inconmensurable —a final de cuentas, ¿cómo, al proponer la complementación, podríamos ignorar lo que es dogmático y, por lo tanto, una cuestión de fe?—. Cualquier intento de controlar la enorme cantidad de manifestaciones posibles dentro de los encuadres teóricos vigentes en la lingüística es una tentativa de discutir la fe ajena y, por lo tanto, no de complementar. Según el propio Dell Hymes, en su sistematización del concepto de *competencia comunicativa*, sería un error imaginar que la proliferación de teorías acerca del objeto de estudio en lingüística es, sencillamente, una cuestión para lamentación, ya que todas las perspectivas son relevantes y existe “un conjunto de datos lingüísticos que permanecería sin *insight* teórico en tanto que una concepción tan limitada de la teoría lingüística permaneciera sin desafío” (1972, p. 54).

Lo que podemos hacer, y estamos preparados para hacer, es poner mucha atención en la manera como construimos nuestros discursos, nuestros datos, nuestros análisis y, principalmente, nuestras críticas. El debate que tomé como estopín de tal discusión, el debate iniciado en el PEUL, muestra que, aunque intencionada la complementación, podemos dejar trasparecer, en nuestro discurso, lo que llamé “actitud bélica”, que me parece innecesaria y poco constructiva. La contribución de tal debate es obvia y no puede ser ignorada, pero, si pretendemos profundizar en nuestra ciencia construida discursivamente, me parece que debemos superar resistencias y ganar habilidades, en el sentido de buscar relaciones entre nuestras producciones, acordándonos de que los paradigmas representan grupos humanos y el conocimiento es, en esencia, para todos.

REFERENCIAS

1. Alonso Cortés, Á. (2001). Chomsky en cuestión. *Clac*, 5.
2. Basilio, M. (2006). Notas de aula de la disciplina Evolución del Pensamiento Lingüístico. Programa de Posgrado en Estudios del Lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro.
3. Borges Neto, J. (2004). A incomensurabilidade y la 'compatibilización' de teorías. *Ensaios de Filosofia de la Lingüística* (cap. 8, pp. 195-216). São Paulo, Brasil: Parábola.
4. Borges Neto, J. y Müller A. L. (1987). Lingüistas ou camaleões? Uma resposta a Tarallo. *Delta*, 3(1), 85-95.
5. Butt, D.; Fahey, R.; Spinks, S. y Yallop, C. (1995). *Using functional grammar. An exploratory guide*. Sydney, Australia: National Centre of English Language Teaching and Research- Clarendon.
6. Chappelle, C. (1998). Some notes on systemic-functional linguistics. Recuperado de: <http://www.public.iastate.edu/~carolc/LING511/sfl.html>
7. Chomsky, N. (1957). *Estruturas sintáticas*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
8. Dellasoppa, E. E. (2002). Estratégias e racionalidade na Polícia Civil do estado do Rio de Janeiro. En R. B. León (org.), *Violencia, sociedad y justicia en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: Clacso-Asdi.
9. Dik, S. C. (1997). *The theory of functional grammar. The structure of the clause*, part 1. Berlín, Alemania: Mouton de Gruyter.
10. Dillinger, M. (1991). Forma y función en la lingüística. *Delta*, 7(1), 385-407.
11. García Albea, J. E. (1994). El lenguaje como argumento de la psicología. *Cognitiva*, 6(1), 107-118(12).
12. Givón, T. (1995). *Functionalism and grammar*. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
13. Givón, T. (2001). *Syntax. An introduction*. Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
14. Halliday, M. K. A. y Hassan, R. (1989). *Language, context and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford, UK: Oxford University Press.
15. Halliday, M. K. A. y Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (3ª ed.). Londres, UK: Arnold.
16. Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. En J. B. Pride y J. Holmes, *Sociolinguistics. Selected readings* (pp. 269-293). Harmondsworth, UK: Penguin.
17. Kato, M. A. (1998). Formas del funcionalismo en la sintaxe. *Delta*, 14, edición especial, pp. 56-74.
18. Kuhn, T. S. (1970). *The structure of scientific revolutions* (2ª ed.) Chicago, IL: University of Chicago Press.
19. Lozares, C. (1996). La teoría de las redes sociales. *Papers*, 48, 103-126.
20. Maldonado, A. E. (2002). Produtos midiáticos, estratégias, recepção. A perspectiva transmetodológica. *Ciberlegenda*, 9, 1-15. Recuperado de: <http://www.uff.br/mestcii/efendy2.htm>

21. Meurer, J. L. y Balocco, A. E. (2009). A linguística sistêmico-funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios. *Anais do SILEL*, 1, s. p.
22. Moura Neves, M. H. de (1999). Estudos funcionalistas en el Brasil. *Delta*, 15, edición especial, 22-34.
23. Moura Neves, M. H. de (2001). *A gramática funcional*. São Paulo, Brasil: Martins Fontes.
24. Nascimento, M. do (1990), Teoria gramatical y 'mecanismos funcionais del uso de la língua'. *Delta*, 6, 83-98.
25. Newmeyer, F. J. (1992). Iconicity and generative grammar. *Language*, 68(4), 756-96.
26. Nuyts, J. (1995). Functionalism vs. formalism. En J. Verschueren; J. O. Ostman y J. Blommaert (eds.), *Handbook of pragmatics* (pp. 293-299). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
27. Oliveira, R. P. de (1999). Uma história de delimitaciones teóricas: trinta anos de semântica en el Brasil. *Delta*, 15, edición especial, 66-80.
28. Paty, M. (1992). Endo-referência de uma ciência formalizada de la natureza. *Estudos Avançados*, 6(14), 107-141.
29. Pérez, J. H. (2005). Joachim Lambek y la filosofía de la matemática. *Civilizar* 4, pp.166-182.
30. Votre, S. J. y Naro, A. J. (1989). Mecanismos funcionais del uso de la língua. *Delta*, 5(2), 169-184.

Sabine

Mendes Lima

Moura |

Panorama |

pp. 113 - 124 |

Volumen 7 |

Número 13 |

Julio - diciembre |

2013 |



LA CADUCIDAD POR VULGARIZACIÓN EN LA MARCA Y SU EFECTO ESTABILIZADOR EN LOS MERCADOS

The expiration for generic trademarking in brands and its stabilizing effect on markets

A caducidade por vulgarização na marca e seu efeito estabilizador nos mercados

RECIBIDO: 17 DE SEPTIEMBRE DE 2012

EVALUADO: 23 DE NOVIEMBRE DE 2012

ACEPTADO: 11 DE FEBRERO DE 2013

Iván Vargas Chaves (España)
Universidad de Salamanca
ivargas@usal.es
Abogado egresado de la Universidad del Rosario e investigador doctoral adscrito al Departamento de Derecho Privado de la Universidad de Salamanca.

Sara Rodríguez Ramírez (España)
Universidad de Salamanca
sara-rodr@hotmail.com
Abogada egresada de la Universidad de los Andes e investigadora doctoral adscrita al Departamento de Derecho Privado de la Universidad de Salamanca.

es

en

por

RESUMEN

En el presente artículo se realiza una aproximación de derecho comparado —en Colombia, España y en los sistemas comunitarios andino y europeo— a la vulgarización de la marca y a su caducidad como efecto estabilizador del mercado. Así, se llega a proponer una ruta de estudio que aborda desde la pérdida de distintividad hasta las exigencias de un mercado global, el cual requiere una efectiva adecuación de las políticas de protección y promoción de los signos distintivos, con el fin de garantizar un libre acceso de la competencia teniendo como prioridad el rol de los consumidores.

PALABRAS CLAVE: Caducidad, derecho de marcas, distintividad, uso de la marca, vulgarización marcaria.

ABSTRACT

In this article a comparative law approach is made — in Colombia, Spain and the Andean Community and European systems — to the generic trademark of the brand and its expiration as market stabilizing effect. So, a path of study is proposed, one that approaches from the loss of distinctiveness to the demands of a global market, which requires effective targeting of policies to protect and promote the distinctive signs, in order to ensure free access to the competition focusing on the role of consumers.

KEYWORDS: Expiration, trademark law, distinctiveness, use of trademark, generic trademark.

RESUMO

No presente artigo realiza-se uma aproximação de direito comparado —na Colômbia, Espanha e nos sistemas comunitários andino e europeu— à vulgarização da marca e a sua caducidade como efeito estabilizador do mercado. Assim, chega-se a propor uma rota de estudo que aborda desde a perda de distintividade até as exigências de um mercado global, o qual requer uma efetiva adequação das políticas de proteção e promoção dos signos distintivos, com o fim de garantir um livre acesso da competência tendo como prioridade o rol dos consumidores.

PALAVRAS CHAVE: Caducidade, direito de marcas, distintividade, uso da marca, vulgarização marcária.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Vargas, I.; Rodríguez, S. (2013). La caducidad por vulgarización en la marca y su efecto estabilizador en los mercados. *Panorama*, 7(13), 127-137.

La vulgarización marcaría en un entorno de globalización, siempre cambiante, merece una especial atención por parte de la doctrina debido a las problemáticas que esta figura plantea. Y es que a raíz de la experiencia jurisprudencial europea, mediante la sentencia que se aborda, pionera en este ámbito, es posible ver cómo figuras otrora ignoradas adquieren un papel relevante en el tratamiento jurídico de los signos distintivos afectados por el fenómeno de la vulgarización. Cabe, por otra parte, aclarar que la labor aquí plasmada se realiza sin mayor pretensión que la de estudiar un cambio de paradigma en un régimen con vocación empresarial, pues, entre otros aspectos, por primera vez y de manera muy especial, se incluye la figura del *consumidor* en un escenario en el que era comúnmente ignorado.

No obstante la anterior mención a este nuevo aspecto inclusivo del derecho de marcas, a lo largo del texto, los autores prefieren dejarlo en unas menciones especiales, aunque con la intención de desarrollarlo en un futuro con el rigor metodológico que exige un tema de esta envergadura. Y es que aunque ha de tenerse presente que el régimen marcario no tutela al consumidor, toda vez que no es su eje de acción, ya que este es un derecho de carácter subjetivo que tienen los titulares, siendo por supuesto una herramienta legal que permite una sana competencia, lo que queremos es justamente dejar las puertas abiertas a un futuro debate que permita establecer en el quehacer de los funcionarios de las oficinas de marcas una obligación de supervisión que vaya más allá, esto es, que se inmiscuyan en la órbita de la protección del consumidor, valorando de esta manera aspectos tales como la confusión que eventualmente pueda existir en el mercado y que afecta directamente los intereses de un consumidor medio.

En cuanto al eje de la discusión que cimienta los pilares de este texto, es de resaltar que este gira en torno a la conducta del titular de la marca y a su relación con el fenómeno de la vulgarización. Como se verá más adelante, la marca puede estar o bien en un estadio de inactividad que fomente su pérdida de distintividad y, por consiguiente, la aparición del ya mencionado fenómeno, o bien en un estado activo que propugne por una autoestabilización del mercado a través del diseño y ejecución de estrategias preventivas que aborden los usos indebidos de la marca, evitando con ello que la marca llegue a enmarcarse como un signo potencialmente caducable.

Así pues, primero se estudiará la figura de la vulgarización de la marca y su alcance en el derecho comparado, en el que los autores se valen tanto de aportes jurisprudenciales, así como de la lectura de varios autores que con notable profundidad intentan abordar varios de los temas acá planteados. A continuación, se aborda la caducidad en su fundamento y concepciones subjetivas y objetivas, teniendo siempre presente la actitud que el titular de la marca tiene respecto al manejo de la misma, ello dentro de un escenario que está en permanente innovación y que a la vez fomenta nuevos productos y servicios en esta dinámica global de corte capitalista.

Por último, se estudiará la sentencia que imprime la pauta en este debate y que sienta las bases de un “derecho marcario del consumo” o de un “derecho del consumo de las marcas”, términos que aunque nominalmente no puedan tener compatibilidad alguna, por la misma estructura marcada de ambos regímenes, sí pueden permitirle al lector tener un primer acercamiento a un nuevo derecho garantista.

ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS SOBRE LA VULGARIZACIÓN MARCARIA

La marca es definida, en general, como un signo apto para diferenciar productos y servicios de un empresario respecto de los de otro en el mercado, situación que es reconocida tanto en normas comunitarias como en ordenamientos jurídicos nacionales. Así, en el derecho comunitario de la Unión Europea se consagra su protección en la Directiva 2008/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, relativa a la aproximación de las legislaciones de los Estados miembros en materia de marcas. En el artículo 2 de la citada directiva se establece que puede considerarse *marca* todo signo susceptible de representarse gráficamente, siempre y cuando *sea apropiado para distinguir productos o servicios* en el mercado.

En sentido similar, en el derecho comunitario andino, la Decisión 486/2000 de la Comunidad Andina de Naciones señala en su artículo 134 que se constituirá como *marca* todo signo que sea *apto para distinguir productos o servicios* en el mercado. La Decisión 486 de 2000 es un instrumento jurídico que regula la protección de la propiedad industrial en los Estados miembros de esta comunidad (Bolivia, Ecuador, Perú, Colombia y en su momento Venezuela), en observancia de la obligación impuesta a los Estados por el Acuerdo sobre los Aspectos de los Derechos de Propiedad Intelectual relacionados con el Comercio (Acuerdo sobre los ADPIC) de incorporar en sus legislaciones disposiciones legales que garanticen los mínimos de protección exigidos por el acuerdo.

Por su parte, en España la Ley 17 de 2001, que transpone al ordenamiento nacional la Directiva 89/104 CEE, define la *marca* como “todo signo susceptible de representación gráfica que sirva para distinguir en el mercado los productos o servicios de una empresa de los de otras”. En efecto, un análisis de la definición de *marca* y del sistema de protección que se le otorga permite concluir, como lo han sostenido la doctrina y la jurisprudencia,¹ que la función esencial de la marca como signo distintivo precisamente consiste en distinguir unos productos o servicios respecto de otros en el mercado, indicando el origen empresarial de los mismos.

Esta función representa desde el punto de vista del consumidor una gran ventaja, pues este tiene la posibilidad de manifestar su conformidad o inconformidad con el producto o servicio de manera eficaz, mediante la ulterior adquisición o no del producto, o la utilización o no del servicio, ya que conoce su procedencia empresarial. Por otro lado, si el producto satisface las necesidades o requerimientos del consumidor el empresario podrá tener la creencia razonable de que aquel adquirirá en el futuro los productos o servicios identificados con la marca, reportando beneficios económicos.

Sin embargo, es posible que con el transcurso del tiempo esa función diferenciadora e indicadora del origen empresarial poco a poco vaya perdiendo su fuerza, por lo que se produciría en la mente del consumidor el efecto de que una denominación que en realidad constituye una marca es el nombre genérico de los bienes o servicios que se identifican por medio de los signos distintivos. Dicho efecto es denominado por la doctrina y la jurisprudencia como *vulgarización de la marca*. Así, siguiendo a Fernández Novoa, por *vulgarización* hemos de entender aquella situación en la cual “un signo que inicialmente denotaba origen empresarial de un producto o servicio pierde este significado y adquiere uno nuevo, que consiste en designar en el comercio los productos o servicios del mismo género al que pertenece el producto o servicio originariamente identificado por el correspondiente signo” (2009, pp. 559-560), esto último en atención a su origen empresarial.

TRATAMIENTO JURÍDICO EN COLOMBIA Y ESPAÑA

En Colombia se puede ver como la figura de la vulgarización marcaria se ha presentado. Basta analizar casos² como los de *Xeroxcopias* o *Icopor* para ver la forma en que esta figura ha permeado. De hecho, para no apartarnos de esta realidad, cabe precisar que en Colombia basta con ponderar las situaciones presentadas con las marcas Xerox e Icopor, en las cuales se evidenció la intención de ambos titulares de que estas pervivieran en el mercado colombiano. En el primer caso, ante la existencia de la acepción *xeroxcopias* en varios establecimientos, el titular de la marca, Xerox de Colombia S.A., entabló una feroz batalla con los pequeños comercios, lo que le permitió conservar la marca.

Empero, la situación de Icopor (titularidad de la Industria Colombiana de Porosos, S.A.) nos demostró como una marca puede “morir de éxito”, pues es tanta la recordación y la vinculación de la esta con el producto específico, que

¹ El Tribunal de Justicia de la Comunidad Andina en reiteradas decisiones ha argumentado que la función de identificación tiene primacía sobre las demás posibles funciones que puedan atribuirse a la marca, en Interpretación Prejudicial del 7 de marzo de 1997 sostuvo: “Las marcas como medio de protección al consumidor, cumplen varias funciones (distintiva, de identificación de origen de los bienes y servicios, de garantía de calidad, función publicitaria, competitiva, etcétera). De ellas [...] la destacable es la función distintiva, que permite al consumidor identificar los productos o servicios de una empresa de los de otras. Las restantes funciones, se ha dicho, se encuentran subordinadas a la capacidad distintiva del signo, pues sin esta no existiría el signo marcario”. Tribunal de Justicia de la Comunidad Andina, Proceso 95-IP-2004, Interpretación Prejudicial del 7 de marzo de 1997. En la doctrina del Tribunal de Justicia de la Comunidad Europea (posteriormente Tribunal de Justicia de la Unión Europea), puede verse la prioridad que se otorga a la función indicadora del origen en el Asunto C-10/89, Sentencia del 17 de octubre de 1990, SA CNL-SUCAL NV contra HAG GF AG, caso HAG II.

² Entre otros, podemos encontrar casos célebres como: “Creolina”, “Chicle”, “Yogurt”, “Saltinas”, “Corn Flakes”, “Harinapan”, “Termo”, “Gillete”, “Jeep”, “Vaselina”, “Celofán” y “Aspirina”.

paulatinamente se convierte, en forma permanente, en una designación forzosa y necesaria para el mismo (Velasco Ordoñez, 2011m p.8). Este último caso se puede analizar atendiendo a la argumentación que nos presenta el mismo Velasco Ordoñez. Normativamente, la figura se regula en el artículo 169 de la Decisión 486/2000 de la Comunidad Andina de Naciones (CAN) que afirma:

La oficina nacional competente, decretará de oficio o a solicitud de cualquier persona, la cancelación del registro de una marca o la limitación de su alcance cuando su titular hubiese provocado o tolerado que ella se convierta en un signo común o genérico para identificar o designar uno o varios de los productos o servicios para los cuales estuviese registrada. Se entenderá que una marca se ha convertido en un signo común o genérico cuando en los medios comerciales y para el público dicha marca haya perdido su carácter distintivo como indicación de procedencia empresarial del producto o servicio al cual se aplica.

En España, en la Ley 17 de 2001, la caducidad de la marca por vulgarización está contemplada en el artículo 55.1 literal d), que señala textualmente: “1. Se declarará la caducidad de la marca y se procederá a cancelar el registro: [...] d) Cuando en el comercio se hubiera convertido, por la actividad o inactividad de su titular, en la designación usual de un producto o de un servicio para el que esté registrada”.³

Sin embargo, el contenido de ambos artículos es el mismo, pues exigen los mismos requisitos de configuración de la vulgarización. De acuerdo al planteamiento general de este apartado, consideramos que el alcance de la vulgarización de la marca ha de estructurarse en tres ejes argumentativos, que para efectos metodológicos denominaremos *flancos*. El primero de ellos es el supuesto dado por la ley en el que esta otorga la protección marcaria correspondiente al signo distintivo si, y solamente si, su titular al forjarla no descuida la función de identificar productos o servicios en el mercado; lo que es apenas lógico, puesto que una vez el signo pierde su capacidad distintiva debe terminar la tutela garantizada por el ordenamiento jurídico.

El segundo flanco se presenta por medio de un cuestionamiento, y es que si, por otra parte, continúa garantizándose el derecho de exclusividad al titular de una marca vulgarizada, se le estaría permitiendo entonces crear un monopolio sobre el producto o servicio, ya que se priva a los competidores de denominar justamente a este producto o servicio por el nombre con el que es reconocido por los consumidores. Esta situación se hace más gravosa en los supuestos en que un producto o servicio es solo o principalmente conocido por ese nombre (Shipley, 1978).

Finalmente, un tercer flanco nos lleva a sostener que la protección de marcas genéricas crea confusión en el consumidor, quien puede creer que el producto o servicio identificado con la marca genérica posee características diferentes de las de otros productos y servicios que en realidad son idénticos, por lo cual se restringe el derecho que tienen los consumidores de tomar una decisión racional en la selección de las prestaciones de una u otra empresa (Shipley, 1978). De hecho, en la normativa comunitaria europea la caducidad de la marca por vulgarización está regulada en el artículo 12.2, literal a), de la Directiva 2008/95/CE, relativa a la aproximación de las legislaciones de los Estados miembros en materia de marcas, y en la disposición 51, literal b), del Reglamento (CE) 207/2009, sobre marca comunitaria.

Shipley, por su parte, enuncia algunas repercusiones negativas para la libre competencia de la protección jurídica de marcas vulgarizadas: a) la empresa competidora no tendrá el mismo éxito y crecimiento que potencialmente podría alcanzar en el mercado si se extingue el derecho de marca, los competidores tendrán que hacer una mayor inversión en publicidad para promover sus marcas en el intento de sobrepasar las barreras impuestas por la marca genérica; b) las pequeñas empresas se verán obligadas a salir del mercado si no puede sufragar los costos de publicidad y promoción referidos; c) se desincentiva la entrada en el mercado de nuevos competidores (1978, p. 12).

³ Hay que precisar que en la sentencia del caso Bto, Sentencia 1229/2008, que se analizará más adelante, el Tribunal Supremo de España aplica el artículo 53 literal b) de la Ley 32 de 1988 de marcas, vigente en el momento de ocurrencia de los hechos e interposición de la demanda.

Iván Vargas
Chaves |
Sara
Rodríguez
Ramírez |

De las disposiciones citadas se colige que la consecuencia jurídica de la vulgarización de la marca es la declaración de caducidad (Llobregat Hurtado, 2007, p. 145), por lo que la autoridad competente procede bajo la comprobación de ciertos presupuestos —que varían dependiendo de la legislación de cada Estado— a ordenar la cancelación del registro. Como consecuencia lógica se dará la extinción del derecho de exclusiva del titular de la marca, quien ya no tendrá derecho a prohibir el uso (Palau Ramírez, 2005, p. 197) por terceros de la denominación en el mercado, ni oponerse al registro o solicitar la nulidad de marcas que estén conformadas en parte por la palabra o expresión.

La Ley de Marcas Española desarrolla el concepto de *caducidad no automática de marca* a través del artículo 55.1, literal b), en el cual son reguladas las causales, que deben ser declaradas por los tribunales competentes en cada caso. De esta forma, Costa Sansaloni las trae a consideración para abordar la vulgarización como presupuesto (2006, p. 107), no sin antes referirse a la misma caducidad como un fenómeno de absorción de parte del producto hacia el signo. En efecto, son previstas una serie de medidas útiles para contrarrestar este efecto, entre ellas se resaltan: el empleo sistemático del nombre del producto junto con la marca, logrando así que esta actúe distintivamente; el uso de la marca como adjetivo; la restricción de plurales; y el uso de símbolos diferenciadores, tales como ® o ™.

Respecto a la acción de cancelación, en Colombia, el artículo 165 establece que esta se debe realizar a solicitud del interesado y “cuando sin motivo justificado la marca no se hubiese utilizado en al menos uno de los países miembros, por su titular, por un licenciataro o por otra persona autorizada para ello durante los tres años consecutivos precedentes a la fecha en que se inicie la acción de cancelación”. Sobre esta condición apenas cabe reseñar el esfuerzo del legislador comunitario para estructurar una norma que contiene parámetros valorativos aplicables a los supuestos en que opere la cancelación marcaria.

Por otra parte, en el artículo 169 de la Decisión 486 de la Comunidad Andina de Naciones, la sanción de caducidad de la marca, en nuestra consideración, es apenas proporcional a la pérdida de distintividad marcaria; claro está, siempre y cuando se logre demostrar negligencia u omisión por parte de su titular en su defensa.

En este orden de ideas, lo que se busca es regular un parámetro de determinación de relevancia de la marca sobre el hecho de que esta sea potencialmente cancelada, o por lo menos así lo ha entendido la doctrina.⁴ Tal es el caso de Velasco Ordoñez,⁵ quien entiende sobre esta interpretación extensiva que no todo uso lo es propiamente en su acepción desde el punto de vista estrictamente marcario, y que al abordar el tema de la vulgarización resulta, por tanto, pertinente hablar de *uso suficiente* y no simplemente de *uso*.

En cuanto al alcance de la vulgarización, Velasco Ordoñez (2011) señala que como consecuencia del notable incremento de esta “la legislación en materia de propiedad industrial y, particularmente, la legislación marcaria, ha permitido exigir a los titulares de marca que hagan uso honesto y consecuente con las reglas del libre mercado, de los registros marcarios que han obtenido, so pena de que los mismos lleguen, eventualmente, a ser cancelados”. Ello se entiende, por supuesto, a instancias de quienes puedan tener un interés legítimo sobre el mismo. Este es, pues, el origen mismo de las acciones de cancelación en el derecho colombiano, el cual permite una estabilización en la circulación marcaria y por consiguiente logra, entre otros efectos positivos, una sana competencia y un acceso equilibrado a los mercados.⁶

⁴ Respecto al alcance de este efecto estabilizador véase Brookman, 1999, p. 8-16 (supp).

⁵ Velasco (2011) también señala que esto opera en modo tal que no sea posible caer en un error valorativo respecto a cualquier clase de utilización de la marca, como un uso amparable y justificable desde una perspectiva marcaria.

⁶ Así, Fernández Novoa señala, en atención a un paralelo con las nuevas invenciones, que “con el propósito de evitar una prolongación indefinida de situación monopolística, los competidores aleguen que al expirar el derecho de patente, se ha extinguido también por virtud de la vulgarización sobre el derecho de la marca registrada” (2009, p. 302).

Panorama |
pp. 127 - 137 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |

La propia norma interna requiere, sin embargo, que para que la vulgarización lleve a la caducidad sea necesaria una conducta (positiva o negativa)⁷ del titular registral, la cual haya llevado, o contribuido a llevar, al signo hacia esa característica no tutelada. Sobre este particular debe precisarse que este tipo de vulgarización es de carácter general, esto es, en el mercado y no respecto a un competidor concreto; y que proviene, en definitiva, de un criterio del consumidor, lo que elimina la oposición alegada por las partes demandadas. Esto ocurre en el anterior caso y en el procedimiento acumulado basado en la alegación de anular la caducidad al plazo de prescripción de las acciones marcarias, al no poderse hablar de inactividad del titular tabulario mientras no hubiera prescrito la acción.

CONCEPCIÓN SUBJETIVA Y CONCEPCIÓN OBJETIVA DE LA CADUCIDAD

Ahora bien, en los ordenamientos jurídicos que contemplan la caducidad de la marca por vulgarización se adoptan diferentes concepciones o sistemas: una concepción objetiva y una concepción subjetiva. La primera da primacía al comportamiento y a los hábitos de consumo de los consumidores y usuarios, de tal manera que si estos consideran que un término o expresión no indica el origen empresarial de un producto o servicio determinado, sino que es la denominación general de todos los productos o servicios del mismo género independientemente del origen empresarial, se considera que hay una vulgarización de la marca, y es procedente declarar su caducidad, sin exigir requisitos adicionales. Esta concepción es proteccionista del consumidor porque se dirige a evitar que se genere un riesgo de confusión. Esta es la concepción que se adopta en la jurisprudencia en Estados Unidos. En la sección 14 del Lanham Act (1946) se establece la posibilidad de solicitar la cancelación del registro marcario en todo momento si la marca registrada se convierte en el nombre genérico para los productos o servicios, sin exigir ningún requisito adicional.⁸ Sin embargo, después pareciera aproximarse a una concepción subjetiva (v. Lanham Act, 1946), pues se considera que la marca está desprotegida o abandonada cuando por cualquier conducta del registrante, incluyendo actos de omisión así como de comisión, la marca se convirtiera en el nombre genérico de los productos o servicios o pierda su significado como indicación de origen,⁹ por lo que resulta relevante no solo la conducta del consumidor, sino también la del titular de la marca.

No obstante, para fallar los casos, los tribunales solamente tienen en cuenta la percepción del consumidor acerca de si una palabra o expresión es considerada una marca particular de un empresario o si es entendida como la denominación común del género de productos o servicios de los que se trate. Así, en el caso *Anti-Monopoly vs. General Mills Fun* (1977), en el que el demandante alegaba la vulgarización del término “Monopoly” para juegos de mesa sobre bienes comerciales —o *real estate trading games*—, el Noveno Circuito afirmó:

*The proper mode of analysis is to decide but one question: whether the primary significance of a term is to denote product, or source. In making this determination, the correct genus-species distinction, that is, the correct genericness finding, follows automatically. (Moyles y Lashnits, 1981, p. 21)*¹⁰

La segunda concepción establece el comportamiento del titular de la marca como requisito esencial para considerar que una marca se ha vulgarizado, así, se exige que su actividad o inactividad contribuyan a la vulgarización o “genericidad” de la marca de la que es titular (Llobregat Hurtado, 2007. p. 146). En efecto, la concepción subjetiva es la que ha sido acogida por el legislador español, como se señaló arriba, el artículo 53 literal b) de la Ley 32 de 1988 exige que concurren dos requisitos o elementos:

⁷ Véase la Sentencia 1229 del Tribunal Supremo de España del 22 de diciembre de 2008.

⁸ “A petition to cancel a registration of a mark, stating the grounds relied upon, may, upon payment of the prescribed fee, be filed as follows by any person who believes that he is or will be damaged, including as a result of dilution under section 43(c), by the registration of a mark on the principal register established by this Act, or under the Act of March 3, 1881, or the Act of February 20, 1905: ‘At any time if the registered mark becomes the generic name for the goods or services.’

⁹ “When any course of conduct of the owner, including acts of omission as well as commission, causes the mark to become the generic name for the goods or services on or in connection with which it is used or otherwise to lose its significance as a mark”. Lanham Act, § 45, 15 U.S.C. § 1127.

¹⁰ La doctrina norteamericana señala que en el caso *Bayer Co. vs. United Drug Co.* se establece como criterio fundamental para determinar el carácter genérico de una marca: “What do the buyers understand by the Word for whose use the parties are contending” (Shipley, 1978, p. 8).

- Elemento objetivo: que la marca en el comercio se haya convertido en la designación usual del producto o servicio en relación con el cual la marca ha sido registrada.
- Elemento subjetivo: que la generalización del signo se deba a la actividad o inactividad del titular de la marca.

Iván Vargas
Chaves |
Sara
Rodríguez
Ramírez |

En relación con el elemento subjetivo existen dos conductas que puede asumir el titular de la marca para contribuir a la vulgarización de la misma: la inactividad o la actividad. La inactividad tiene lugar cuando el titular de la marca no despliega ninguna acción que evite o impida el proceso de utilización del término o expresión que conforma la marca para el género de productos o servicios que identificaba la marca.

La inactividad doctrinalmente es una conducta relevante en la gran mayoría de los supuestos, así, Fernández Novoa arguye: “Son más relevantes en este punto las omisiones; esto es, el *non facere* o inactividad del titular de la marca. Lo decisivo en este punto es justamente que, en vez de adoptar una conducta pasiva o tolerante que se traduciría en la inactividad, el titular de la marca amenazada por un riesgo de vulgarización adopte medidas tendientes a parar la transformación de la marca” (2009, p. 662), esto último respecto a un signo genérico.

La otra conducta a la que se refiere la Ley de Marcas de España es la actividad del titular de la marca que genera la vulgarización de la misma. En este supuesto el titular debe desplegar acciones que impliquen la utilización del signo como designación usual del producto o servicio. Como señala la doctrina, estos casos son poco comunes, pues el titular de la marca querrá que esta conserve la función primordial de indicación del origen empresarial, pues de ello deriva beneficios económicos.

Se permite la subsanación de la caducidad por vulgarización, es decir, si el término o expresión que corresponde a la marca se ha convertido en la designación usual del género de productos o servicios que identificaba la marca, el titular podrá evitar la declaración de la caducidad si, antes de que el juez competente ordene la extinción, ejecuta actos efectivos que permitan que el signo recupere su identidad. Este proceso inverso a la vulgarización es el conocido como *secondary meaning* o distintividad sobrevinida (v. Lobato, 2007, p. 957).

LA SENTENCIA 1229/2008 DEL 22 DE DICIEMBRE: EL CASO BIO

Habiendo ya reseñado la importancia de esta sentencia en el acápite introductorio, consideramos que la tesis sostenida acerca de la vulgarización producida por la actividad del titular de la marca, no por su inactividad, es un importante aporte para el desarrollo jurídico de este fenómeno en el ámbito comunitario europeo y español. Procedemos entonces a incluir un análisis de la misma, fijando así su real órbita de acción como sustento jurisprudencial de aquí en adelante.

Sobre los hechos, basta con reseñar que la empresa demandada, Danone, lanzó al mercado un producto con una publicidad en virtud de la cual utilizaba dos marcas. Una de ellas era la marca objeto del litigio, la denominada *Bio*, signo utilizado por la demandada más para identificar el género del producto en sí, esto es, el tipo de yogur fermentado con bífidos activo, que para distinguir al producto frente a los demás de la misma clase e indicar el origen empresarial.

Es decir, en algunos anuncios publicitarios, envases del producto, entre otros instrumentos de publicidad y promoción, no se utilizaba la palabra *bio* como marca, sino como denominación genérica. El otro signo que se utilizaba en la publicidad junto con *bio* era *Danone*, que sí era utilizado como marca, situación que se corroboraba, por ejemplo, en que los demás productos de la empresa no tenían el signo *bio*, solo *Danone*. De tal forma, en consideración del Tribunal Supremo (en adelante TS), con toda la publicidad desplegada por la demandada, la marca *Bio* perdió su significado

Panorama |
pp. 127 - 137 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |
134 |

como marca y devino en la denominación usual del producto en el comercio. En ese sentido, el titular de la marca adoptó una posición que posibilitó que la marca se transformara en designación usual.

En este punto es necesario recordar que, como se mencionó atrás, uno de los fundamentos para que el ordenamiento jurídico contemple la sanción jurídica de caducidad de la marca (Ferrándiz y O'Callaghan Muñoz, 2007, p. 250) —y para que termine el derecho de exclusiva que otorga la protección marcaria—, en los casos de vulgarización, es impedir al titular de una marca genérica o vulgarizada monopolizar el uso de una palabra o expresión, prohibiendo a sus competidores usar para sus productos o servicios el único término por el que los consumidores lo reconocen en el mercado, con las posibles consecuencia para la competencia, expuestas en el primer apartado.

Esto es lo que parece afirmar el Tribunal Supremo español en el caso Bio, pues argumenta que la demandada utilizaba la palabra *bio* como denominación genérica, aun antes de registrarla como marca, para un producto lácteo con propiedades benéficas para la salud. Una vez registró la marca pretendió impedir su uso por empresas competidoras, manteniendo la publicidad en la que se mostraba el signo como denominación genérica. Así, parece señalar el TS que Danone buscaba obtener una ventaja en el mercado mediante conductas anticompetitivas.

El recurrente alega que una vez se percató de la vulgarización de la marca, y unos cuantos meses antes de la interposición de la demanda, ejecutó actos idóneos y adecuados para recobrar la distintividad de la marca; en específico, mediante avisos publicitarios. Añadió que su conducta no contribuyó a la vulgarización de la marca y que prueba de ello era la “existencia de una intensa actividad de defensa judicial de la marca que se tradujo en 114 procesos contencioso-administrativos y civiles contra sus competidores”.

Sin embargo, el TS continúa considerando que la conducta de Danone es anticompetitiva y arguye que:

[...] el ejercicio del ius prohibendi inherente a la titularidad de la marca no significa por sí mismo una actividad contraria o que neutralice la vulgarización, sino que, como ha quedado afirmado, puede representar el intento de impedir a los competidores la utilización de la designación que ha pasado a ser usual, pero cuya titularidad mantiene como marca registrada la empresa que ostenta una posición preponderante en el mercado en la venta del producto.

En relación con la conducta activa del titular de la marca en coadyuvar a su generalización, la sentencia hace un aporte relevante, pues el TS parte del razonamiento de que no resulta necesario que la vulgarización de la marca se haya producido únicamente por la actividad publicitaria y comercial del titular marcario, sino que basta con que este haya contribuido de alguna manera a ese efecto, al grado de convertir la marca en la designación usual del producto. Sin embargo, consideramos que la sentencia no aclara en qué porcentaje debe contribuir el titular de la marca a la vulgarización, o cuales son conductas del titular calificadas como idóneas en la contribución de la generalización del signo.

En la sentencia bajo estudio, el TS analiza la mayor susceptibilidad de las marcas renombradas y notoriamente conocidas a vulgarizarse, pues la demandada recurrente alega que la marca no se ha convertido en la designación común del tipo de productos para los que fue registrada, sino que aumentó el prestigio y notoriedad de la marca Bio en el mercado. Fernández Novoa afirma, en este sentido, que las marcas renombradas son las que están expuestas a un mayor riesgo de vulgarización, debido al elevado grado de conocimiento y difusión de la marca entre el público en general, lo que puede ocasionar que se empiece a utilizar como denominación genérica de los productos o servicios identificados con la marca (2009, p. 662).

Así pues, el TS en el caso concreto establece que: el hecho de que se haya producido un aumento del prestigio de la marca no es argumento suficiente, salvo que se haga supuesto de la cuestión para sostener que no ha perdido su carácter distintivo, pues la vulgarización de una marca se produce habitualmente en estrecha relación con el aumento del prestigio comercial del producto que designa y de lo que se trata en realidad es precisamente de determinar si ese aumento de prestigio va acompañado de su vulgarización.

En este caso puede verse como existe también un riesgo mayor de que la marca se generalice cuando con esta se designa un nuevo producto, como el yogur fermentado con *bifidus* activo, pues no existe en el lenguaje una palabra concreta y práctica que lo identifique. Así, en el fallo se declara la caducidad de la marca Bio por su vulgarización, al haber pasado a ser la designación usual del producto en relación con el cual la marca había sido registrada, situación a la que contribuyó su titular con la utilización publicitaria y comercial de la marca Bio conjuntamente con la marca Danone, como denominación apta para designar este tipo de yogur, sin que el ejercicio *ius prohibendi* inherente a la titularidad de la marca neutralice la vulgarización.

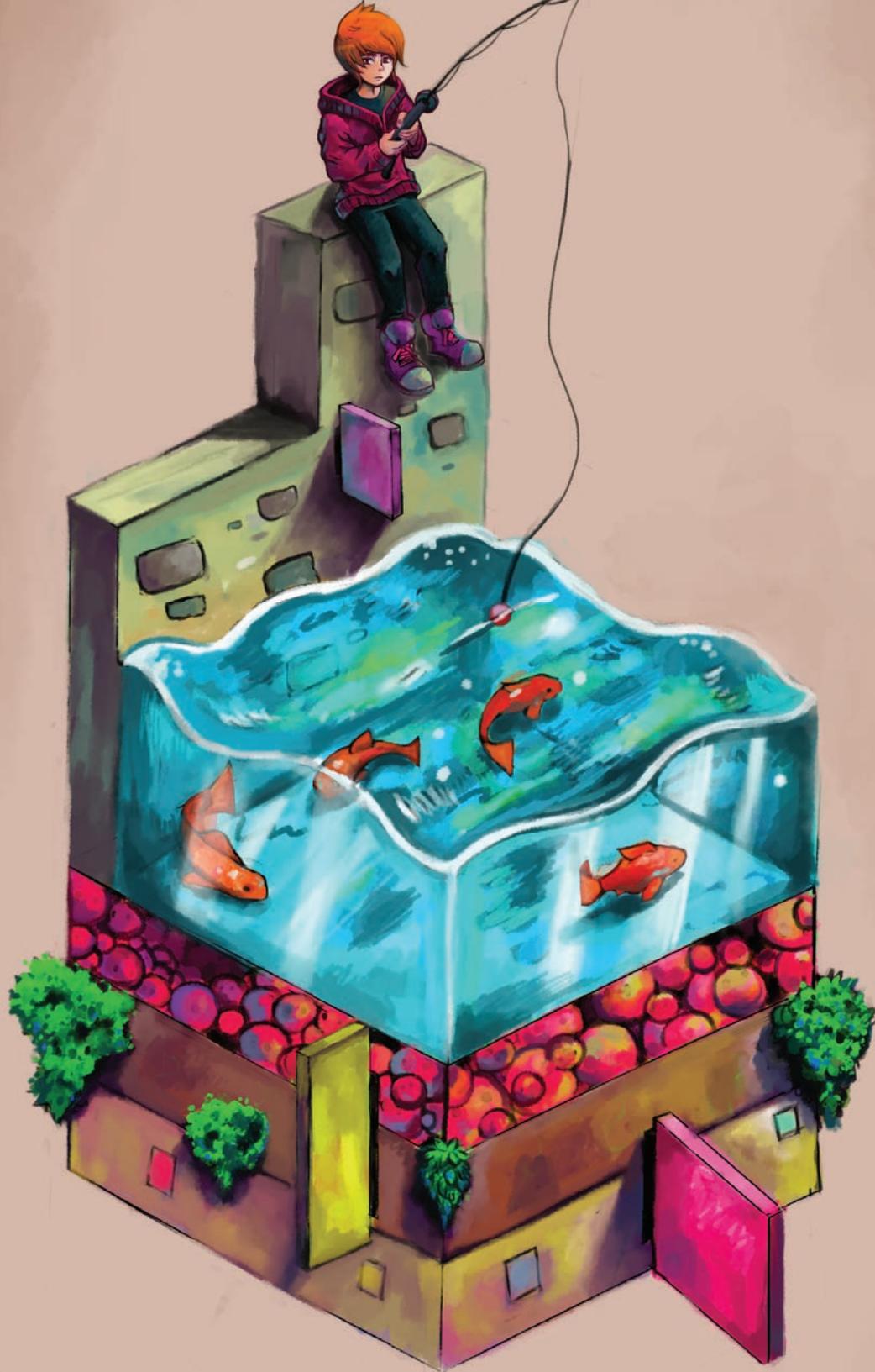
PERSPECTIVAS DE DEBATE

Al analizar estas tensas relaciones entre consumidores y titulares de marcas, en torno a la problemática que plantea la vulgarización y su efecto legal inmediato, la caducidad, quedan varios asuntos zanjados. Más allá de ser abordados como conclusiones, estos asuntos deben ser tratados como puntos de partida para la construcción de políticas públicas traducidas en normas capaces de satisfacer las verdaderas necesidades de un mercado que ha de ser capaz de responder a las dinámicas de una sociedad druckeriana de la información, que con una increíble inmediatez pueda conectar a los potenciales productores y proveedores de servicios con su *target* de compradores y usuarios.

En otra balanza, evidenciamos que más que respuestas, a raíz de la experiencia española y de la sentencia analizada, quedan varias preguntas: ¿Debe contribuir el titular de la marca en algún porcentaje a la vulgarización?; de ser así, ¿en qué porcentaje? o ¿qué tipo de conductas pueden ser catalogadas así por el juez, para que el titular sea responsable en la contribución a la generalización de la marca? Y es que si algo quedó claro es que no resulta del todo necesario que la vulgarización se dé únicamente por la falta de actividad publicitaria y comercial del titular marcario. En todo caso, entendemos que la conducta del titular acerca de la circulación de su marca va a ser una actitud crucial para que este sea encuadrado en el estadio de inactividad necesario para la declaración de pérdida de distintividad que le lleve a tener una marca vulgarizada.

REFERENCIAS

1. Anti-Monopoly, Inc. vs. General Mills Fun Group Inc., núm. 74-059 (N.D. Cal 1977).
2. Brookman, A. (1999). *Trademark law. Protection, enforcement, and licensing*. Estados Unidos: Aspen.
3. Comunidad Andina de Naciones (2000), Decisión 486/2000, Régimen común sobre propiedad industrial.
4. Comunidad Andina de Naciones (2004). Proceso 95-IP-2004. Interpretación Prejudicial del 7 de marzo de 1997 del Tribunal de Justicia.
5. Comunidad Europea (1988), Primera Directiva 89/104/CEE del Consejo, del 21 de diciembre de 1988, relativa a la aproximación de las legislaciones de los Estados Miembros en materia de marcas.
6. Comunidad Europea (1990). Sentencia del Tribunal de Justicia del 17 de octubre de 1990 en el asunto C-10/89. SA CNL-SUCAL NV contra HAG GF AG, caso HAG II.
7. Costa Sansaloni, J. (2006). *Innovación y propiedad intelectual*. Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia.
8. España (2001). Ley 17 del 7 de diciembre de 2001, de marcas.
9. España (2008). Sentencia 1229/2008 del Tribunal Supremo del 22 de diciembre de 2008.
10. Fernández Novoa, C. (2009). *Tratado sobre derecho de marcas* (2ª ed.). Madrid, España: Marcial Pons.
11. Ferrándiz Gabriel, J. R. y O'Callaghan Muñoz, X. (2007). *Jurisprudencia sobre propiedad industrial, publicidad y derecho de la competencia*. Madrid, España: La Ley.
12. García Chamon, E.; Soler Pascual, L. A. y Fuentes Devesap, R. (2010). *Tratado práctico de propiedad industrial*. Madrid: El Derecho y Quan.
13. Lanham Act, 15 U.S.C. § 1051 y ss. (1946).
14. Llobregat Hurtado, M. L. (2007). *Temas de propiedad industrial*. Madrid, España: La Ley.
15. Lobato, M. (2007). *Comentario a la Ley 17/2001, de Marcas* (2ª ed.). Madrid, España: Thomson-Civitas.
16. Moyles, D. C. y Lashnits, N. M. (1981). Intellectual Property, *Golden Gate U. L. Rev*, 11, 323-360.
17. Palau Ramírez, F. (2005). *La obligación de uso de la marca*. Valencia, España: Universitat de València.
18. Shipley, D. (1978). Generic Trademarks, the FTC, and the Lanham Act: Covering the Market with Formica. *William and Mary Law Review*, 20(1), 1-32. Recuperado de: <http://scholarship.law.wm.edu/wmlr/vol20/iss1/2>.
19. Unión Europea (2008). Directiva 2008/95/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, del 22 de octubre de 2008, relativa a la aproximación de las legislaciones de los Estados miembros en materia de marcas.
20. Unión Europea (2009). Reglamento (CE) 207/2009 del Consejo, del 26 de febrero de 2009, sobre la marca comunitaria.
21. Velasco Ordoñez, P. (2011) De las acciones de cancelación y su relevancia práctica. Recuperado de: <http://velasco.com.co/wp-content/uploads/2011/05/acciones-de-cancelación.pdf>.



TAXONOMÍA DE LAS FINANZAS Y LOS RECURSOS PÚBLICOS EN LAS CLÁUSULAS CONSTITUCIONALES 1991-2011

Taxonomy of finance and public resources in the 1991-2011 constitutional clauses

Taxonomia das finanças e os recursos públicos nas cláusulas constitucionais 1991-2011

RECIBIDO: 20 DE SEPTIEMBRE DE 2012

EVALUADO: 3 DE DICIEMBRE DE 2012

ACEPTADO: 25 DE MARZO DE 2013

Mónica Aristizábal Botero (Colombia)

Universidad de Manizales

tca@tca.com.co

Abogada, especialista en Derecho

Administrativo, especialista en Finanzas

Públicas y Mágister en Educación y

Docencia.

es

en

por

RESUMEN

En el artículo presentaremos las estipulaciones constitucionales en la temática de las finanzas y los recursos públicos y sus posteriores cambios hasta el 2011. Con este fin se implementó una metodología analítica de carácter descriptivo-exploratorio. Se pudo apreciar cómo el legislador incorpora su regulación a los cánones constitucionales y que en los veinte años de vigencia constitucional fueron recurrentes los cambios en el manejo de las finanzas del Estado.

ABSTRACT

In this article we present the constitutional provisions on the subject of finance and public resources and the subsequent changes until 2011. To attain this, an analytical methodology of descriptive and exploratory nature was implemented. It was seen how the legislator incorporates its regulation to the constitutional canons and that in the twenty year of constitutional period changes in finance and government resources were recurrent.

RESUMO

No presente artigo apresentaremos as estipulações constitucionais na temática das finanças e os recursos públicos e seus posteriores câmbios até 2011. Com este fim implementou-se uma metodologia analítica de caráter descritivo-exploratório. Pôde-se apreciar de como o legislador incorpora a sua regulação aos cânones constitucionais e que nos vinte anos de vigência constitucional foram recorrentes os câmbios nas finanças e os recursos do Estado.

PALABRAS CLAVE: Finanzas públicas, recursos públicos, reformas constitucionales, presupuesto público, hacienda pública.

KEYWORDS: Public finance, public resources, constitutional reforms, budget, treasury.

PALAVRAS CHAVE: Finanças públicas, recursos públicos, reformas constitucionais, orçamento público, fazenda pública.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Aristizábal, B. (2013). Taxonomía de las finanzas y los recursos públicos en las cláusulas constitucionales 1991-2011. *Panorama*, 7(13), 141-166.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se deriva de la investigación Bicentenario Constitucional Colombiano 1810-2010; la pesquisa pretendió analizar la estructura constitucional del Estado colombiano bajo la pregunta ¿cómo se ha estructurado el constitucionalismo colombiano? En el presente trabajo, no obstante el interrogante planteado en la investigación, solo abordaremos lo relativo a las finanzas públicas nacionales en los últimos veinte años, pues los resultados obtenidos a lo largo de la investigación se han ido publicando parcialmente.

La metodología escogida fue de tipo analítica de carácter descriptivo-exploratorio, la cual, a partir del análisis de textos de archivo consignados en fichas y de la comprensión de las reformas a la institucionalidad jurídica, sirve para identificar los cambios introducidos en la Carta Política.

Para el acceso a la información se consultaron archivos contenidos en bases de datos del Archivo General de la Nación; registros electrónicos de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes de la Universidad de Alicante sobre constituciones hispanoamericanas; documentos de la Imprenta Nacional, del archivo histórico de la Biblioteca de la Universidad de Caldas, del Banco de la República, de los archivos históricos de Caldas y Manizales, y referencias realizadas en textos de derecho constitucional, entre otros.

De la Constitución Política de 1991 (Colombia, Asamblea Nacional Constituyente, 1991) se podría afirmar desprevenidamente que creó varias instituciones jurídicas nuevas, pero en verdad, gran parte de ellas estaban plasmadas en normativas que en años atrás no se aplicaban. Lo que hizo la constituyente fue recoger y elevar a rango constitucional a múltiples instituciones atinentes al manejo de los recursos y el dinero público.

Desde que entró en vigencia el nuevo catálogo de derechos, el tema de las finanzas y los recursos públicos es el que más transformaciones ha sufrido. El primer acto reformativo de la Constitución de 1991, expedido en agosto de 1993, tuvo injerencia directa en las finanzas públicas nacionales, acto del cual se vio ampliamente beneficiada Barranquilla, dado que por el hecho de ser elevado a la categoría de *distrito especial* entró a gozar de cuantiosos recursos, mediante transferencias de la Nación.

Después nacieron a la vida jurídica los Actos Legislativos núm. 1 de 1995; 1 de 1996; 1 de 2001; 1 de 2003; 1, 2 y 4 de 2007, y 3 y 5 de 2011,¹ los cuales introdujeron reformas en diferentes artículos referentes al manejo de los recursos y las finanzas públicas.²

En los veinte años de vigencia de la Constitución de 1991 se vislumbra el afincamiento de algunas instituciones de la Carta: los municipios se estatuyen como la entidad territorial fundamental; se afina la autonomía presupuestal de las localidades; se da participación en los recursos de la Nación y manejo más eficiente de ellos; se instaura la autonomía de la banca central, la elaboración del presupuesto participativo, la planeación concertada, la reiteración de cánones constitucionales, la incorporación del principio de sostenibilidad fiscal y el sistema de regalías, entre otras.

A lo largo de este texto, el lector podrá encontrar las cláusulas constitucionales inicialmente consagradas en la Constitución de 1991 y sus reformas.

¹ Los actos legislativos citados en el texto principal de este artículo aparecen referenciados al final del documento.

² De todas las transformaciones a la Carta, no han modificado nuestra materia de estudio los siguientes Actos Legislativos: (a) 2 y 3 de 1993, (b) 2 de 1995, (c) 1 de 1997, (d) 1 de 1999, (e) 1 y 2 de 2000, (f) 2 de 2001, (g) 1, 2 y 3 de 2002, (h) 2 de 2003, (i) 1 de 2004, (j) 2 de 2004, (k) 1, 2 y 3 de 2005, (l) 3 de 2007, (m) 1 de 2008, (n) 1 de 2009 y (o) 1, 2, 4 y 6 de 2011.

ANTECEDENTES

Mónica
Aristizábal
Botero |

Durante el tiempo que rigió la Constitución Política de 1886 (Colombia, Consejo Nacional Constituyente, 1886) el tema de la hacienda pública se mantuvo más o menos estable, la tradición centralista en el manejo de los recursos perduró durante casi cien años. La Carta de derechos de 1886 fue objeto de varios cambios, entre los que destacamos tres: los Actos Legislativos núm. 3 de 1910,³ 1 de 1936⁴ y 1 de 1968.⁵ En los dos primeros actos legislativos las reformas más relevantes consistieron principalmente en la consagración de las figuras de la intervención del Estado en la economía, la anualidad en el presupuesto de rentas y gastos, el establecimiento de monopolios, la fuerza restrictiva del presupuesto, entre otros.

No obstante lo precedente, el acto legislativo que mayores modificaciones introdujo fue el que se promulgó en el año 1968, el cual planteó lo que más adelante sería la descentralización en materia presupuestal, administrativa y de planificación. En apariencia este tuvo poca injerencia, dado que solo hasta finales de la década de los ochenta, con el Acto Legislativo núm. 1 de 1986, inició la descentralización y el tema cobró mayor impulso. Años más tarde, con la promulgación de la Constitución Política de 1991, se materializa la figura de la descentralización administrativa con el reconocimiento de la autonomía de las entidades territoriales.

De las 68 reformas a la Constitución de 1886, solo 10 tocaron el tema de las finanzas públicas y 2 fueron declaradas inexequibles; una, la contenida en el Acto Legislativo núm. 2 de 1977, que convocaba a una constituyente, y la segunda, el Acto Legislativo núm. 1 de 1979, que disponía varias prescripciones sobre el presupuesto y, en especial, una inversión de no menos del 10% del presupuesto general de gastos en la Rama Judicial y el Ministerio Público.

Resulta muy aclaratorio anotar que del clausulado de la Carta de 1886, confrontado con las modificaciones realizadas durante los cien años de su vigencia, un poco más de 90 cánones corresponden al tema de las finanzas, de los cuales 19 artículos están plasmados en la Constitución de 1886. Del total de artículos, un poco más de 30 son estipulaciones nuevas o novedosas, y la gran mayoría, 15, están contenidos en el Acto Legislativo núm. 1 de 1968. De los demás artículos de las 9 reformas, 5 corresponden a 3 derogatorias y los demás son reiteraciones constitucionales.

La Constitución de 1886 y cuatro de sus cambios fueron adoptados por asambleas nacionales constituyentes, cuatro por el congreso (Ley 24 de 1898, Actos Legislativos 1 de 1936, 1 de 1945, 1 de 1968 y 1 de 1986) y uno a través de plebiscito.

En cuanto a la nueva Carta de 1991 hallamos unos cambios sustanciales de los cuales algunos tuvieron origen en la ley y luego fueron elevados al rango superior.

La nueva Constitución Política de Colombia es la que más cantidad de cánones ha dedicado al tema de la hacienda pública y a los recursos del Estado. Así, 95 artículos a lo largo de 21 capítulos y 8 títulos consagran esta figura, bajo instituciones tales como los principios y las finalidades del Estado, su relación con los derechos y los deberes, la competencia para su operancia, el ámbito territorial, su inescindible vínculo con la planeación y, en general, la competencia y autoridades públicas encargadas del tema.

Desde que se expidió la Constitución de 1991, se han expedido 34 actos reformativos, de los cuales 10, expedidos en su totalidad por el Congreso, han introducido reformas en el tema de las finanzas. De estas reformas el artículo con más cambios, 4 en total, es el 356, le sigue el 357, con tres reformas, y el 299, con dos.

³ Anualidad del presupuesto, establecimiento de monopolios y prohibición de emisión de papel moneda.

⁴ Intervención del Estado en la economía.

⁵ Planeación económica.

Panorama |
pp. 141 - 166 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |

El artículo 356 se refiere a las cargas y su financiación a nivel de la Nación, los departamentos, los municipios y los distritos; el 357, al incremento en el monto de las participaciones de las entidades territoriales en los recursos de la Nación, y el 299 a la competencia de las asambleas departamentales y su autonomía.

A continuación haremos el abordaje del tema en cuanto a su descripción y análisis, dividido en varios apartes así: aspectos generales, autoridades, régimen económico, planeación, presupuesto, recursos y competencias y, finalmente, lo atinente a las disposiciones transitorias.

GENERALIDADES

La Constitución Política de 1991 declara, en los principios fundamentales en el título I, que Colombia es un Estado social de derecho, organizado en forma de república unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales (art. 1°). Declara como fines esenciales del Estado: servir a la comunidad, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad de los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución; facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan y en la vida económica, política, administrativa y cultural de la Nación. Y más adelante complementa que los servicios públicos son inherentes a la finalidad social del Estado. Es deber del Estado asegurar su prestación eficiente a todos los habitantes del territorio nacional (arts. 2° y 365).

La Constitución también determinó lo que serían las finalidades sociales; así tenemos que el bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población son finalidades en virtud del artículo 366. Dentro de este rango se privilegian como fundamentales la solución de las necesidades insatisfechas de salud, de educación, de saneamiento ambiental y de agua potable.

Para materializar la participación, se prescribió en el artículo 40, título II de la Carta, el derecho de todo ciudadano a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político, mediante varios mecanismos, entre los que se cuenta elegir y ser elegido.

Esta constitución política previó también la democratización de la titularidad de las acciones del Estado como herramienta para acceder a la propiedad. Cuando el Estado enajene su participación en una empresa, para ello se le obliga a ofrecer a sus trabajadores, a las organizaciones solidarias y de trabajadores, condiciones especiales para acceder a ellas (art. 60).

Otro de los aspectos de los que se ocupó la Constitución fue el de las donaciones intervivos o testamentarias para fines de interés social, de las cuales el Gobierno fiscalizará el manejo y la inversión (art. 62), aspecto que data desde la Reforma de 1936.

Se reconocen como bienes de la Nación con carácter inalienable, imprescriptible e inembargable los bienes de uso público, los parques naturales, las tierras comunales de grupos étnicos, las tierras de resguardo, el patrimonio arqueológico de la Nación y los demás bienes que determine la ley (arts. 63, 72 y 75).

El patrimonio cultural de la Nación está bajo la protección del Estado. El patrimonio arqueológico y otros bienes culturales que conforman la identidad nacional pertenecen a la Nación y son inalienables, inembargables e imprescriptibles. Se determinó que la ley establecería los mecanismos para readquirir los bienes cuando se encuentren en manos de particulares. Se dejó a la ley la reglamentación de los derechos especiales que pudieran tener los grupos étnicos asentados en territorios con riqueza arqueológica.

Inicialmente se fijó el espectro electromagnético como de los bienes públicos de rango constitucional, inenajenable e imprescriptible, sujeto a la gestión y control del Estado. La garantía de su acceso es en los términos que fije la ley y esta intervendrá para evitar las prácticas monopolísticas en su uso (art. 76); aspecto que fue luego derogado por el Acto Legislativo núm. 2 de 2011.

Mónica
Aristizábal
Botero |

En el título II, capítulo V, denominado “De los deberes y obligaciones”, se estipuló que el ejercicio de los derechos y libertades reconocidos en esta misma constitución implica responsabilidades, entre ellas, contribuir al financiamiento de los gastos e inversiones del Estado dentro de conceptos de justicia y equidad (art. 95, numeral 9).

En el título III de la Carta, “de los habitantes y del territorio”, capítulo I, se dispone que forman parte de Colombia, además del territorio continental, el archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, la Isla de Malpelo y demás islas, islotes, cayos, morros y bancos. También son parte de Colombia el subsuelo, el mar territorial, la zona contigua, la plataforma continental, la zona económica exclusiva, el espacio aéreo, el segmento de la órbita geostacionaria, el espectro electromagnético y el espacio donde actúa (arts. 101-102), así como el territorio, con los bienes públicos que de él forman parte.

Por último, la Carta previó en el título IV la participación democrática y las formas de participación, mecanismos que se apreciarán en forma más concreta cuando se analice la planeación y el presupuesto participativo.

AUTORIDADES Y COMPETENCIA EN MATERIA DE FINANZAS PÚBLICAS

Centenariamente el Congreso, por medio de las leyes, ejerce las funciones de (a) aprobar el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan de Inversiones Públicas; (b) establecer las rentas nacionales y fijar los gastos de la administración; (c) establecer contribuciones fiscales y, excepcionalmente, contribuciones parafiscales; (d) determinar la moneda legal, la convertibilidad y el alcance de su poder liberatorio; (e) aprobar o improbar los tratados que el Gobierno celebre con otros Estados o con entidades de derecho internacional. Por medio de dichos tratados podrá el Estado, sobre bases de equidad, reciprocidad y conveniencia nacional, transferir parcialmente determinadas atribuciones a organismos internacionales, que tengan por objeto promover o consolidar la integración económica con otros Estados; (f) dictar las normas sobre apropiación o adjudicación y recuperación de tierras baldías; (g) dictar las normas generales en materia de crédito público, comercio exterior, régimen de cambio internacional; modificar, por razones de política comercial, los aranceles, tarifas y demás disposiciones concernientes al régimen de aduanas; regular las actividades financieras, bursátil, aseguradora y cualquiera otra relacionada con el manejo, aprovechamiento e inversión de los recursos captados del público; fijar el régimen salarial y prestacional de los empleados públicos, de los miembros del Congreso Nacional y la Fuerza Pública; regular el régimen de prestaciones sociales mínimas de los trabajadores oficiales; (h) expedir las leyes de intervención económica, previstas en el artículo 334 de la Constitución, las cuales deberán precisar sus fines y alcances y los límites a la libertad económica; y (i) expedir las leyes relacionadas con el Banco de la República y con las funciones que compete desempeñar a su Junta Directiva (título VI, art. 150).

Panorama |
pp. 141 - 166 |
Volumen 7 |
Número 13 |

El Congreso expide también leyes orgánicas, por medio de las cuales se establecen las normas sobre preparación, aprobación y ejecución del presupuesto de rentas y ley de apropiaciones y del plan general de desarrollo, y las relativas a la asignación de competencias normativas a las entidades territoriales (art. 151).

Julio - diciembre |
2013 |

Las leyes pueden tener origen en cualquiera de las cámaras por propuesta de sus respectivos miembros, del Gobierno Nacional o, según el artículo 156 de la Carta, por iniciativa de la Corte Constitucional, el Consejo Superior de la Judicatura, la Corte Suprema de Justicia, el Consejo de Estado, el Consejo Nacional Electoral, el Procurador General de la Nación, el Contralor General de la República (art. 154).

Para la expedición o reforma de los asuntos atinentes a la aprobación de los planes de desarrollo, determinación de la estructura de la administración, regulación del Banco de la República, organización del crédito público, regulación de comercio exterior, cambio nacional, fijación de salarios y prestaciones de los servidores públicos, congresistas y Fuerza Pública (art. 150, numerales 3, 7, 9, 11 y 22 y los literales a, b y e, del numeral 19), las leyes a que se refieren las participaciones en las rentas nacionales o transferencias de las mismas, que autoricen aportes o suscripciones del Estado a empresas industriales o comerciales, y las que decreten exenciones de impuestos, contribuciones o tasas nacionales solo podrán ser dictadas o reformadas por iniciativa del Gobierno (art. 154). Las cámaras pueden introducir modificaciones a los proyectos presentados por el Gobierno.

Existe la cortapisa de que los proyectos de ley relativos a los tributos deben iniciar su trámite en la Cámara de Representantes y los que se refieran a relaciones internacionales, en el Senado. A pesar de que la constitución implementó diversas materias en las cuales se da la participación comunitaria, existe la restricción en el sentido de que no procede el referendo respecto de las leyes aprobatorias de tratados internacionales, ni de la Ley de Presupuesto, ni de las referentes a materias fiscales o tributarias (art. 170). Específicamente, la Cámara de Representantes tiene la atribución de examinar y fenecer la cuenta general del presupuesto y del tesoro que le presente el Contralor General de la República (art. 178). Asimismo, existe la prohibición a los congresistas de gestionar, en nombre propio o ajeno, asuntos ante las entidades públicas o ante las personas que administren tributos (art. 180).

Por su parte, el Gobierno, en relación con el Congreso, concurre a la formación de las leyes presentando proyectos por intermedio de los ministros, ejerciendo el derecho de objetarlos y cumpliendo el deber de sancionarlos con arreglo a la Constitución. Asimismo, presenta el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan de Inversiones Públicas y envía a la Cámara de Representantes el proyecto de presupuesto de rentas y gastos (art. 200). El Gobierno es el encargado de formular anualmente el Presupuesto de Rentas y Ley de Apropriaciones, en un marco de sostenibilidad fiscal el cual debe corresponder al Plan Nacional de Desarrollo, este debe ser presentado al Congreso dentro de los primeros diez días de cada legislatura, aspecto cuyo antecedente viene de la Reforma Constitucional de 1910, en su artículo 66.

Corresponde también al Presidente, con la firma de todos los ministros, declarar el Estado de Emergencia, cuando sobrevengan hechos que perturben o amenacen perturbar en forma grave e inminente el orden económico, social y ecológico del país, o que constituyan grave calamidad pública (hechos que deben ser distintos a la grave perturbación del orden público o la guerra exterior). Los decretos deben estar destinados exclusivamente a conjurar la crisis y a impedir la extensión de sus efectos y pueden, en forma transitoria, establecer nuevos tributos o modificar los existentes. En estos últimos casos, las medidas dejarán de regir al término de la siguiente vigencia fiscal, salvo que el Congreso, durante el año siguiente, les otorgue carácter permanente (art. 215).

Respecto al control fiscal, esta es una función que cumple la Contraloría General de la República, la cual vigila la gestión fiscal de la administración y de los particulares o entidades que manejen fondos o bienes de la Nación. Dicho control se ejerce en forma posterior y selectiva. En casos especiales, la vigilancia se realiza por empresas privadas colombianas, escogidas por concurso público de méritos y contratadas previo concepto del Consejo de Estado.

La vigilancia de la gestión fiscal del Estado incluye el ejercicio de un control financiero, de gestión y de resultados, fundado en la eficiencia, la economía, la equidad y la valoración de los costos ambientales. En los casos excepcionales, previstos por la ley, la Contraloría podrá ejercer control posterior sobre cuentas de cualquier entidad territorial (art. 267). También corresponde al Contralor General de la República prescribir los métodos y la forma de rendir cuentas de los responsables del manejo de fondos o bienes de la Nación, e indicar los criterios de evaluación financiera, operativa y de resultados que deberán seguirse. Asimismo, le compete revisar y fenecer las cuentas que los responsables del erario deben llevar y determinar el grado de eficiencia, eficacia y economía con que hayan obrado; debe llevar un registro de la deuda pública de la Nación y de las entidades territoriales y exigir informes de gestión fiscal. El Contralor General tiene a cargo establecer responsabilidades fiscales, conceptuar sobre la calidad y eficiencia del control fiscal

interno de las entidades y organismos del Estado y presentar al Congreso de la República un informe anual sobre el estado de los recursos naturales y del ambiente (art. 268). Igualmente, quedó facultado para solicitar la apertura de un Incidente de Impacto Fiscal en razón al Acto Legislativo núm. 3 de 2011.

Mónica
Aristizábal
Botero |

En los departamentos, distritos y municipios donde haya contralorías, corresponde a tales entes de control la vigilancia de la gestión fiscal, la cual se ejerce en forma posterior y selectiva. La vigilancia de la gestión fiscal de los municipios incumbe a las contralorías departamentales, salvo lo que la ley determine respecto de contralorías municipales, las cuales se organizan por las corporaciones administrativas, con reconocimiento de su autonomía administrativa y presupuestal. El contralor, elegido por la corporación administrativa de la localidad de ternas integradas con dos candidatos presentados por el tribunal superior de distrito judicial y uno por el correspondiente tribunal de lo contencioso-administrativo, tiene período igual al del gobernador o alcalde, según el caso (art. 272).

EL RÉGIMEN ECONÓMICO Y DE LA HACIENDA PÚBLICA

El régimen económico y de la hacienda pública se halla consagrado en el título XII de la Carta de derechos, este título se divide en seis capítulos, a saber: disposiciones generales, planes de desarrollo, presupuesto, recursos y competencias, finalidad del Estado y servicios públicos y, por último, banca central.

En las disposiciones generales de este título (arts. 332-338) se declara la propiedad del Estado así: son del ente público el subsuelo y los recursos naturales no renovables, sin perjuicio de los derechos adquiridos y perfeccionados con arreglo a las leyes preexistentes.

El Estado reconoce que la actividad económica y la iniciativa privada son libres, dentro de los límites del bien común. Para su ejercicio, nadie podrá exigir permisos previos ni requisitos, sin autorización de la ley. También se declara la libertad de competencia económica con responsabilidades. En relación con la empresa, la declara como base del desarrollo, pero con el compromiso del cumplimiento de una función social que implica obligaciones.

A partir de 1991, desde los cánones constitucionales, el Estado se compromete a fortalecer las organizaciones solidarias y estimular el desarrollo empresarial.

En la Constitución de 1991 el Estado también es el garante de que se obstruya o restrinja la libertad económica, así como de evitar o controlar cualquier abuso que personas o empresas hagan de su posición dominante en el mercado nacional.

A la ley se deja la determinación del alcance de la libertad económica, cuando así lo exijan el interés social, la salvaguarda del medio ambiente y la protección del patrimonio cultural de la Nación.

Panorama |
pp. 141 - 166 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |

El Estado se reserva para sí la dirección general de la economía; así, el Estado está facultado para intervenir por mandato de la ley en la explotación de los recursos naturales, en el uso del suelo, en la producción, distribución, utilización y consumo de los bienes, y en los servicios públicos y privados, para racionalizar la economía con el fin de conseguir en el plano nacional y territorial, en un marco de sostenibilidad fiscal,⁶ instrumentos para alcanzar de manera progresiva los objetivos del Estado social de derecho, como son: el mejoramiento de la calidad de vida de los habitantes, la distribución equitativa de las oportunidades y los beneficios del desarrollo, y la preservación de un ambiente sano, entre otros. Se consagró, igualmente, que aquel intervendrá de manera especial para dar pleno empleo a los recursos

⁶ El principio de sostenibilidad fiscal fue incorporado a la Carta mediante el Acto Legislativo núm. 3 de 2011.

humanos y asegurar que todas las personas, en particular las de menores ingresos, tengan acceso efectivo a los bienes y servicios básicos; también para promover la productividad y la competitividad y el desarrollo armónico de las regiones.

Se declaran de interés público las actividades financiera, bursátil, aseguradora y cualquier otra relacionada con el manejo, aprovechamiento e inversión de los recursos de captación; y solo pueden ser ejercidas con previa autorización del Estado, conforme a la ley. La ley debe a su vez regular la forma de intervención del Gobierno en estas materias y promover la democratización del crédito.

En relación con los monopolios, estos quedaron bastante reducidos, en la medida en que solo podrán establecerse como arbitrio rentístico, con una finalidad de interés público o social y en virtud de la ley. Están restringidos no solo por la cortapisa contenida en el artículo 336, sino por la liberalización de gran parte de servicios que tenía a cargo el Estado, especialmente los públicos domiciliarios.⁷

La ley que establezca la organización, administración, control y explotación de los monopolios rentísticos estará sometida a un régimen propio, fijado por la ley de iniciativa gubernamental. Quedó claramente determinado que ningún monopolio podrá aplicarse antes de que hayan sido plenamente indemnizados los individuos privados del ejercicio de una actividad económica lícita que asuma el Estado monopolícamente, tal como lo concibió el Acto Legislativo núm. 3 de 1910.

Las rentas obtenidas en el ejercicio de los monopolios de suerte y azar estarán destinadas exclusivamente a los servicios de salud; las de los licores, a los servicios de salud y educación.

La evasión fiscal en materia de rentas provenientes de monopolios rentísticos es sancionada penalmente por la ley.

La Constitución previó que en el caso de enajenación o liquidación de las empresas monopolísticas del Estado, el Gobierno deberá otorgar a terceros el desarrollo de su actividad, cuando no cumplan los requisitos de eficiencia, en los términos que determine la ley; todo ello, por supuesto, con el respeto de los derechos adquiridos por los trabajadores.

En materia económica se da especial reconocimiento a las zonas de frontera, terrestres y marítimas, a las que se les puede dar mediante la ley un régimen especial en materia económica y social tendiente a promover su desarrollo.

Respecto a la imposición de impuestos, se conserva la premisa de 1910; en virtud de tal, en tiempo de paz, solamente el Congreso, las asambleas departamentales y los concejos distritales y municipales podrán imponer contribuciones fiscales o parafiscales. El acto que lo imponga debe fijar directamente los sujetos activos y pasivos, los hechos, la base gravable y las tarifas de los impuestos.

La ley, las ordenanzas y los acuerdos pueden permitir que las autoridades fijen la tarifa de las tasas y contribuciones que cobren a los contribuyentes, como recuperación de los costos de los servicios que les presten o por la participación en los beneficios que les proporcionen. El método para definir tales costos y beneficios, y la forma de hacer su reparto deben ser fijados por la ley, las ordenanzas o los acuerdos.

Las leyes, ordenanzas o acuerdos que regulen contribuciones en las que la base sea el resultado de hechos ocurridos durante un período determinado no pueden aplicarse sino a partir del período que comience después de iniciar la vigencia de la respectiva ley, ordenanza o acuerdo.

⁷ Gas, acueducto, alcantarillado, energía, telefonía.

LA PLANEACIÓN EN LA CONSTITUCIÓN⁸

Mónica
Aristizábal
Botero |

La planeación se materializa en el Plan Nacional de Desarrollo, conformado por una parte general y un plan de inversiones de las entidades públicas del orden nacional. En la parte general se señalan los propósitos y objetivos nacionales de largo plazo, las metas y prioridades de la acción estatal a mediano plazo y las estrategias y orientaciones generales de la política económica, social y ambiental que serán adoptadas por el Gobierno.

Por su parte, el Plan de Inversiones Públicas contiene los presupuestos plurianuales de los principales programas y proyectos de inversión pública nacional y la especificación de los recursos financieros requeridos para su ejecución, dentro de un marco que garantice la sostenibilidad fiscal (art. 2 del Acto Legislativo núm. 3 de 2011).

Desde la Constitución se determinó el Sistema Nacional de Planeación; este lo constituyen los consejos de planeación tanto nacional como territorial. El Consejo Nacional de Planeación es de carácter consultivo y sirve para la discusión del Plan Nacional de Desarrollo. El colectivo está integrado por representantes de las entidades territoriales y de los sectores económicos, sociales, ecológicos, comunitarios y culturales. Los miembros del Consejo Nacional son designados por el Presidente de la República de listas que le presenten las autoridades y las organizaciones de las entidades y sectores que lo integran, quienes deberán estar o haber estado vinculados a dichas actividades. Su período será de ocho años y cada cuatro se renovará la mitad de sus miembros.

La ley orgánica de planeación reglamenta todo lo relacionado con el funcionamiento del sistema, con la elaboración, aprobación y ejecución de los planes de desarrollo, y dispone de los mecanismos apropiados para su sujeción al presupuesto.

Para la elaboración y adopción del plan de desarrollo, el Gobierno elabora el Plan Nacional de Desarrollo con participación activa de las autoridades de planeación, de las entidades territoriales y del Consejo Superior de la Judicatura, y somete el proyecto correspondiente al concepto del Consejo Nacional de Planeación. Oída la opinión del Consejo, el Gobierno procede a efectuar las enmiendas que considere pertinentes y presentará el proyecto a consideración del Congreso, dentro de los seis meses siguientes a la iniciación del período presidencial respectivo.

Con fundamento en el informe que elaboren las comisiones conjuntas de asuntos económicos, cada corporación discute y evalúa el plan en sesión plenaria. Los desacuerdos con el contenido de la parte general, si los hubiere, no son obstáculo para que el Gobierno ejecute las políticas propuestas en lo que sea de su competencia.

El Plan Nacional de Inversiones Públicas se expide mediante una ley de prelación.⁹ La ley anual de presupuesto puede aumentar o disminuir las partidas y recursos aprobados en la ley del plan.

Si el Congreso no aprueba el Plan Nacional de Inversiones Públicas en un término de tres meses después de presentado, el Gobierno podrá ponerlo en vigencia mediante decreto con fuerza de ley.

El Congreso puede modificar el Plan de Inversiones Públicas siempre y cuando se mantenga el equilibrio financiero. Cualquier incremento en las autorizaciones de endeudamiento solicitadas en el proyecto gubernamental o inclusión de proyectos de inversión no contemplados en él requiere el visto bueno del Gobierno.

⁸ Arts. 339-344 de la Constitución Política de 1991.

⁹ El plan de inversiones sufre cualquier disposición sobre la materia que se haya expedido de manera precedente, sin que sea necesario otra ley.

La Ley Orgánica del Presupuesto es la encargada de regular lo correspondiente a la programación, aprobación, modificación, ejecución de los presupuestos públicos y su coordinación con el Plan Nacional de Desarrollo, así como también la capacidad de los organismos y entidades estatales para contratar.

Para iniciar la discusión del presupuesto nacional, las comisiones de asuntos económicos de las dos cámaras deliberarán en forma conjunta para dar primer debate al proyecto de Presupuesto de Rentas y Ley de Apropriaciones. En esta última no puede incluirse partida alguna que no corresponda a un crédito judicialmente reconocido, o a un gasto decretado conforme a ley anterior, o a uno propuesto por el Gobierno para atender debidamente el funcionamiento de las ramas del poder público, o al servicio de la deuda, o destinado a dar cumplimiento al Plan Nacional de Desarrollo.

Se mantiene la tradición jurídica de que en tiempo de paz no se podrá percibir contribución o impuesto que no figure en el presupuesto de rentas, ni hacer erogación con cargo al tesoro que no se halle incluida en el de gastos. De igual manera, tampoco podrá hacerse ningún gasto público que no haya sido decretado por el Congreso, por las asambleas departamentales o por los concejos distritales o municipales; ni transferir crédito alguno a objeto no previsto en el respectivo presupuesto.

El proyecto de ley de apropiaciones debe contener la totalidad de los gastos que el Estado pretenda realizar durante la vigencia fiscal respectiva. Si los ingresos legalmente autorizados no fueren suficientes para atender los gastos proyectados, el Gobierno propone por separado, ante las mismas comisiones que estudian el proyecto de ley del presupuesto, la creación de nuevas rentas o la modificación de las existentes para financiar el monto de gastos contemplados.

El presupuesto podrá aprobarse sin que se hubiere perfeccionado el proyecto de ley referente a los recursos adicionales, cuyo trámite podrá continuar su curso en el período legislativo siguiente.

El artículo 347, relativo al contenido del proyecto de apropiaciones, fue adicionado por el artículo 1 del Acto Legislativo núm. 1 de 2001, con parágrafo transitorio que rigió desde el 1° de enero del año 2002 y prohibió el incremento de un año a otro del Sistema General de Participaciones y de otras transferencias en un porcentaje superior al de la tasa de inflación causada para cada uno de ellos, más el uno punto cinco por ciento (1.5%) para los años 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008, salvo en lo que respecta a gastos generales diferentes de los destinados al pago de pensiones, salud, gastos de defensa, servicios personales.

Si el Congreso no expide el presupuesto, regirá el presentado por el Gobierno; pero si el presupuesto no hubiere sido presentado dentro de dicho plazo, regirá el del año anterior, aunque el Gobierno puede reducir gastos y, en consecuencia, suprimir o refundir empleos, cuando así lo aconsejen los cálculos de rentas del nuevo ejercicio.

El Congreso discute y expide el Presupuesto General de Rentas y Ley de Apropriaciones durante los tres primeros meses de cada legislatura.

Los cómputos de las rentas, de los recursos del crédito y los provenientes del balance del tesoro no podrán aumentarse por el Congreso sino con el concepto previo y favorable suscrito por el ministro del ramo.

¹⁰ Arts. 345-355 de la Constitución Política de 1991.

La Carta previó dentro del presupuesto un componente que denominó *gasto público social*, dicho gasto tiene prioridad sobre cualquier otro. Para la distribución territorial del gasto público social se tiene en cuenta el número de personas con necesidades básicas insatisfechas, la población y la eficiencia fiscal y administrativa de la localidad.

Mónica
Aristizábal
Botero |

El presupuesto de inversión no se podrá disminuir porcentualmente con relación al año anterior respecto del gasto total de la correspondiente ley de apropiaciones.

El Congreso no puede aumentar ninguna de las partidas del presupuesto de gastos propuestas por el Gobierno, ni incluir una nueva, sino con la aceptación escrita del ministro del ramo; pero sí puede eliminar o reducir partidas de gastos propuestas por el Gobierno, con excepción de las que se necesitan para el servicio de la deuda pública, para las demás obligaciones contractuales del Estado, la atención completa de los servicios ordinarios de la administración y las inversiones autorizadas en los planes y programas de desarrollo.

Si se elevara el cálculo de las rentas, o se eliminaran o disminuyeran algunas de las partidas del proyecto, las sumas así disponibles, sin exceder su cuantía, podrán aplicarse a otras inversiones o gastos autorizados con la aprobación por escrito del ministro del ramo.

Una figura importante en el aspecto del presupuesto es el Contador General, funcionario de la Rama Ejecutiva que lleva la contabilidad general de la Nación y la consolidará con la de sus entidades descentralizadas territorialmente o por servicios, excepto la referente a la ejecución del presupuesto, cuya competencia se atribuye a la Contraloría.

Al Contador General corresponde uniformar, centralizar y consolidar la contabilidad pública, elaborar el balance general y determinar las normas contables que deben regir en el país.

Seis meses después de concluido el año fiscal, el Gobierno Nacional envía al Congreso el balance de la hacienda, auditado por la Contraloría General de la República, para su conocimiento y análisis.

Quedó prohibido a las ramas u órganos del poder público decretar auxilios o donaciones en favor de personas naturales o jurídicas de derecho privado; esto en virtud de poner fin a las dietas parlamentarias que tenían luz verde en el siglo pasado, auxilios que degeneraron en el uso indiscriminado de los dineros públicos, dado que los utilizaban para financiar campañas políticas, amarrar el voto de las localidades y enriquecer las cuentas bancarias de sinnúmero de congresistas. Como excepción a lo precedente, se facultó al Gobierno, en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal, para que pudiera, con recursos de los respectivos presupuestos, celebrar contratos con entidades privadas sin ánimo de lucro y de reconocida idoneidad con el fin de impulsar programas y actividades de interés público acordes con el plan nacional y los planes seccionales de desarrollo.

DE LA DISTRIBUCIÓN DE RECURSOS Y DE LAS COMPETENCIAS

Panorama |
pp. 141 - 166 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |
152 |

La distribución de recursos y de las competencias públicas se ubica en el capítulo IV de la Carta a partir del artículo 356, canon modificado cuatro veces por el Congreso. La primera vez fue modificado en el año 1993; la segunda, en el 2001; y dos veces más, en el 2007.

En el texto original de la Constitución Política se estipuló que por iniciativa del Gobierno y mediante ley se fijarían los servicios a cargo de la Nación y de las entidades territoriales; esto es, el porcentaje de los ingresos corrientes de la Nación cedidos a los departamentos, al Distrito Capital y a los distritos especiales de Cartagena y Santa Marta, para la atención directa, o a través de los municipios, de los servicios que se les asignen —esto es el situado fiscal constitucional—.

El situado fiscal, el cual tiene incorporado especialmente el IVA y otros recursos que la Nación transfiere directamente, aumentaba anualmente hasta llegar a un porcentaje de los ingresos corrientes de la Nación; ello con el fin de permitir a los departamentos atender adecuadamente los servicios de la educación preescolar, primaria, secundaria y media, y la salud, con especial atención a los niños. A su vez, cada departamento autorizaba a los municipios para prestar los servicios arriba indicados, directamente en forma individual o asociada.

Lo anterior, era una clara descentralización de las responsabilidades junto con los recursos fiscales necesarios para entenderlos.¹¹ Este artículo fue el primero en ser modificado en la Constitución, a través del Acto Legislativo núm. 1 de 1993, el cual erige a Barranquilla como distrito especial, industrial y portuario, para entrar a gozar de la participación en el situado fiscal.

Posteriormente, el artículo 2 del Acto Legislativo núm. 1 de 2001 volvió a modificar el artículo 356 de la Constitución. Este ya no habla del situado fiscal, sino del Sistema General de Participaciones de los Departamentos, Distritos y Municipios.

El artículo asimila, desde el punto de vista de las competencias, los distritos, los municipios y departamentos, para efectos de fijar la distribución del Sistema General de Participaciones, los cuales orientan los recursos para atender sus competencias, debiéndole dar prioridad en general a la salud y educación de los niños, como se dijo originalmente en la Carta de 1991; pero esta vez no se precisó la preferencia por la atención de la población infantil, mas si se enfatizó la necesidad de ampliar la cobertura.

A través de este acto pasaron a ser beneficiarias las entidades territoriales indígenas, una vez constituidas, y los resguardos indígenas, en virtud de la ley, con la condición de que no se hayan constituido en entidad territorial indígena.

El Gobierno quedó facultado para presentar el proyecto de ley que regule la organización y funcionamiento del Sistema General de Participaciones de los Departamentos, Distritos y Municipios, a más tardar el primer mes de sesiones del próximo período legislativo. Esta ley se ocuparía de la complementariedad que haría la Nación, de los criterios de distribución, entre otros.

Los principios de distribución debían tener en cuenta para educación y salud, la población atendida y por atender, el reparto entre población urbana y rural, la eficiencia administrativa y fiscal y la equidad; y para otros sectores, la población, el reparto entre población urbana y rural, la eficiencia administrativa y fiscal y la pobreza relativa.

Se quiso colocar la cortapisa de que el monto de recursos que se asignara para los sectores de salud y educación no podía ser inferior al que se transfería a la expedición del acto legislativo.

Los Actos Legislativos núm. 2¹² y 4¹³ de 2007 volvieron a introducir modificaciones al artículo 356. El primero de ellos erige a Buenaventura como distrito especial, industrial, portuario, biodiverso y ecoturístico. El segundo, es decir el Acto Legislativo núm. 4 de 2007, determina complementar el cubrimiento con las participaciones de otro servicio al que también hay que darle prioridad, como es el agua potable y el saneamiento básico de la población pobre.

¹¹ Un 15% del situado fiscal se distribuirá por partes iguales entre los departamentos, el Distrito Capital y los distritos de Cartagena y Santa Marta. El resto se asignó en proporción al número de usuarios actuales y potenciales de los servicios de salud y educación, teniendo en cuenta el refuerzo fiscal ponderado y la eficiencia administrativa de la respectiva entidad territorial. Cada cinco años la ley, por iniciativa de los miembros del Congreso, revisaba estos porcentajes de distribución.

¹² No sobra anotar que parte de este acto modificadorio de la Carta fue declarado inexecutable.

¹³ Este acto legislativo rigió a partir del 1° de enero de 2008.

Además, este acto modificatorio de la Constitución cambia el literal *a* del artículo 356 de la Constitución, el cual re-determina la distribución del sistema general de participación del literal *a* así: “a) Para educación, salud y agua potable y saneamiento básico: población atendida y por atender, reparto entre población urbana y rural, eficiencia administrativa y fiscal y equidad.” (Congreso de la República Acto Legislativo 4 de 2007, art. 2). La diferencia radica en que dicho acto legislativo incluye el servicio de agua potable y el saneamiento básico y a la población atendida y por atender.

El mismo acto legislativo adicionó dos incisos en los cuales obliga al Gobierno Nacional a definir una estrategia de monitoreo, seguimiento y control integral al gasto de los recursos, y a definir los eventos en los cuales está en riesgo la prestación adecuada de los servicios a cargo de las entidades territoriales y las medidas que puede adoptar para evitar la ineficiencia en la prestación de los servicios de que trata el precitado artículo 356.

El artículo 357 de la Constitución Política, atinente también a la participación de los municipios en los ingresos corrientes de la Nación, tuvo tres cambios, los cuales se dieron en los años 1995, 2001 y 2007. Revisaremos primero el texto original para evidenciar estos cambios.

El texto original de la Constitución Política consagraba el derecho de los municipios a participar en los ingresos corrientes de la Nación. La ley determinaría el porcentaje mínimo de esa participación y las áreas prioritarias de inversión.

También se daban unos criterios para la distribución de dichos recursos: 60% en proporción directa al número de habitantes con necesidades básicas insatisfechas y al nivel relativo de pobreza de la población del respectivo municipio; el resto, en función de la población total, la eficiencia fiscal y administrativa y el progreso demostrado en calidad de vida, asignando en forma exclusiva un porcentaje de esta parte a los municipios menores de 50.000 habitantes. La ley precisó el alcance y los criterios de distribución, y dispondría que un porcentaje de estos ingresos se invertiría en las zonas rurales. Se estableció una revisión de cada cinco años, para analizar los porcentajes de distribución.

La participación de los municipios en los ingresos corrientes de la Nación se incrementó año por año, del 14% en 1993, hasta alcanzar el 22% como mínimo en el 2002. No obstante, si realizamos el ejercicio encontramos un error que será enmendado por un acto legislativo que trataremos un poco más adelante.

TABLA 1. PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN DE LOS MUNICIPIOS EN LOS INGRESOS CORRIENTES DE LA NACIÓN A PARTIR DEL AÑO 1993

<i>Año</i>	<i>Porcentaje</i>
1993	14%
1994	15%
1995	16%
1996	17%
1997	18%
1998	19%

1999	20%
2000	21%
2001	22%
2002	*

Nota: elaboración propia. Donde aparece el asterisco se manifiesta la equivocación en los cálculos del texto original de la Constitución en la participación de los municipios en los ingresos corrientes de la nación

Se dejó a la ley la fijación del aumento gradual de estas transferencias y de las nuevas responsabilidades que en materia de inversión social asumirán los municipios. En todo caso, las autoridades debían demostrar a los organismos de evaluación y control de resultados la eficiente y correcta de dichas transferencias.

De tal participación quedaban excluidos los impuestos nuevos, cuando el Congreso así los determinara, y por el primer año de vigencia, también los ajustes a tributos existentes y los que se arbitren por medidas de emergencia económica.

El texto, como lo anunciamos, fue modificado por el Acto Legislativo núm. 1 de 1995, el cual corrige en el párrafo que el 22% de la participación en los ingresos corrientes de la Nación se alcanzaría en el 2001 y no en el 2002, como se indicaba originalmente en la Constitución; y agrega un inciso y un artículo transitorio que permitía a partir del año 2000, a los municipios clasificados en las categorías cuarta, quinta y sexta, destinar libremente, para inversión o para otros gastos, hasta un 15% de los recursos que perciban por concepto de la participación.

El párrafo transitorio estableció para los años de 1995 a 1999, inclusive, un período de transición durante el cual los municipios, de conformidad con la categorización consagrada en las normas vigentes, destinarán libremente para inversión o para otros gastos un porcentaje máximo de los recursos de la participación, de la siguiente forma: Categorías 2 y 3, hasta el 25% en 1995, hasta el 20% en 1996, hasta el 15% en 1997, hasta el 10% en 1998 y hasta el 5% en 1999; Categorías 4, 5 y 6, hasta el 30% en 1995, hasta el 27% en 1996, hasta el 24% en 1997, hasta el 21% en 1998 y hasta el 18% en 1999.

El párrafo transitorio segundo determinó que a partir de 1996 y hasta el año 1999, inclusive, un porcentaje creciente de la participación se distribuiría entre los municipios de acuerdo con los criterios establecidos en este artículo, de la siguiente manera: el 50% en 1996, el 60% en 1997, el 70% en 1998 y el 85% en 1999. El porcentaje restante de la participación en cada uno de los años del período de transición se distribuirá en proporción directa al valor que hayan recibido los municipios y distritos por concepto de la transferencia del IVA en 1992. Se dijo que a partir del año 2000 entraban en plena vigencia los criterios establecidos en el presente artículo para distribuir la participación.

De manera posterior, el Acto Legislativo núm. 1 de 2001 cambió el canon 357 de la Constitución en el sentido de incrementar el monto del Sistema General de Participaciones en un porcentaje igual al promedio de la variación porcentual que hayan tenido los ingresos corrientes de la Nación durante los cuatro años anteriores, incluida la correspondiente al aforo del presupuesto en ejecución, excluyendo los tributos que se arbitren por medidas de estados de excepción, salvo que el Congreso, durante el año siguiente les otorgue el carácter permanente.

Se permitió a los municipios de categoría 4, 5 y 6 destinar libremente, para inversión y otros gastos inherentes al funcionamiento de la administración municipal, hasta un 28% de los recursos que perciban por concepto del Sistema General de Participaciones, salvo en lo que respecta a los recursos que se destinen para educación y salud. Mediante

el primer párrafo transitorio se fijó la base de la participación en 10.962 billones de pesos para el año 2001. Con el situado fiscal y el fondo de compensación educativa se podían pagar los costos por concepto de docentes.

Luego, en el párrafo transitorio 2 del mismo acto legislativo se estipuló para los años de 2002 a 2008 un monto creciente en un porcentaje igual al de la tasa de inflación causada, más un crecimiento adicional, que aumentaría en forma escalonada, de las participaciones; para los años de 2002 a 2005 un incremento del 2%, para los años 2006, 2007 y 2008, del 2.5%.

A pesar de lo anterior, el acto legislativo previó que si durante el período de transición el crecimiento real de la economía (Producto Interno Bruto, PIB) certificado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en el mes de mayo del año 2002 era superior al 4%, el crecimiento adicional del Sistema General de Participaciones de que trata el párrafo se incrementará en una proporción equivalente al crecimiento que supere el 4%, previo descuento de los porcentajes que la Nación haya tenido que asumir cuando el crecimiento real de la economía no haya sido suficiente para financiar el 2% adicional durante los años de 2002 a 2005 y el 2.5% adicional para los años 2006, 2007 y 2008.¹⁴

Se determinó, por último, que al finalizar el período de transición el porcentaje de los ingresos corrientes de la Nación destinados para el Sistema General de Participación sería como mínimo el porcentaje que constitucionalmente se transfiera en el año 2001. Pero, después del período de transición, el Congreso, cada cinco años y por iniciativa propia a través de ley, podría incrementar el porcentaje, todo ello con revisión por parte del Congreso y bajo su iniciativa.¹⁵

Destacamos de esta normativa transitoria que la iniciativa en el tema se la abroga el Congreso, cuando históricamente lo atinente a las iniciativas en cuanto al erario público ha radicado en el Ejecutivo.

La última modificación al artículo 357 de la Carta la hizo el artículo 4 del Acto Legislativo 4 de 2007. Lo novedoso de este acto radica en que se determinó que el 17% de los recursos de propósito general del Sistema General de Participaciones sería distribuido entre los municipios con población inferior a 25.000 habitantes. Estos recursos se destinarían exclusivamente para inversión, conforme a las competencias asignadas por la ley. Estos recursos se distribuirán con base en los mismos criterios de población y pobreza definidos por la ley para la participación del propósito general.

Se fijó que los municipios de categorías 4, 5 y 6 podrían destinar libremente, para inversión y otros gastos inherentes al funcionamiento de la administración municipal, hasta un 42% de los recursos que perciban por concepto del Sistema General de Participaciones de propósito general.

Cuando una entidad territorial alcance coberturas universales y cumpla con los estándares de calidad establecidos por las autoridades competentes, en los sectores de educación, salud o servicios públicos domiciliarios de agua potable y saneamiento básico, previa certificación de la entidad nacional competente, puede destinar los recursos excedentes a inversión en otros sectores de su competencia.

El párrafo transitorio 1 de este acto legislativo fijó los montos para los años de 2008 al 2016. Los tres incisos transitorios restantes regularon los temas de condiciones de tasa de crecimiento, crecimientos adicionales y los criterios y transiciones en la aplicación de los resultados del último censo realizado, con el propósito de evitar los efectos negativos derivados de las variaciones de los datos censales en la distribución del Sistema General de Participaciones.

¹⁴ Inciso 2° del párrafo transitorio 2 del Acto Legislativo núm. 1 de 2001.

¹⁵ Inciso 2° del párrafo transitorio 3 del Acto Legislativo núm. 1 de 2001.

En cuanto a las restricciones en el manejo de las rentas, en la Constitución Política de 1991 se prescribió por primera vez que no habría rentas nacionales de destinación específica, con la excepción de las participaciones comentadas de manera precedente, las destinadas para inversión social y las que, con base en leyes anteriores, la Nación asigna a entidades de previsión social y a las antiguas intendencias y comisarías (arts. 359-360).

Dentro del componente de los recursos, la Constitución de 1991, de forma novedosa, eleva a rango constitucional los recursos naturales no renovables. En principio fijó derechos a favor de entidades territoriales con este tipo de recursos, así como de los puertos por donde se transporten; luego cambió esta disposición mediante el Acto Legislativo núm. 5 de 2011, imponiendo el Sistema General de Regalías,¹⁶ preservando este derecho y autorizando su ejecución de manera directa. Muy a nuestro pesar, el tratamiento que se da a los recursos naturales no renovables solo se hace desde su concepción de explotación y no desde su ponderación como una parte muy importante de la riqueza nacional.

Por otra parte, se previó originalmente la creación de un Fondo Nacional de Regalías para la promoción de la minería, la preservación del ambiente y la financiación de proyectos regionales de inversión, definidos como prioritarios en los planes de desarrollo de las respectivas entidades territoriales, para luego sustituirlo por el Sistema General de Regalías (Constitución Política de 1991, art. 361).

En los cánones siguientes, 362 a 364 de la Constitución, se determina la protección de los bienes y rentas provenientes de los monopolios, los principios del sistema tributario y la regulación del endeudamiento público. Veamos:

- Los bienes y rentas tributarias o no tributarias o provenientes de la explotación de monopolios de las entidades territoriales son de propiedad exclusiva de tal ente local y gozan de las mismas garantías que la propiedad y renta de los particulares. La ley no podrá trasladarlos a la Nación, salvo temporalmente en caso de guerra exterior.
- El sistema tributario se funda en los principios de equidad, eficiencia y progresividad, y ningún tributo se puede aplicar con retroactividad.
- El endeudamiento interno y externo de la Nación y de las entidades territoriales no puede exceder su capacidad de pago.

SERVICIOS DEL ESTADO

En el capítulo V de la Constitución Política de 1991 se consagra la finalidad social del Estado y de los servicios públicos. Con la liberalización de varios de ellos desde la década de los noventa, se abre la opción de que sean prestados por el Estado directa o indirectamente, por comunidades organizadas o por particulares, siempre bajo la regulación, el control y la vigilancia del Estado, en virtud no solamente del ejercicio de la soberanía, sino también del interés social (art. 365). El presidente cumple las funciones de control, inspección y vigilancia.

Existe en la regulación de la figura desde lo constitucional el beneficio de que los usuarios de menores ingresos gocen de subsidios, de que haya participación en la gestión y fiscalización de las empresas prestatarias de los mismos.

¹⁶ "Los ingresos del Sistema General de Regalías se destinan al financiamiento de proyectos para el desarrollo social, económico y ambiental de las entidades territoriales; al aborro para su pasivo pensional; para inversiones físicas en educación, para inversiones en ciencia, tecnología e innovación; para la generación de aborro público; para la fiscalización de la exploración y explotación de los yacimientos y conocimiento y cartografía geológica del subsuelo; y para aumentar la competitividad general de la economía buscando mejorar las condiciones sociales de la población. Así lo dispuso el artículo 2 del Acto Legislativo núm. 5 de 2011."

Por otra parte, el capítulo VI de la Carta se ocupa de la banca central (arts. 371-373), servicios que el Estado conserva, en el siguiente sentido:

Mónica
Aristizábal
Botero |

El Banco de la República ejercerá las funciones de banca central, es una persona jurídica de derecho público, con autonomía administrativa, patrimonial y técnica, y sujeto a un régimen legal propio.

Sus funciones básicas son (a) regular la moneda, los cambios internacionales y el crédito, (b) emitir la moneda legal, (c) administrar las reservas internacionales, (d) ser prestamista de última instancia y banquero de los establecimientos de crédito, y (e) servir como agente fiscal del Gobierno. Todas las funciones se ejercen en coordinación con la política económica general. Dentro de las funciones también está la de rendir informe al Congreso sobre la ejecución de las políticas a su cargo.

El Banco funciona mediante un gerente y la Junta Directiva. La Junta elige al gerente y este es miembro de ella. La Junta está integrada por siete miembros, incluyendo al gerente y al Ministro de Hacienda, quien la preside. Los miembros restantes (de dedicación exclusiva) son nombrados por el Presidente de la República para períodos prorrogables de cuatro años, estos deben representar exclusivamente el interés de la Nación. Dos de los cinco miembros que nombra el Presidente deben ser remplazados cada cuatro años.

Las características de la Junta son: (a) ser la autoridad monetaria, cambiaria y crediticia, (b) tener a su cargo la dirección y ejecución de las funciones del Banco y estará conformada por siete miembros, entre ellos el gerente del Banco, quien será elegido por la Junta Directiva.

El Presidente de la República ejerce la inspección, vigilancia y control del Banco. El Estado, por intermedio del Banco de la República, vela por el mantenimiento de la capacidad adquisitiva de la moneda.

Le está prohibido a este ente autónomo establecer cupos de crédito, otorgar garantías a favor de particulares, salvo cuando se trate de intermediación de crédito externo para su colocación por medio de los establecimientos de crédito o de apoyos transitorios de liquidez para estos.

ARTICULADO TRANSITORIO EN EL TEXTO ORIGINAL DE LA CARTA DE 1991

La Constitución de 1991 estableció unas disposiciones transitorias que permitieron facilitar el tránsito de la anterior a la nueva Constitución, con lo cual se buscaba generar el menor traumatismo mientras se llevaban a cabo las gestiones y adecuaciones necesarias para el establecimiento del nuevo orden constitucional. Estas disposiciones transitorias están contenidas en 8 capítulos y 60 artículos transitorios.

Panorama |
pp. 141 - 166 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |

En la revisión del articulado se observa que los títulos de la Constitución que más artículos transitorios contemplaron fueron el título VI, correspondiente a la Rama Legislativa, con 14 artículos transitorios; el título XI, correspondiente a la organización territorial, con 11 artículos transitorios; el título VII, correspondiente a la Rama Ejecutiva, con 9 artículos transitorios; el título VIII, correspondiente a la Rama Judicial, con 9 artículos transitorios; el título XII, sobre el régimen económico y de la hacienda pública, con 7 artículos transitorios; el título IX, sobre las elecciones y organización electoral, seguido del título II, “De los derechos, las garantías y los deberes”, con 3 artículos cada uno; el título IV, “De la participación democrática y de los partidos políticos”, con 2 artículos; y el título X, “De los mecanismos de control”, con 2 artículos.

En lo correspondiente a la Rama Legislativa se resaltan algunos de los artículos transitorios que influyen en todo el proceso normativo tendiente a esa reorganización necesaria para la adaptación a las nuevas circunstancias. En el artículo transitorio núm. 3 se establece que ni el Congreso ni sus comisiones entrarán en receso, ni podrán ejercer ninguna de sus atribuciones, ni por iniciativa propia ni por convocatoria del Presidente de la República.

En el artículo transitorio núm. 10 se estableció que los decretos que expida el Gobierno en ejercicio de las facultades extraordinarias otorgadas en la Constitución tendrán fuerza de ley, y su control de constitucionalidad corresponderá a la Corte Constitucional. En el artículo transitorio núm. 6 se creó una comisión especial en donde una de las principales funciones era la de preparar los proyectos de ley que se consideraran convenientes para desarrollar la Constitución. En el artículo transitorio núm. 8 se establece que los decretos expedidos en ejercicio de las facultades de estado de sitio, hasta la fecha de promulgación del presente acto constituyente, continuarán rigiendo por un plazo máximo de noventa días, durante los cuales el Gobierno Nacional podrá convertirlos en legislación permanente, mediante decreto, si la comisión especial no los imprueba.¹⁷

Sobre la organización territorial se expidieron los siguientes artículos transitorios. Según el artículo transitorio núm. 16 se estableció que, salvo los casos que señalare la Constitución, la primera elección popular de gobernadores se celebraría el 27 de octubre de 1991, y que los gobernadores elegidos en esa fecha tomarían posesión el 2 de enero de 1992. Según el artículo 17 la primera elección popular de gobernadores en los departamentos del Amazonas, Guaviare, Guainía, Vaupés y Vichada se hará a más tardar en 1997. Con relación a los alcaldes, concejales y diputados elegidos en 1992, estos ejercerían sus funciones hasta el 31 de diciembre de 1994. Según el artículo transitorio núm. 38 el Gobierno organizará e integrará, en el término de seis meses, una comisión de ordenamiento territorial, encargada de realizar los estudios y formular ante las autoridades competentes las recomendaciones que considere del caso para acomodar la división territorial del país a las disposiciones de la Constitución.

La comisión de ordenamiento cumplirá sus funciones durante un período de tres años, pero la ley podrá darle carácter permanente. En este caso, la misma ley fijará la periodicidad con la cual presenta sus propuestas. En el artículo 39 se revistió al Presidente de la República de facultades extraordinarias precisas, por un término de tres meses, para expedir decretos con fuerza de ley mediante los cuales se asegurara la debida organización y el funcionamiento de los nuevos departamentos erigidos como tales en la Constitución. En ejercicio de estas facultades el Gobierno podría suprimir las instituciones nacionales encargadas de la administración de las antiguas intendencias y comisarías y asignar a las entidades territoriales los bienes nacionales que a juicio del Gobierno deban pertenecerles.

A su vez, en el artículo transitorio núm. 40 se consideraron válidas las creaciones de municipios hechas por las asambleas departamentales antes del 31 de diciembre de 1990. En el artículo 41 se estableció que si durante los dos años siguientes a la fecha de promulgación de la Constitución de 1991 el Congreso no dictaba la ley a la que se refieren los artículos 322, 323 y 324 de la Constitución Política, sobre régimen especial para el Distrito Capital de Santa Fe de Bogotá, el Gobierno por una sola vez expediría las normas correspondientes.

De igual manera, en el artículo transitorio núm. 42 se estableció que mientras el Congreso expide las leyes de que trata el artículo 310 de la Constitución, el Gobierno adoptará, por decreto, las reglamentaciones necesarias para controlar la densidad de población del Departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, en procura de los fines expresados en el mismo artículo.

¹⁷ Los artículos transitorios núm. 9 y 10 definieron la vigencia de las facultades extraordinarias de la comisión especial y la fuerza de ley que tendrían los decretos expedidos por el Gobierno en ejercicio de las facultades otorgadas en los artículos transitorios.

En el artículo transitorio núm. 56 se estableció que mientras se expide la ley a que se refiere el artículo 329 el Gobierno podría dictar las normas fiscales necesarias y las demás relativas al funcionamiento de los territorios indígenas y su coordinación con las demás entidades territoriales.

Con relación a los artículos referidos a las atribuciones y facultades otorgadas a la Rama Ejecutiva contempladas, tenemos: El artículo transitorio núm. 5 literal d), que Reviste al Presidente de la República de precisas facultades para expedir el Presupuesto General de la Nación para la vigencia de 1992. La vigencia de este artículo se definió en el artículo transitorio núm. 11 que estableció la instalación del Congreso elegido en octubre del 91 como su fecha límite.

En los artículos transitorios núm. 12 y 13 se facultó al Gobierno para no tener en cuenta determinadas inhabilidades y requisitos necesarios para ser congresista y para, por una sola vez, establecer circunscripciones especiales de paz para las elecciones a corporaciones públicas que tendrían lugar el 27 de octubre de 1991, o nombrar directamente, por una sola vez, un número plural de congresistas en cada cámara, en representación de los mencionados grupos en proceso de paz.

Así mismo en el artículo transitorio núm. 30 se autorizó al Gobierno Nacional para conceder indultos o amnistías por delitos políticos y conexos, cometidos con anterioridad a la promulgación del acto constituyente, a miembros de grupos guerrilleros que se reincorporen a la vida civil en los términos de la política de reconciliación. Para tal efecto, el Gobierno Nacional expediría las reglamentaciones correspondientes.¹⁸ En el artículo transitorio núm. 46 se facultó al Gobierno Nacional para poner en funcionamiento, por un período de cinco años, un fondo de solidaridad y emergencia social, adscrita a la Presidencia de la República, para financiar proyectos de apoyo a los sectores más vulnerables de la población colombiana. Por último, en el artículo transitorio núm. 25 se facultó al Presidente para que designara por primera y única vez a los miembros de la Sala Disciplinaria del Consejo Superior de la Judicatura.

Otra de las facultades establecidas en los artículos transitorios fue la contenida en el artículo transitorio núm. 55 sobre la facultad del Congreso de reglamentar, por medio de la ley, el reconocimiento a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva sobre las áreas que habrá de demarcar la misma ley. La propiedad así reconocida solo será enajenable en los términos que señale la ley. La misma ley establecería mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de estas comunidades, y para el fomento de su desarrollo económico y social.

El artículo transitorio núm. 56 autorizó al Gobierno para dictar las normas fiscales necesarias y las demás relativas al funcionamiento de los territorios indígenas y su coordinación con las demás entidades territoriales.

Sobre la Rama Judicial encontramos, entre otros, los siguientes artículos transitorios. El artículo transitorio núm. 22 estableció que mientras la ley no fijara otro número, la primera Corte Constitucional estaría integrada por siete magistrados. En el artículo transitorio núm. 23 se revistió al Presidente de la República de facultades extraordinarias precisas para que dentro de los dos meses siguientes a la promulgación de la Constitución dictara, mediante decreto, el régimen procedimental de los juicios y actuaciones que debían surtir ante la Corte Constitucional.

En el artículo transitorio núm. 24 se estableció que las acciones públicas de inconstitucionalidad instauradas antes del 1° de junio de 1991 continuarán siendo tramitadas y deberían ser decididas por la Corte Suprema de Justicia, dentro de los plazos señalados en el Decreto 432 de 1969, y que una vez fueran fallados todos los procesos por la Corte Su-

¹⁸ Este beneficio no podrá extenderse a delitos atroces ni a homicidios cometidos fuera de combate o aprovechándose del estado de indefensión de la víctima.

prema de Justicia, conforme al inciso primero del citado artículo, su Sala Constitucional cesaría en el ejercicio de sus funciones.

En el artículo transitorio núm. 27 se estableció que la Fiscalía General de la Nación entraría a funcionar cuando se expidieran los decretos extraordinarios que la organizaran y los que establecieran los nuevos procedimientos penales, en desarrollo de las facultades concedidas por la Asamblea Nacional Constituyente al Presidente de la República, y que las actuales fiscalías de los juzgados superiores, penales del circuito y superiores de aduana y de orden público pasarían a la Fiscalía General de la Nación. Que las demás fiscalías se incorporarían a la estructura orgánica y a la planta de personal de la Procuraduría.

Al Procurador General se le encargó que definiera la denominación, funciones y sedes de esos servidores públicos, para lo cual podría designar a quienes venían ejerciendo dichos cargos, conservando su remuneración y régimen prestacional. La Procuraduría Delegada en lo Penal continuaría en la estructura de la Procuraduría General de la Nación e igualmente pasarían a la Fiscalía General de la Nación la dirección nacional y las direcciones seccionales de instrucción criminal, el cuerpo técnico de policía judicial y los juzgados de instrucción criminal de la justicia ordinaria, de orden público y penal aduanera. La Dirección Nacional de Medicina Legal del Ministerio de Justicia, con sus dependencias seccionales, se integraría a la Fiscalía General como establecimiento público adscrito a la misma.

Por último, en el artículo transitorio núm. 59 se estableció que la Constitución de 1991 y los demás actos promulgados por la Asamblea Constituyente no estarían sujetos a control jurisdiccional alguno.

En lo relacionado con el régimen económico y de hacienda encontramos lo siguiente. En el artículo transitorio núm. 5 se revistió al Presidente de la República de facultades extraordinarias precisas para expedir el Presupuesto General de la Nación para la vigencia de 1992, según el parágrafo del artículo transitorio núm. 6, mediante el cual se creó una comisión especial, se estableció que si esta comisión no aprobaba antes del 15 de diciembre de 1991 el proyecto de presupuesto para la vigencia fiscal de 1992, regiría el del año anterior, pero el Gobierno podría reducir gastos y, en consecuencia, suprimir o fusionar empleos, cuando así lo aconsejaran los cálculos de rentas del nuevo ejercicio.

En el artículo transitorio núm. 34 se facultó al Presidente de la República para que en un plazo no mayor de ocho días hábiles, contados a partir de la promulgación de la nueva Carta, designará por un período de tres años a un ciudadano que tendría la función de impedir de oficio, o a petición de parte, el uso de recursos originalmente provenientes del tesoro público o del exterior, en las campañas electorales que se efectuaran en el término indicado, exceptuando la financiación de las campañas electorales conforme a la Constitución o la ley. Para este efecto tendrá derecho a pedir y a obtener la colaboración de la Procuraduría General de la Nación, de la Contraloría General de la República, de todas las entidades públicas que ejercieran atribuciones de control y vigilancia y de los organismos que ejercieran funciones de policía judicial.

En el artículo transitorio núm. 43 se estableció que para financiar el funcionamiento de las nuevas instituciones y atender las obligaciones derivadas de la reforma constitucional que no hubieran sido compensadas por disminución de gastos o traslados de responsabilidades, el Congreso podría, por una sola vez, disponer ajustes tributarios cuyo producto se destinaría exclusivamente a la Nación, y que si en un plazo de dieciocho meses, contados a partir de la instalación del Congreso, este no había efectuado tales ajustes fiscales y era evidente que los esfuerzos de la administración para hacer más eficiente el recaudo y para disminuir el gasto público a nivel nacional no habían sido suficientes para cubrir los nuevos gastos, el Gobierno Nacional podría, por una sola vez, mediante decreto con fuerza de ley, realizar dichos ajustes.

En el artículo transitorio núm. 44 se estableció que el situado fiscal para el año de 1992 no sería inferior al de 1991 en pesos constantes. En el artículo transitorio núm. 45 se estableció que los distritos y municipios percibirán como

mínimo, durante la vigencia fiscal de 1992, las participaciones en el IVA establecidas en la Ley 12 de 1986, y que a partir de 1993 entraría a regir lo dispuesto en el artículo 357 de la Constitución, sobre participación de los municipios en los ingresos corrientes de la Nación. Sin embargo, se estipuló que la ley establecería un régimen gradual y progresivo de transición a partir de 1993 y por un período de tres años, al cabo del cual entrarían en vigencia los nuevos criterios de distribución señalados en el citado artículo; que durante el período de transición el valor que recibirían los distritos y municipios por concepto de participaciones no sería inferior, en ningún caso, al percibido en 1992, en pesos constantes.

El artículo transitorio núm. 48 estableció que dentro de los tres meses siguientes a la instalación del Congreso de la República el Gobierno presentaría los proyectos de ley relativos al régimen jurídico de los servicios públicos, la fijación de competencias y criterios generales que regirán la prestación de los servicios públicos domiciliarios, así como su financiamiento y régimen tarifario. Igualmente, presentaría los proyectos concernientes al régimen de participación de los representantes de los municipios atendidos y de los usuarios en la gestión y fiscalización de las empresas estatales que presten los servicios; así como los relativos a la protección, deberes y derechos de aquellos; y al señalamiento de las políticas generales de administración y control de eficiencia de los servicios públicos domiciliarios.

El artículo transitorio núm. 49 tuvo por objeto reglamentar actividades como las contempladas en el artículo 150, numeral 19, literal d): regular las actividades financiera, bursátil, aseguradora y cualquiera otra relacionada con el manejo, aprovechamiento e inversión de los recursos captados del público; ejercer, de acuerdo con la ley, la inspección, vigilancia y control sobre las personas que realicen actividades financiera, bursátil, aseguradora y cualquier otra relacionada con el manejo, aprovechamiento o inversión de recursos captados del público. Así mismo, reguló sobre las entidades cooperativas y las sociedades mercantiles (art. 189, numeral 24); que las actividades financiera, bursátil, aseguradora y cualquier otra relacionada con el manejo, aprovechamiento e inversión de los recursos de captación a las que se refiere el literal d) del numeral 19 del artículo 150 son de interés público y solo pueden ser ejercidas previa autorización del Estado, conforme a la ley, la cual regulará la forma de intervención del Gobierno en estas materias y promoverá la democratización del crédito (art. 335). Este artículo transitorio delegó en el presidente de la República la puesta en vigencia de estas normas mediante decretos que tendrían fuerza de ley, si no se desarrollaba en los términos establecidos por la Asamblea Constituyente.

Las funciones de la Junta Monetaria fueron asumidas por la nueva Junta del Banco de la República mediante el artículo transitorio núm. 51, que además estableció que la ley determinaría las entidades a las cuales se trasladarían los fondos de fomento administrados por el Banco, y que al mes siguiente a su instalación el Gobierno presentará al Congreso el proyecto de ley relativo al ejercicio de las funciones del Banco y a las normas con sujeción a las cuales el Gobierno expediría sus estatutos.

El artículo transitorio núm. 52 estableció que a partir de la entrada en vigencia de la Constitución, la Comisión Nacional de Valores tendría el carácter de Superintendencia. Por su parte, en el artículo transitorio núm. 53 se definió que el Gobierno tomaría las decisiones administrativas y haría los traslados presupuestales que fueren necesarios para asegurar el normal funcionamiento de la Corte Constitucional.

El artículo transitorio núm. 60 estableció que para los efectos de la aplicación de los artículos 346 y 355 el Gobierno formularía anualmente el Presupuesto de Rentas y Ley de Apropriaciones que deberá corresponder al Plan Nacional de Desarrollo, y lo presentaría al Congreso dentro de los primeros diez días de cada legislatura, con la limitante que en la Ley de Apropriaciones no podrá incluirse partida alguna que no correspondiera a un crédito judicialmente reconocido, o a un gasto decretado conforme a ley anterior, o a uno propuesto por el Gobierno para atender debidamente el funcionamiento de las ramas del poder público, o al servicio de la deuda, o destinado a dar cumplimiento al Plan Nacional de Desarrollo.

Con relación al artículo 355 de la Carta, ninguna de las ramas u órganos del poder público podría decretar auxilios o donaciones en favor de personas naturales o jurídicas de derecho privado. El Gobierno, en los niveles nacional, departamental, distrital y municipal podrá, con recursos de los respectivos presupuestos, celebrar contratos con entidades privadas sin ánimo de lucro y de reconocida idoneidad con el fin de impulsar programas y actividades de interés público acordes con el Plan Nacional de Desarrollo y los planes seccionales. Tratándose de planes de desarrollo departamentales, distritales y municipales, serán considerados los aprobados por la respectiva Corporación Pública Territorial. El Gobierno Nacional reglamentaría la materia.

El Acto Legislativo núm. 5 de 2011 incorporó 6 nuevos párrafos transitorios para precisar el manejo del Sistema General de Regalías, temática de la cual no nos podemos ocupar por lo extenso de la misma, ya que amerita un trabajo aparte.

CONCLUSIONES

- El manejo de los recursos públicos y de las finanzas del Estado va evolucionando en pos de la positivización constitucional con la Carta de 1991.
- Hay preponderancia del Ejecutivo en el tema de la formación del presupuesto y los planes de desarrollo.
- El tema más recurrente en las reformas constitucionales a la Carta de 1991 es el de manejo de recursos y competencias.
- Se vislumbra el afianzamiento de las instituciones de la Carta de 1991, primordialmente de la responsabilidad de los municipios, quienes son la entidad territorial fundamental y autónoma dentro del marco de la norma de normas.
- Las instituciones jurídicas del manejo de recursos económicos del Estado van en el camino de la cultura de la participación y el manejo eficiente de los recursos y de la sostenibilidad fiscal.
- La autonomía de la banca central queda en cuestión, porque se resquebrajan los pesos y contrapesos por la reelección presidencial aprobada en el 2004, dado que la junta del Banco de la República es del resorte del actual mandatario.
- La Carta de 1991 recoge figuras de la anterior constitución y sus reformas, entre las más destacadas están las de 1910 y 1936.
- Con la promulgación de la Carta de 1991 se van afincando instituciones que tienden a una mayor autonomía en el manejo de los recursos, específicamente los distritos y municipios.
- Los departamentos son apenas cedentes de las transferencias a los municipios, no se evidencia mejor atención de las competencias a su cargo, son más entes burocráticos sentenciados a desaparecer, a cambio que resurja la región territorial.
- Ha sido positiva la inescindible unión entre normas de planeación y presupuesto.

- Se apeló a la figura de la intervención del Estado en la economía para adoptar el principio de sostenibilidad fiscal, no solo en el plano nacional, sino también en el territorial.
- Está prohibido invocar la sostenibilidad fiscal para menoscabar los derechos fundamentales, restringir su alcance o negar su protección efectiva.
- Dentro de los recursos del Estado, el tema de la riqueza natural ha estado relegada y solo se pondera desde la perspectiva de la explotación económica que se pueda tener de ella.

REFERENCIAS

1. Aristizábal Botero, M. (2010). Las finanzas públicas nacionales en las cláusulas constitucionales, 1886-1936. *Ambiente Jurídico*, 12, 17-29.
2. Arizmendi, I. (1989). *Presidentes de Colombia*. Bogotá, Colombia: Planeta.
3. Ballen, R. (1997). *Estructura del Estado*. Bogotá, Colombia: Doctrina y Ley.
4. Calderón, L. et al. (2007). *El espíritu de la Constitución Política de Colombia quince años después*. Manizales, Colombia: Tizan.
5. Cámara de Representantes (1987). *Descentralización administrativa*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
6. Colombia, Asamblea Nacional Constituyente y Legislativa (1905). Acto Reformatorio núm. 4 de 1905. Por el cual se deroga el artículo 204 de la Constitución. Recuperado de: http://cs.articleusweb.com/servlet/SirveObras/bameric/12726101947818273098435/p0000001.htm#I_71_.
7. Colombia, Asamblea Nacional Constituyente y Legislativa (1909). Acto Legislativo núm. 1 de 1909. Por el cual se crean los Consejos Administrativos Departamentales. Recuperado de: http://cs.articleusweb.com/servlet/SirveObras/bameric/12726101947818273098435/p0000001.htm#I_2_.
8. Colombia, Asamblea Nacional (1910). Acto Legislativo núm. 3 de 1910. Reformatorio de la Constitución. Recuperado de: http://cs.articleusweb.com/servlet/SirveObras/bameric/12726101947818273098435/p0000001.htm#I_37_.
9. Colombia, Asamblea Nacional (1936). Acto Legislativo núm. 1 de 1936. Reformatorio de la Constitución. Recuperado de: www.lablaa.org/blaavirtual/historia/docpais/reformas.doc.
10. Colombia, Congreso de la República (1945). Acto Legislativo 1 de 1945. Recuperado de: ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc%2016-12-10/cp/ACTO_LEGISLATIVO_01_1945.HTML.
11. Colombia, Congreso de la República (1968). Acto Legislativo 1 de 1968. Recuperado de: ftp://ftp.camara.gov.co/camara/basedoc%2015-07,11/cp/ACTO_LEGISLATIVO_01_1968.HTML.
12. Colombia, Asamblea Nacional Constituyente (1991). Constitución Política de 1991. Recuperado de: <http://bib.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/01361686468917724422802/index.htm>.
13. Colombia, Congreso de la República (1991). Constitución Política de 1991. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/constitucion_politica_1991.html.
14. Colombia, Congreso de la República (1993). Acto Legislativo núm. 1 de 1993. *Diario Oficial*, núm. 40.995, 18 de agosto de 1993, Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_01_1993.html.
15. Colombia, Congreso de la República (1995). Acto Legislativo núm. 1 de 1995. *Diario Oficial*, núm. 42.132, 1° de diciembre de 1995. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_01_1995.html.
16. Colombia, Congreso de la República (1996). Acto Legislativo núm. 1 de 1996. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_01_1996.html.
17. Colombia, Congreso de la República (2001). Acto Legislativo núm. 1 de 2001. *Diario Oficial*, núm. 44.506, 1 de agosto de 2001. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_01_2001.html.
18. Colombia, Congreso de la República (2003). Acto Legislativo núm. 1 de 2003. Recuperado de: http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_01_2003.html.

19. Colombia, Congreso de la República (2007). Acto Legislativo núm. 1 de 2007. Recuperado de: [http://www.secretari-
asenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_01_2007.html](http://www.secretari-
asenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_01_2007.html).
20. Colombia, Congreso de la República (2007). Acto Legislativo núm. 2 de 2007. *Diario Oficial* núm. 46.681, 6 de julio de 2007. Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_02_2007.html.
21. Colombia, Congreso de la República (2007). Acto Legislativo núm. 4 de 2007. *Diario Oficial*, núm. 46.686, 11 de julio de 2007. Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_04_2007.html.
22. Colombia, Congreso de la República (2011). Acto Legislativo núm. 2 de 2011. Recuperado de: [http://www.secretari-
asenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_02_2011.html](http://www.secretari-
asenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_02_2011.html).
23. Colombia, Congreso de la República (2011). Acto Legislativo núm. 3 de 2011. Recuperado de: [http://www.secretari-
asenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_03_2011.html](http://www.secretari-
asenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_03_2011.html).
24. Colombia, Congreso de la República (2011). Acto Legislativo núm. 5 de 2011. Recuperado de: [http://www.secretari-
asenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_05_2011.html](http://www.secretari-
asenado.gov.co/senado/basedoc/cp/acto_legislativo_05_2011.html).
25. Colombia, Congreso de la República (1898). Ley 24 de 1898. Por la cual se sustituye el artículo 205 de la Constitución. Bogotá: Imprenta Nacional.
26. Colombia, Consejo Nacional Constituyente (1886). Constitución de 1886. Por medio de la cual se decreta la Constitución Política de Colombia. Recuperado de: [http://www.cervantesvirtual.com/servlet/
SirveObras/68062733439359617422202/p0000001.htm](http://www.cervantesvirtual.com/servlet/
SirveObras/68062733439359617422202/p0000001.htm).
27. Colombia, Congreso de la República (1986). Acto Legislativo núm. 1 de 1986. Recuperado de: [http://www.alcal-
diabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=9440](http://www.alcal-
diabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=9440)
28. Colombia, Congreso de la República (1977). Acto Legislativo núm. 2 de 1977. Recuperado de [ftp://ftp.camara.gov.
co/camara/basedoc%2015-07-11/cp/ACTO_LEGISLATIVO_02_1977.HTML](ftp://ftp.camara.gov.
co/camara/basedoc%2015-07-11/cp/ACTO_LEGISLATIVO_02_1977.HTML)
29. Colombia, Congreso de la República (1979). Acto Legislativo núm. 1 de 1979. Recuperado de: [ftp://ftp.camara.gov.
co/camara/basedoc%2016-12-10/cp/ACTO_LEGISLATIVO_01_1979.HTML](ftp://ftp.camara.gov.
co/camara/basedoc%2016-12-10/cp/ACTO_LEGISLATIVO_01_1979.HTML)
30. Colombia, Congreso de la República (1986). Ley 12 de 1986. Por la cual se dictan normas sobre la Cesión de Impuesto a las Ventas o Impuesto al Valor Agregado (IVA) y se reforma el Decreto 232 de 1983. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1172>
31. Colombia, Congreso de la República (1977). Acto Legislativo 1 de 1977. Recuperado de: [ftp://ftp.camara.gov.co/
camara/basedoc%2016-12-10/cp/ACTO_LEGISLATIVO_01_1977.HTML](ftp://ftp.camara.gov.co/
camara/basedoc%2016-12-10/cp/ACTO_LEGISLATIVO_01_1977.HTML), julio 4 de 2009.
32. Gómez, F. (2009). *Constitución Política de Colombia anotada* (20ª ed.). Bogotá, Colombia: Leyer.
33. Henao, J. (1986). *Constitución Política de Colombia* (6ª ed.). Bogotá, Colombia: Temis.
34. Olano García, H. A. (2000). *Constitución Política de Colombia e historia constitucional* (5ª ed.). Bogotá, Colombia: Doctrina y Ley.
35. Ortiz, C. (2002). *Nuestra Colombia. 200 años de vida nacional*. Bogotá, Colombia: Prensa Moderna.
36. Piedrahíta, C. (1995). *Constituciones Políticas Nacionales de Colombia* (2ª ed.). Bogotá, Colombia: Universidad Externado.
37. Tirado, Á. (1989). *Nueva historia de Colombia*. Bogotá, Colombia: Planeta.

Mónica

Aristizábal

Botero |

Panorama |
pp. 141 - 166 |

Volumen 7 |

Número 13 |

Julio - diciembre |
2013 |



CONTINUIDAD Y CAMBIO EN LAS DINÁMICAS DE LOS CONFLICTOS ARMADOS TRAS LA CAÍDA DE LA URSS, NUEVAS GUERRAS Y GUERRA CONTRA EL TERRORISMO: DOS DÉCADAS DE VIOLENCIA TRANSNACIONAL

CONTINUIDAD Y CAMBIO EN LAS DINÁMICAS DE LOS CONFLICTOS ARMADOS TRAS LA CAÍDA DE LA URSS, NUEVAS GUERRAS Y GUERRA CONTRA EL TERRORISMO: DOS DÉCADAS DE VIOLENCIA TRANSNACIONAL

Continuity and change in the dynamics of armed conflict after the fall of the USSR, new wars and war against terrorism: two decades of transnational violence

Continuidade e câmbio nas dinâmicas dos conflitos armados após a queda da URSS, novas guerras e guerra contra o terrorismo: duas décadas de violência transnacional.

RECIBIDO: 17 DE SEPTIEMBRE DE 2012

EVALUADO: 23 DE NOVIEMBRE DE 2012

ACEPTADO: 14 DE ENERO DE 2013

Jorge Alberto Mantilla (Colombia)
Universidad Nacional de Colombia

jmantillab@gmail.com

Investigador del grupo Seguridad y Defensa, Universidad Nacional; politólogo, Universidad Nacional; candidato a magister de Estudios Políticos IEPRI, Universidad Nacional.

es

RESUMEN

El presente texto pretende aproximarse a una caracterización de las principales transformaciones que vienen presentando los conflictos armados tras la caída de la Unión Soviética (URSS) y el posicionamiento de los Estados Unidos como única superpotencia mundial. Estas transformaciones evidencian la necesidad de resignificar aquello que hasta hoy entendemos por *guerra*. Además, copan los últimos veinte años de violencia internacional, la cual es posible analizar desde una doble perspectiva causal, a partir de la cual se reconocen como quiebres de tipo histórico el año 1991 y el año 2001, desde cuando pareciese haber una aceleración de las lógicas de mutación que venía adquiriendo el ejercicio de la guerra durante la última década del siglo XX.

PALABRAS CLAVE: Guerra, conflictos armados, terrorismo, violencia política, globalización, nuevo orden mundial.

en

ABSTRACT

This text aims to approach to a characterization of the major transformations in armed conflicts that have been occurring after the fall of the Soviet Union (USSR) and the positioning of the United States as the sole superpower. These changes show the need to give new meaning to what we now understand as *war*. They also monopolize the last twenty years of international violence, which can be analyzed from a double causal perspective, from which historical breaks are recognized as those in 1991 and 2001, since when an acceleration seemed to have started in the logical mutation that war exercise came to acquire over the last decade of the twentieth century.

KEYWORDS: War, armed conflicts, terrorism, political violence, globalization, new world order.

por

RESUMO

O presente texto pretende aproximar-se a uma caracterização das principais transformações que vêm apresentando os conflitos armados após a queda da União Soviética (URSS) e o posicionamento dos Estados Unidos como única superpotência mundial. Estas transformações evidenciam a necessidade de resignificar aquilo que até hoje entendemos por *guerra*. Além do mais, incluem os últimos vinte anos de violência internacional, a qual é possível analisar desde uma dupla perspectiva causal, a partir da qual reconhecem-se como pontos de inflexão de tipo histórico o ano 1991 e o ano 2001, desde quando parecesse ter uma aceleração das lógicas de mutação que vinha adquirindo o exercício da guerra durante a última década do século XX.

PALAVRAS CHAVE: Guerra, conflitos armados, terrorismo, violência política, globalização, nova ordem mundial.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Mantilla, J. (2013). Continuidad y cambio en las dinámicas de los conflictos armados tras la caída de la URSS Nuevas guerras y guerra contra el terrorismo: dos décadas de violencia transnacional. *Panorama*, 7(13), 169-183.

INTRODUCCIÓN

El presente texto pretende aproximarse a una caracterización de las principales transformaciones que vienen presentando los conflictos armados internacionales tras la caída de la Unión Soviética (URSS) y el posicionamiento de los Estados Unidos como única superpotencia a nivel mundial. Estas transformaciones evidencian la necesidad de resignificar aquello que hasta hoy entendemos por *guerra*. Además, copan los últimos veinte años de violencia internacional, la cual es posible analizar desde una doble perspectiva causal, a partir de la cual se reconocen como quiebres de tipo histórico el año 1991 y año de 2001, desde cuando pareciese haber una aceleración de las lógicas de mutación que venía adquiriendo el ejercicio de la guerra durante la última década del siglo XX. Particularmente, con el despliegue bélico que se ha llevado a cabo desde el sistema de alianzas de los Estados Unidos en el marco de la *guerra contra el terrorismo* y con las múltiples formas de resistencia armada que este despliegue ha provocado, es posible asentar de una manera más estructurada los múltiples debates que entorno al fenómeno, a sus interpretaciones y a la manera de mitigarlo se han generado entre la comunidad académica en los últimos años.

Es por esto que no será objetivo de este ejercicio puntualizar un análisis de los conflictos armados internacionales a partir de la observación de uno o varios estudios de caso (Cachemira, Congo, Bosnia, Palestina, entre muchos otros), sino simplemente abordar el fenómeno de manera general. El interés alrededor del cual gira la intención argumentativa de este texto es observar la guerra contra el terrorismo a través del caleidoscopio (amplio y contingente) de la categoría llamada *nuevas guerras*. Esta es la razón por la que el texto está compuesto por dos partes: la primera aborda de manera introductoria el concepto de nuevas guerras y sus matices; a la vez que la segunda se centra en el terrorismo como actor asimétrico global.

PRIMERA PARTE: DES-ORDEN POST-SOVIÉTICO: ¿QUÉ TAN NUEVAS SON LAS NUEVAS GUERRAS?

APROXIMACIÓN AL DEBATE DE LAS NUEVAS GUERRAS: ALCANCES Y LIMITACIONES

A medida que se diluía la imagen de un orden internacional estable y pacífico mediado por el triunfo de la superpotencia globalizadora, se generaron importantes debates entre los teóricos en torno a las caracterizaciones necesarias para comprender y solucionar los conflictos, inicialmente denominados por Mary Kaldor como *nuevas guerras* (1999).

El carácter novedoso y distinto con respecto a las *viejas guerras*, en términos de las motivaciones políticas, económicas y culturales de estos conflictos, del papel del Estado como organizador tradicional de la violencia y su pérdida de protagonismo en el ejercicio de esta y, finalmente, de las dinámicas económicas de la globalización que subyacen a esta nueva gestión de la violencia en el sistema internacional, se convirtieron en los principales nodos de reflexión para guiar la serie de debates que se desprendieron de la reflexión de Kaldor y de esta nueva realidad internacional (Marshall y Messiant, 2004). Estos debates conducen finalmente a la pregunta por hasta qué punto es preciso continuar abordando los fenómenos bélicos internacionales del presente histórico desde la perspectiva de lo que fueron las guerras interestatales, paradigma central de la modernidad. Sin embargo, es claro que aún no hay un consenso en términos de la conceptualización de estos fenómenos recientes de la violencia armada transnacional, lo que ha impedido avanzar hacia una teoría o un cuerpo teórico que explique estas nuevas realidades.

Dada la amplitud de la categoría de nuevas guerras y su carácter en gran medida indefinido, esta ha sido ampliamente criticada por importantes analistas, a la vez que se ha constituido en una especie de referencia teórica obligada para el análisis de los conflictos armados tras la caída de la URSS. En efecto, su amplitud permite explicar una serie de acontecimientos que, aunque particulares y diferenciados, se encuentran en un mismo tiempo y espacio (*globalización-globalidad*) y constituyen así distintas partes de una misma realidad. Quizás la crítica o autocrítica de mayor relevancia a esta categoría es aquella que pone en consideración la novedad de dichas guerras y se pregunta hasta qué punto estos fenómenos son verdaderamente nuevos o simplemente son la prolongación, las resonancias, de conflictos de vieja data

cuyas formas de confrontación y de proyección estratégica han presentado algunas transformaciones en el marco del nuevo orden internacional.

Jorge Alberto
Mantilla |

En este sentido, las nuevas guerras aparecen como una suerte de punto intermedio entre un modelo analítico que viene perdiendo de manera progresiva su fuerza analítica y su capacidad explicativa (*gran guerra o guerra interestatal*) y un modelo que, si bien ya es posible evidenciar de manera sintomática, aún no se consolida al interior de la academia, ni mucho menos en el plano de la realidad internacional, como fenómeno monolítico u homogéneo. Esto permite plantear que las características de las nuevas guerras hacen pensar más en un pasado *preestatal* (*nueva edad media*) que en un futuro postestatal, por lo cual se le da vigor a la clásica expresión de un “volver al futuro”, es decir, la existencia de estrechas similitudes entre las nuevas guerras y la Guerra de los Treinta Años:

La mirada dirigida a la situación previa de estatalización de guerra es adecuada para mostrarnos las condiciones que han surgido entre tanto, en las que el Estado ya no es lo que entonces todavía no era: el monopolizador de la guerra. (Munkler, 2006, p. 61)

LAS OSCILACIONES GEOHISTÓRICAS

Existe una coincidencia a nivel espacial y geográfico de los lugares donde se desarrolla el acontecer bélico de estos conflictos armados tras la caída de la URSS y los puntos de encuentro de los principales imperios coloniales, los cuales mantenían hegemonía integral sobre variadas partes del mundo a finales del siglo XIX y principio del siglo XX (Overy, 2005). Más que tentar a estipular de manera mecánica que estos conflictos son simplemente la prolongación de conflictos imperiales en determinadas zonas de influencia y control, esta coincidencia nos conduce a abordar una serie de variables de índole geopolítica, cultural, étnica, religiosa y económica que de manera permanente están complejizando las dinámicas de estas formas de violencia en las que diversos factores convergen para dar vida a situaciones de conflicto en la actualidad. Los Balcanes, el Cáucaso, Oriente Medio y África Meridional son hoy sinónimos de inestabilidad e ingobernabilidad a los que los réditos de un nuevo orden mundial parecen aún no llegarles; pero son también escenarios de viejas disputas y rivalidades de tipo nacional etnoreligioso en los que la violencia parece ser más una constante histórica que la excepcionalidad postsoviética de los últimos veinte años.

Sobre la desintegración y la formación estatal, las guerras clásicas europeas propias de la modernidad podían ser entendidas como guerras de formación estatal que debían pasar necesariamente por el debilitamiento de los grandes imperios territoriales. La relación estrecha que se ha forjado entre guerra y economía, no solo en términos de su objeto, como puede ser la apropiación de riqueza o el sometimiento y la dependencia económica, sino en términos de la financiación misma, supone una transformación sustancial del ejercicio de la guerra hoy. Las influencias externas ejercidas desde Estados con intereses nacionales de tipo expansionista que hubiesen decidido apoyar determinados actores en el marco de las guerras modernas vienen siendo reemplazadas de manera acelerada por el papel protagónico que desempeña el mercado y sus principales actores (corporaciones transnacionales, traficantes de mercados ilícitos, “señores de la guerra”) en la composición de formas de apropiación y de regulación económica cuyo eje central es la violencia. Globalización y violencia constituyen así una amalgama de intereses, ideologías, culturas y actores que se enfrentan en un espacio geopolítico marcado por la ausencia de una institucionalidad estatal y, por ende, de una gobernabilidad que proporcione un mínimo de estabilidad política o de reglas comunes dentro del juego político, en una lucha por la riqueza y el poder económico de una globalización asimétrica.¹

Panorama |
pp. 169 - 183 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |

La puesta en escena de elementos premodernos como, por ejemplo, el tribalismo étnico y los elementos propios de una globalización caracterizada por el aumento de los flujos transnacionales, producto la erosión de las fronteras y de las antiguas barreras internacionales, imprimen una fisonomía particular a estos conflictos, en la cual la prolongación de estos de manera indefinida diluye aún más la posibilidad de asir una comprensión sobre la naturaleza de la guerra hoy.

¹ Se derivan de esta caracterización los estudios sobre los Estados fallidos o *rogue states*, como Estados que no se han consolidado como tal o que están en peligro de dejar de serlo, toda vez que existe una apropiación del poder estatal-institucional por las dinámicas de guerra y corrupción, entre otras. En ese mismo sentido, estos Estados representan nuevas fuentes de amenaza a la seguridad internacional como fuentes de inestabilidad políticas y de proliferación y patronazgo de “actores asimétricos” (Martin, 2009, p. 81, tabla 4.1. “State sponsorship of terrorism: patronage and assistance”). Este debate en profundidad y los diferentes estudios de caso que al respecto existen no serán abordados en este texto.

Lo anterior no podría ser explicado sin la óptica de unas transformaciones concretas en términos de las percepciones de las amenazas y las nociones de la seguridad tras la finalización de la Guerra Fría. La aparición de un nuevo orden internacional caracterizado por la unipolaridad inicial y la asimetría constituye así un delimitante conceptual para entender este tipo de fenómeno (Debrix y Lacey, 2009).

ACTORES DE LOS “NUEVOS” CONFLICTOS ARMADOS

En términos de los actores y de los sujetos de estas formas de violencia, es claro que se ha asistido de manera progresiva a un aumento de la naturaleza y del sentido de la agencia de los actores que participan en las relaciones transnacionales a nivel global, y con ello de los actores y sujetos que se hacen partícipes de manera propia o adscrita de estos conflictos armados. Así, por ejemplo, los llamados niños soldados, la mujer victimizada bajo armas sexuales de guerra, los refugiados y las organizaciones humanitarias, entre otros, hacen parte común del panorama de las nuevas guerras. El fenómeno de privatización de la violencia y de mercerización de la guerra suscita un particular interés analítico en el desarrollo de la reflexión que nos hemos propuesto.

En esta perspectiva, Amada Benavides de Pérez, miembro del equipo de Naciones Unidas sobre mercenarios, hace una aproximación desde el esquema teórico de las nuevas guerras a las modalidades de mercenarismo a nivel global. Para esto se enfoca principalmente en la presencia de estos actores en sitios geoestratégicos claves, en los contratistas militares y en las dinámicas de instalación de bases militares, así como en la contratación de unidades en los países de regiones como América Latina para servir en las guerras tanto de Afganistán como de Irak. Desde esta perspectiva, los fenómenos de privatización y mercenarismo de la violencia tienen profundas consecuencias para los fundamentos del Estado nación, dada la desregulación del uso de la fuerza y la pérdida del monopolio de la protección y la seguridad por parte del Estado, lo cual erosiona el pacto social hobbesiano.

Benavides atribuye este fenómeno a las tendencias del libre mercado que se desataron tras la finalización de la Guerra Fría, las cuales condujeron a una consolidación de un esquema de desregulación estatal y mercantilización de diferentes aspectos de la vida social. Esto ha contribuido principalmente al entendimiento de la guerra como un negocio en el que las ganancias parecen ser directamente proporcionales al grado de privatización de la violencia y de la seguridad internacional. Asimismo, ha contribuido a un progresivo aumento del número de efectivos militares con el que cuentan estas multinacionales de la violencia. Por ejemplo, si para la Guerra del Golfo se estimaba que 1 de cada 100 soldados trabajaba a su vez para una de estas corporaciones, para la actual Guerra de Irak se estima que, de aquellos que participan, 1 de cada 10 soldados está vinculado en estas (Benavides de Pérez, 2006).

EL SALTO TECNOCIENTÍFICO DE LA GUERRA: LA CENTRALIDAD DEL SABER

La convivencia paradójica entre elementos premodernos que han llevado a algunos a catalogar estas guerras como guerras salvajes, tales como las diversas maneras de victimización, de crueldad y de exterminio íntegro del otro y aspectos o condiciones propias de una pretendida posmodernidad, ubican un doble sentido que a manera de correlato está siempre presente en las caracterizaciones de estos conflictos, pero que además tiene profundas implicaciones de orden práctico en el ejercicio de estas formas de violencia (Sofsky, 2006). Puntualmente, los avances tecnológicos de la última revolución industrial aplicados al campo militar dieron paso al desarrollo de un complejo militar industrial tecnificado al interior del cual se produjo un proceso conocido como la Revolución de los Asuntos Militares (RAM), cuyas consecuencias a nivel del pensamiento estratégico en estas dos últimas décadas han sido determinantes.

Si partimos de reconocer que la naturaleza de los armamentos determina las maneras en las que se combaten las guerras, podemos decir entonces que la RAM desempeñó un papel importante hacia la transición de estrategias posmodernas de combate. La aparición de armas de gran precisión y autonomía con tecnología de punta permitió pensar en la posibilidad de desarrollar guerras asépticas, en las que el número de muertos y de combates sean reducidos por

medio de la utilización de armas contraguerra, cuyo objeto es reducir el número de muertes tanto en las tropas amigas como en el objetivo.

LA PRECLUSIÓN COMO VICTORIA

Jorge Alberto

Mantilla |

La añejada visión de una estrategia clásica en la que la consecución de objetivos políticos demanda medios militares, los cuales se hacen explícitos en un comienzo y un fin de la violencia (declaración de guerra y tratado de paz), encuentra su máxima expresión en las grandes batallas que determinan el resultado final del conflicto, cuya característica básica es el principio de concentración de la fuerza, es decir, las confrontaciones en grandes extensiones de terreno entre grandes destacamentos. Esta es una perspectiva sustentada, además, en la convicción de la necesidad de desarrollar estrategias directas en las que los grandes golpes terminan por redistribuir las correlaciones de fuerzas. Estas estrategias clásicas corresponden en gran medida con una concepción y una herencia del mundo Westfaliano, en donde el tributo a la ofensiva y a las relaciones tácticas directas ha otorgado un papel central dentro de la sociedad a las fuerzas militares, propiciando fenómenos de militarización a nivel global.

A medida que estos conflictos postwestafalianos, indirectos y de baja intensidad, están llamados a remplazar las guerras modernas, la revolución del “saber” y los actores civiles con cualificación informática están conduciendo en la actualidad las formas de destrucción asépticas de una guerra “limpia”. Esta revolución en los asuntos militares es producto de la interacción progresiva entre industria y guerra, y “llega cuando la aplicación de nuevas tecnologías a los sistemas militares se combina con conceptos operacionales innovadores y se acompaña de una adaptación de la organización para transformar fundamentalmente el carácter y la conducción de las operaciones militares” (David, 2008, p. 233).

El resultado principal de esta nueva concepción estratégica consiste en el dominio que se adquiere del espacio de combate por medio del conocimiento de este mismo, pero en el que además la *destrucción* del adversario es reemplazada por la *preclusión*, es decir, por la imposibilidad de que un Estado u otro tipo de actor tenga la capacidad de iniciar agresiones. Es igualmente importante manifestar que si bien estos nuevos enfoques, cuya puesta en práctica se ubica en la primera Guerra del Golfo (1991), le han dado una superioridad a los Estados Unidos en términos de las capacidades materiales para ejercer la fuerza, la RAM no ha resultado del todo eficiente para desarrollar guerras contrainsurgentes de tipo urbano o contra cualquier tipo de violencia política en el contexto actual, como lo muestra la ocupación de Irak.

Lo anterior da lugar, igualmente, al desarrollo de la línea de la unipolaridad y dominio imperial de Estados Unidos, según la cual, gracias a esta superioridad de tipo económico, militar y tecnológico, resulta improbable que algún otro actor del sistema internacional dispute la hegemonía de la que hasta el momento goza esta potencia, por lo cual el siglo XXI se perfila como el “siglo americano”. Bajo esta línea de reflexión, el problema del terrorismo global se deriva de esta condición asimétrica de la capacidad bélica que hace que esta forma de violencia política aparezca ligada a las pretensiones invasoras que tenga Estados Unidos, animadas por dicha superioridad. Allí se entabla una relación geopolítica íntima entre Osama Bin Laden, como el geopolítico árabe moderno que ha hecho del *yihad* una guerra global irregular posmoderna, con la guerra contra el terrorismo, como una guerra global permanente, en términos de una perspectiva del poder aún anclado a lo territorial.

Panorama |

pp. 169 - 183 |

Volumen 7 |

Número 13 |

Julio - diciembre |

2013 |

SEGUNDA PARTE LA GUERRA CONTRA EL TERRORISMO COMO GUERRA GLOBAL PERMANENTE: LOS Matices Geopolíticos.

El acontecimiento mismo se convierte en causa.

Marc Auge

Quizá tenga que confesar que el pasado 11 de septiembre, después de experimentar toda amalgama de emociones propias de los mamíferos, de la rabia a la náusea, también descubrí que otra emoción pretendía asumir el control. Al analizarla, para mi propia sorpresa y placer, resultó ser euforia. Frente a nosotros estaba el enemigo más temible —la barbarie teocrática a plena

Luz—... me di cuenta de que si la batalla duraba hasta el último día de mi vida, no me aburriría de perseguirlo hasta las últimas consecuencias.

Christopher Hitchens²

EL 11 DE SEPTIEMBRE COMO ACONTECIMIENTO GEOPOLÍTICO

En esta segunda parte queremos arriesgar un entendimiento de la guerra contra el terrorismo como una puesta en escena de tipo geopolítico que permita evidenciar en qué medida el terrorismo, como enemigo global apolítico o antipolítico renovado,³ deriva en una realidad internacional reconfigurada a partir del relanzamiento de la hegemonía estadounidense en un orden postsoviético introductorio del siglo XXI.

No existe aquí una pretensión de analizar detalladamente la guerra contra el terrorismo en su desarrollo operativo tanto en Afganistán como en Irak, o de concretar un análisis sobre la política exterior y de defensa de los Estados Unidos, ni hacer un balance de esta misma en términos historiográficos. Se trata más bien entablar las relaciones correspondientes entre la guerra contra el terrorismo, las estrategias de dominación interdomésticas y la proyección geopolítica internacional enmarcada en lo que se ha dado a conocer como una *guerra global permanente*.

El 11 de Septiembre configura un acontecimiento que, tal como lo han venido planteando los teóricos del hiperterrorismo, hace emerger diferencias de tipo cualitativo con respecto a la violencia terrorista transnacional, sobre todo en términos de la amplitud de su alcance y sus consecuencias. En este sentido, medir su peso histórico como acontecimiento implica otorgarle una connotación política abriendo las puertas a nuevas realidades que de él se puedan derivar.⁴ El hecho de que como acontecimiento global el 11 de Septiembre haya generado réplicas y consecuencias de más amplio alcance que los resultados en daños materiales y en pérdidas de vidas humanas, los cuales derivaron de la utilización de dos aviones para derribar dos torres de corporaciones empresariales, otorga un lugar privilegiado a dicho acontecimiento, pero de manera más profunda, al terrorismo global en las agendas internacionales:

En efecto los atentados terroristas contra las Torres Gemelas y el edificio del Pentágono se convirtieron en una causa, explicación y fuerza actuante de numerosas transformaciones que al despuntar el nuevo siglo comenzaron a componer el panorama mundial. Por su magnitud, los sucesos del 11 de septiembre no pueden describirse como una simple consecuencia, más aun cuando se constata que se han convertido también en una causa portadora de sentido. Lo mismo puede argumentarse en relación con otros grandes acontecimientos que han sacudido al planeta en su conjunto. (Fazio Vengoa, 2007, p. 8)

² Periodista británico, filósofo, politólogo y economista. Universidad de Oxford.

³ Consiste en un abordaje del fenómeno que lo hace condenable: la violencia en cuanto es violencia —per se— y lo desliga de la realidad social en la cual acontece, por lo cual niega la íntima relación que existe entre violencia y orden político social. Al respecto, Alonso Beltrán anota: "Todo esto nos obliga a insistir en que desde una óptica estratégicamente política, la violencia ejercida desde el poder institucionalizado se presenta como garante del orden y de la armonía social, mientras que la que se contraponen es desestabilizadora, amenaza la seguridad y la convivencia pacífica, así la violencia desde el Estado es por excelencia la violencia política mientras que su contraparte es antipolítica, o mejor aún terrorista" (Beltrán, 2004, p. 181).

⁴ Fazio Vengoa anota sobre la categoría de acontecimiento histórico en el pensamiento histórico occidental: "Aunque el sentido de la historia se organice a partir de un determinado devenir, el recorrido se encuentra salpicado de acontecimientos, conjugando aleatoria e indistintamente elementos de universalidad con otros que se inscriben en la singularidad, los acontecimientos cumplen diferentes funciones y pueden provocar la formación de un sentido objetivo o modificar la orientación del curso de un devenir" (Fazio Vengoa, 2008, p. 35).

Si el 11 de Septiembre es efectivamente un acontecimiento de tipo global que reconfigura las relaciones transnacionales a nivel planetario, se debería indagar por sus efectos de largo plazo ubicando un posible fundamento geopolítico de este nuevo orden. Dicha reflexión ha sido hecha por Jhon Agnew, como una preocupación derivada de un recuento de la eras geopolíticas (la naturalizadora, la civilizatoria y la ideológica) y de los escenarios geopolíticos que de allí se pueden proyectar hacia el futuro, tras el 11 de Septiembre, en un orden postsoviético.

Siguiendo a Agnew existen tres líneas que tienden a demarcar los desarrollos geopolíticos del presente histórico, a saber: las nuevas prácticas y representaciones de una economía global transnacional y desterritorializada; las guerras culturales entre las distintas civilizaciones, y por último, la unipolaridad y el dominio imperial de los Estados Unidos. El hecho de que existan tan disimiles perspectivas evidencia, según la opinión de este autor, la validez de cada una de ellas, además del aire caótico que envuelve las proyecciones geopolíticas globales.⁵

Sin embargo, en el marco de estas líneas del nuevo fundamento geopolítico, se genera una continuidad del predominio de orden estatal en términos de las respuestas a los problemas de seguridad que el sistema internacional pueda presentar. A pesar del debilitamiento que atraviesa el Estado durante el proceso globalizador, representado en su incapacidad de controlar los diversos flujos de tipo transnacional (personas, mercancías, información y capital), en la porosidad de sus fronteras y en la disputa por el poder que entablan actores de tipo no estatal (organizaciones denominadas terroristas, mafias, corporaciones privadas) (Keohane y Nye, 1988), la guerra contra el terrorismo se ha configurado como una respuesta de tipo estatal a una determinada amenaza o riesgo con respecto de la cual se ha construido la noción de un enemigo en potencia que pone en juego la existencia de un nosotros:⁶

Los acontecimientos del 11 de Septiembre de 2001 y la subsiguiente recesión económica producida en Estados Unidos y en el mundo han perjudicado algo el desarrollo de los escenarios más avanzados de la globalización. El gobierno de los Estados Unidos ha trabajado para establecer controles fronterizos más efectivos [...]. Como parte de la "guerra al terrorismo" el gobierno de Estados Unidos ha puesto en el punto de mira los Estados que considera que apoyan el terrorismo o suponen una probable amenaza militar para Estados Unidos o sus aliados. Así pues, en lugar de considerar que el terrorismo global es un fenómeno cualitativamente nuevo, se ha producido una tendencia a volver a encajarlo en el molde de los Estados. (Agnew, 2005, p. 140)

Es así como, desde la construcción teórica de los modelos de terrorismo de Estado por patronazgo a asistencia, el terrorismo global (ya no exclusivamente como fenómeno asociado a los ataques del 11 de Septiembre, sino un recrudecimiento de esta forma de violencia a nivel global tras estos mismos⁷) emerge a partir de la guerra contra el terrorismo como elemento central de una nueva plataforma geopolítica estadounidense.

EL RETORNO DEL REALISMO OFENSIVO

La dinámica de reafirmación de la identidad nacional estadounidense, que a su vez implicaba por la simbología circundante del 11 de Septiembre una reafirmación de la identidad occidental, fue determinante en la formulación de la política exterior de Estados Unidos. Es allí donde encuentran lugar los enfoques del "choque cultural de civilizaciones", los cuales están llamados a dar un nuevo aire a la imaginación geopolítica estadounidense en términos de una geopolítica ideológica heredada de la Guerra Fría en la que el mundo islámico pasaría a ocupar el antiguo lugar del comunismo:

⁵ Al respecto del carácter caótico de la geopolítica global véase: Ignacio Ramonet (1999), *Así mismo*, George Friedman, director de Stratfor (firma privada norteamericana dedicada al análisis de inteligencia y al pronóstico político), ha elaborado una proyección geopolítica del siglo XXI para los Estados Unidos donde se incluyen la fragmentación de China en el 2020, una guerra global entre Estados Unidos, Turquía, Polonia y Japón en el 2050, y un desafío regional de México en el 2100. Véase Friedman (2010).

⁶ Para una noción de la construcción del enemigo público interno o externo, y su importancia en la configuración del espacio público-político, véase: Carlo Ginzburg (1997), Carl Schmitt (2006); Michel Foucault (2006).

⁷ Una detallada síntesis de prensa entre el período correspondiente al intervalo temporal entre el 11 de Septiembre y los ataques al tren de cercanías de Madrid, España, conocido como el 11 M lo hace Fazio Vengoa en "Irak: Convergencia de guerras, terrorismo e intervención" (2008, pp. 93-123).

La capacidad militar de Estados Unidos tiene una superioridad tecnológica aparentemente incuestionable. Este factor tiene los dos efectos simultáneos de tentar a los gobiernos estadounidenses a que emprendan arriesgadas intervenciones en todo el mundo, y de hacer vulnerable el "territorio nacional estadounidense" a guerras asimétricas: la utilización del terrorismo con o sin armas de destrucción masiva. (Fazio Vengoa, 2007, p. 147)

Continuidad y
cambio en las
dinámicas de
los conflictos
armados tras
la caída de la
URSS

Esta relación geopolítica anteriormente descrita alimenta la restauración de un realismo ofensivo en la política exterior de Estados Unidos, que verá en la guerra contra el terrorismo una posibilidad de incentivar económicamente ciertos sectores de la producción norteamericana, tales como el complejo militar industrial y los capitales privados asociados al sector de defensa y tecnología militar, quienes desarrollan tareas con el carácter de contratistas en dicha guerra (Stiglitz y Bilmes, 2008).

Así, por ejemplo, no pocos han sido los escándalos de corrupción y sobrestimación de gastos relacionados con la destrucción-reconstrucción de Irak y con su abastecimiento logístico. Estos escándalos han rondado por los pasillos de grandes emporios empresariales norteamericanos y del pentágono mismo, por no hablar de las exorbitantes ganancias de estas empresas. Tal vez el caso más sonado —aunque definitivamente no el único— haya sido el de la empresa estadounidense Halliburton y su filial KBR, quienes prestaban durante la ocupación los servicios de: hacer perforaciones en busca petróleo; hacer instalaciones y prestarles seguridad; construir oleoductos; y resolver cuestiones logísticas de la tropa, como alimentación, lavandería e internet, entre otras. Halliburton fue acusada en el 2008 de haber facturado un tercio más del número de comidas que repartió, de haber contabilizado 61 millones de dólares de más para gasolina con sobreprecio, y de haber "chatarizado" vehículos militares nuevos que estaban pinchados, entre otros detalles.⁸ Lo que parece no ser un detalle es la relación entre economía y guerra contra el terrorismo, la cual determina la estructura relacional de poder subyacente en la confrontación geopolítica del terrorismo.

PORQUE "GLOBAL" Y PORQUE "PERMANENTE": POLÍTICA EXTERIOR Y ASIMETRIZACIÓN

PREEMPTIVE ACTION Y EL NUEVO EJE DEL MAL

La estrategia de Estados Unidos para combatir el terrorismo global, reposicionado dentro de las agendas internacionales como un problema de primer orden para la sociedad internacional a partir de la guerra contra el terrorismo, suponía la formulación de políticas y estrategias de orden estatal que estuvieran encaminadas a su eliminación. Esto, sumado a la lectura de orden estatal que se hace de los ataques del 11 de Septiembre, pero más aún al fenómeno de terrorismo global que le antecede y le sucede, tiene, tal como lo mostrábamos en el anterior acápite, unas implicaciones de orden geopolítico concretas derivadas del hecho de considerar a Estados como Cuba, Irán, Libia, Sudan y Siria, entre otros, como *rogue states*, según la clasificación del Departamento de Defensa de Estados Unidos.⁹

Más allá de la relación simple que es posible establecer en el hecho de que una amenaza considerada global requiera una respuesta de tipo global, la formulación de la guerra contra el terrorismo no es meramente un planteamiento bélico sustentado en una doctrina militar y en una serie de estrategias de defensa y seguridad nacional (2002, 2006). La formulación misma de la *preemptive war*, como concepto para justificar las acciones militares contra Afganistán e Irak, contiene el carácter político de la relación entre un eventual fenómeno terrorista de carácter global y la guerra contra el terrorismo:

En cuanto a la conceptualización, no se pueden considerar sinónimos el término preemptive action de preventive action. En primer lugar hay que decir que es un error asociar el concepto de preemption exclusivamente con la ejecución de ataques militares. En este concepto están incluidas medidas financieras, diplomáticas y policiales como

| Panorama
| pp. 169 - 183
| Volumen 7
| Número 13
| Julio - diciembre
| 2013
| 177

⁸ Es necesario reconocer que no fue la invasión a Irak lo que llevó a esta empresa a poner sus inversiones en ese país, pues ya para el año 2000, cuando su director gerente era Richard Cheney, quien pasó a ocupar el cargo de vicepresidente de los Estados Unidos en el gobierno de George Bush, esta empresa tenía negocios en la región con ganancias de 18.000.000.000 USD. Véase: Dan Briody (2005), así como Pratap Chatterjee (2010).

⁹ www.defense.gov

forma de aumentar la seguridad. Por lo tanto, no es un concepto exclusivamente militar, sino político. (Pulido Grajera, 2005, p. 40)

Jorge Alberto
Mantilla |

Este carácter político tiene que ver además con un problema de amplia complejidad en el marco de las relaciones internacionales entre Estados en esta primera década del siglo XXI. Este problema tiene que ver con la manera y los criterios con los que se determina cuándo la acción ofensiva de un adversario terrorista —sea Estado o actor no estatal—, identificado (definido) previamente, tiene un carácter inminente o no, y en esa medida se hace posible hacer uso de la *legítima defensa*. En gran parte es este el peso geopolítico que adquiere el debate sobre la definición misma del *terrorismo global* como concepto y sus implicaciones en términos de la atribución de su existencia a Estados que de manera evidente constituyen un obstáculo para la proyección geopolítica de la hegemonía estadounidense a través de la Unión Europea y sus aliados.¹⁰

Proponerse evidenciar la guerra contra el terrorismo como una guerra “permanente” de tipo “global” nos demanda detenernos no en los detalles y profundidades de la guerra contra el terrorismo y su carácter de estrategia política-militar, como ya lo señalamos, sino denotar algunos alcances de sus objetivos y planteamientos básicos. Según lo reseña Soledad Segoviano:

[...] en la nueva “National Security Strategy for the United States of América 2006”, el presidente Bush volvía a insistir en los cuatro puntos de su estrategia contra el terror: (1) prevenir posibles ataques perpetrados por las redes terroristas; (2) evitar el acceso de armas de destrucción masiva tanto a los Estados hostiles como a sus aliados terroristas; (3) impedir que Estados hostiles apoyen a los grupos terroristas; y (4) impedir a los terroristas el control de Estados y áreas sin gobierno que sirva como santuario para lanzar su estrategia de terror. (2005, p. 1)

Este último punto implica además una ampliación del círculo del “desarrollo económico”, instaurando sistemas democrático-liberales desde los cuales sea posible también profundizar la diseminación global del libre mercado, en los países donde exista el riesgo de que las organizaciones denominadas terroristas incrementen sus niveles de apoyo popular haciéndose al poder político y económico de dichos Estados.

Estos puntos centrales, cuyas consignas son las denominadas *4D* (*defeat-deny-diminish-defend*), y una eventual intervención a gran escala contra los denominados Estados santuarios de los grupos terroristas, que posibilite la eliminación de la amenaza terrorista a nivel global, han generado un importante debate al interior de Estados Unidos y a nivel internacional sobre la legitimidad de dichas intervenciones, pero además sobre su efectividad en términos de los propósitos que inicialmente se plantearon en Afganistán y en Irak.¹¹ Así mismo, en lo que respecta a la no proliferación nuclear o de armas de destrucción masiva, aún más en Estados considerados hostiles o afines a grupos hostiles, es claro que los objetivos están lejos de lograrse, como lo muestran los casos de Corea del Norte y de Irán, e incluso de Pakistán.

GUERRA CONTRA EL TERRORISMO COMO GUERRA IRREGULAR

La guerra contra el terrorismo se muestra, entonces, no como una guerra de tipo convencional, sino como una guerra de tipo irregular, desarrollada a nivel global y que vincula dinámicas de tipo contrainsurgentes en los escenarios donde se desarrolla como posibilidad de neutralizar las amenazas allí donde se originan, y no de combatir las allí donde pretenden atacar. Esto tiene que ver también, como lo hemos venido diciendo desde los inicios de este texto, no solo con una difuminación conceptual entre la *violencia insurgente* y la *violencia terrorista*, sino con un planteamiento geopolí-

Panorama |
pp. 169 - 183 |
Volumen 7 |
Número 13 |

Julio - diciembre |
2013 |

¹⁰ Muestra de ello son las discusiones sostenidas por la OTAN en Lisboa, hacia finales del 2010, sobre la proyección de la Alianza para el siglo XXI. Uno de los puntos más importantes allí tratados es sin duda la adopción del nuevo concepto estratégico. Así lo reseñaron los diarios de mayor circulación global como *El País*, de España: “La Alianza celebra en Lisboa sus 61 cumpleaños con la adopción de un nuevo concepto estratégico para hacer frente a desafíos de defensa y seguridad propios de un siglo XXI globalizado, con múltiples polos de influencia y con actores estatales y no estatales capaces de poner contra las cuerdas a potencias y superpotencias. Desde el ciberespacio al terrorismo, pasando por los misiles de largo alcance o la seguridad energética, nuevos factores han restado vigencia a las fronteras y limitaciones geográficas”. (1^a de diciembre de 2010).

¹¹ Así, por ejemplo, el general Sir David Richards, nuevo jefe del ejército británico, nombrado en el 2010, declara sobre la lucha contra el terrorismo en Afganistán: “En una guerra convencional, la derrota y la victoria son cosas que están muy claras y que se simbolizan con las tropas desfilando en la capital de otra nación. Ante todo, nos tenemos que preguntar: ¿Necesitamos derrotarles en el sentido tradicional de una victoria clara? Yo diría que eso no es necesario y que nunca se podrá conseguir. Pero ¿podemos contenerlos hasta el punto de que nosotros y nuestros hijos podamos vivir tranquilos? Creo que sí”. (*El Espectador*, 15 de noviembre de 2010).

tico que en un escenario global condiciona las estrategias que, asociadas al binomio poder político y violencia política, generan los actores de la guerra contra el terrorismo como una guerra de tipo asimétrica. Un denominado *odio global* y su rol en este tipo de nuevas guerras asimétricas de tipo global, con manifestaciones crecientemente antiestadounidenses, no necesariamente alimenta la perspectiva del choque de civilizaciones:

Estos atentados (11 de Septiembre) contenían un llamamiento de creciente intensidad a las masas del mundo islámico, en las que cabe ver una figura residual del “tercero a interesar”. Con la espectacular y repetida demostración de la vulnerabilidad de los Estados Unidos (y sus aliados) se incrementaría en el mundo islámico la esperanza y la autoconfianza en que un conflicto con Occidente desarrollado por medios violentos puede iniciarse y prosperar, pese a su superioridad en tantos aspectos, con perspectivas de éxito, siempre y cuando no se recurra a las formas de guerra convencionales y no se ataque al enemigo allí donde es especialmente fuerte y poderoso, sino donde es especialmente vulnerable. (Munkler, 2006, p. 153)

De esta manera, la reordenación del sistema internacional a inicios del siglo XXI, en el que es relanzada la hegemonía norteamericana, tiene como correlato una redistribución del miedo y de los conflictos bélicos globales, que supone su impregnación hacia diversos escenarios cotidianos de la vida social. Así, la noción de inseguridad de los países que ocupan los lugares céntricos del sistema determina como una constante la proyección geopolítica de los conflictos bélicos producidos en el marco de la guerra contra el terrorismo, por ahora desarrollados en los países de la periferia, como en el caso de la invasión a Irak y Afganistán (Haddad Linero, 2003):

[...] El inicio del tercer milenio parece estar protagonizado por un relanzamiento del fenómeno bélico. Un fenómeno bélico que hoy puede ser calificado como global y como permanente: guerra global porque, aunque sus escenarios de verificación sigan siendo lugares concretos, alejados del centro del sistema, sus efectos se filtran capilarmente en todos los ámbitos de la realidad planetaria y su función es de reordenación global; guerra permanente porque, tras los simbólicos acontecimientos del verano de 2001, la guerra, designada “contra el terrorismo”, esta llamada, en el entendimiento de una parte fundamental de la aristocracia imperial, a protagonizar las primeras décadas de la siguiente centuria. (Bandariz, 2005, p. XII)

El efecto de reordenación social del que se apropia el terrorismo global se concretiza aún más con la acción estatal materializada de nuevo en la doctrina de la *preemptive war*, al plantearse golpear al terrorismo “allí donde sea necesario”, es decir, en cualquier parte del mundo, y hacerlo de manera indefinida. Como ya lo hemos dicho, quizá la expresión más acabada de esta formulación estratégica sea la guerra de Irak. Su puesta en escena de tipo geopolítico relaciona de manera íntima debates acerca de la nueva dependencia de países ocupados, del discurso de los Estados fallidos o en descomposición, de la potencia estadounidense y de los recursos energéticos y económicos.¹²

El desarrollo del estilo paranoide de la política exterior estadounidense, que utiliza la retórica de la defensa para reordenar las relaciones internacionales y promover las democracias de mercado en el ámbito global, esta mediado entonces por el dominio sobre un pivote político-militar en Medio Oriente (Turquía-Israel-Irak). A partir de una proyección estratégica junto con la voluntad y determinación de la Unión Europea, este dominio supone la mejor forma de contención de Estados adversarios (China) en una zona geográfica denominada “arco de inestabilidad”, compuesta por zonas geográficas que abarcan desde el hemisferio occidental, pasando por el norte de África y hasta zonas litorales de Asia oriental (Pastor, 2005).

La propensión, identificada por Estados Unidos, de estas zonas a convertirse en espacios geopolíticos donde se multipliquen los Estados fallidos supone también la configuración de una eventual plataforma terrorista internacional en dichos lugares. En este sentido y siguiendo de nuevo a Soledad Segoviano, existen tres niveles de ejecución de la estrategia anticontrterrorista de Estados Unidos plasmadas en la *National Security Strategy* de 2006. Una primera fase de prevención y resolución de conflictos se deriva del auge de proyectos políticos denominados “terroristas”; la segunda consiste en la intervención en dichos conflictos con el fin de imponer una paz y una estabilidad para la cual es

¹² La bibliografía existente en esta materia es abundante. Al respecto, Noam Chomsky (2005) insinúa una comparación de la guerra contra el terrorismo como núcleo fundamental de la política exterior de los Estados Unidos, entre el gobierno de G.W. Bush y Reagan. Véase también William Rivers Pitt (2002). Señala también Soledad Segoviano en un artículo para el Instituto de Cuestiones Internacionales y Política Exterior (Incipe) la delicadeza del tema Irán-Hezbollah, dado el control territorial que ejerce el primero sobre el estrecho de Ormuz, por donde transita el 25% del comercio mundial de petróleo cada día.

utilizada la plataforma de la OTAN; y finalmente, una tercera fase que es más propia de un escenario de posconflicto, en el que se pretende la reconstrucción del país intervenido, propiciando para ello una paz y una libertad duradera.¹³

Jorge Alberto
Mantilla |

Poderosos expertos en la materia como Zbigniew Brzezinski, antiguo consejero de Seguridad Nacional de Estados Unidos, quien es reseñado por Pastor y Segoviano, anota la importancia de entender el fenómeno del terrorismo y los problemas asociados a su combate a nivel global desde lo político, antes que desde lo militar o lo económico. Así, por ejemplo, Pastor retoma de este analista lo siguiente:

[...] identificar el terrorismo como el enemigo supone ignorar alegremente el hecho de que el terrorismo es una técnica letal de intimidación empleada por individuos, grupos y Estados. Nadie emprende una guerra contra una táctica o una técnica. Nadie, por ejemplo, habría declarado a comienzos de la Segunda Guerra Mundial que iba a hacer una guerra contra el blitzkrieg. (2005, p. 29)

Pastor continúa resaltando sobre el comentario de Brzezinski en *The choice: global domination or global leadership*: “lo importante es en su opinión saber desarrollar una estrategia política que sirva para debilitar al complejo de fuerzas políticas y culturales que dan origen al terrorismo” (2005, p. 38).

Así adquiere mayor sentido la importancia dada por estos analistas a temas de política exterior estadounidense, como la pronta resolución del conflicto Árabe-Israelí, la producción petrolera del Golfo Pérsico y Asia central, y la no proliferación de armas de destrucción masiva. Estos temas estuvieron estrechamente relacionados, a finales de la primera década del siglo XXI, con un enemigo público global y con la guerra contra el terrorismo que se adelanta por los países del centro en su contra, la cual, volvemos a insistir, corresponde a un planteamiento y a una estrategia de tipo político que confronta a un adversario de carácter político.

CONCLUSIÓN

En últimas, hemos podido evidenciar que efectivamente hemos asistido a unas transformaciones aceleradas en la manera como se practica la guerra desde la caída de la URSS hasta el presente. Podemos decir que, a grandes rasgos, estas transformaciones se ubican dentro de tres grandes procesos o características. En primer lugar, se ha asistido a una creciente *desestatalización* de la violencia, donde no solo el Estado ha venido perdiendo el monopolio de esta como resultado de los fenómenos de su privatización y de la seguridad en manos de actores de índole privada, sino que atributos clásicos del Estado moderno, tal como la soberanía, empiezan a resquebrajarse en concepciones como la defensa de los derechos humanos o las intervenciones humanitarias.

Por otra parte, la *asimetrización* creciente de los actores y de sus formas de violencia supone un ascenso estratégico en el uso de herramientas anteriormente tácticas, lo que ha traído consigo la deslocalización espacial de la guerra en la que los grandes frentes de batalla o las batallas decisivas se diluyen en un frente invisible que acontece de manera permanente en *cualquier* o en *ninguna parte*. Tras la ruptura de la simetría propia de la Guerra Fría, estrategias como la guerra partisana, el terrorismo e incluso la *Intifada*, que se pueden ubicar en un escenario internacional en el que el “efecto Mogadiscio”, producto de la debacle militar del ejército de los Estados Unidos en 1993 en Somalia, generaron una percepción sobre la superpotencia militar que difícilmente se podrá cambiar, a saber: que entre más fuerte se es más debilidades potenciales se configuran alrededor de sistemas complejos e interdependientes de defensa y seguridad.

Esta transformación, cuyos correlatos son los de la globalización, como por ejemplo el papel que desempeñan los *mass-media* en la configuración de las estrategias de guerra, ubicándonos ya no sobre el plano de la información sobre la guerra, sino en el de la guerra de la información, tiene una implicación estructural, y es la ralentización de la guerra. Desarrollada de manera indirecta e irregular, la guerra es marcada por el desplazamiento continuo de las zonas de combate, la movilización de nuevos recursos y la redefinición permanente de los medios para su conducción.

Panorama |
pp. 169 - 183 |
Volumen 7 |
Número 13 |
Julio - diciembre |
2013 |

En última instancia, se tiene como consecuencia una creciente independencia o *automatización* de la iniciativa política y bélica, como producto de la desestatalización antes mencionada, que ha llevado a la existencia de una amalgama turbia en la que cada vez es más difícil definir la naturaleza de los actores, así como de los intereses que estos persiguen. Un ejemplo de ello son las vastas relaciones de los actores irregulares de la violencia política con la criminalidad organizada internacional o las dificultades que tiene el derecho internacional para definir el estatus de combatiente, de beligerantes o de los mercenarios.

Estos problemas apenas tienen respuestas incipientes, por lo que, más que una caracterización acabada de estas nuevas formas de violencia internacional, es posible hallar un sinnúmero de debates y de preguntas que de alguna manera marcan una ruta de reflexión hacia nuevas agendas de investigación, las cuales permitirían dar explicaciones considerables a estas realidades internacionales.

REFERENCIAS

1. Agnew, J. (2005). *Geopolítica. Una re-visión de la política mundial*. Madrid, España: Trama.
2. Beck, U. (2008). *Sociedad del riesgo mundial: en busca de la seguridad perdida*. Barcelona, España: Paidós.
3. Beltrán, A. (2004). *Consideraciones acerca del concepto de violencia política* [tesis de grado]. Universidad Nacional, Bogotá, Colombia.
4. Benavides de Pérez, A. (2008). *Mercenarios, mercenarismo y privatización de la seguridad en América Latina*. Trabajo presentado en el Congreso de Ciencia Política. Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia.
5. Brandariz, J. A. (ed.) (2005). Prólogo. En *Guerra global permanente. La nueva cultura de la inseguridad* (pp. 11-14). Madrid: Catarata.
6. Briody, D. (2005). *The Halliburton agenda. The politics of oil and money*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
7. Chatterjee, P. (2010). *Halliburton's army. How a well-connected Texas oil company revolutionized the way America makes war*. Nueva York, NY: Nation Books.
8. Chomsky, N. (2005). *El terror como política exterior de los Estados Unidos*. Buenos Aires, Argentina: Libros El Zorzal.
9. David, C. P. (2008). *La guerra y la paz. Enfoque contemporáneo sobre la seguridad y la estrategia*. Barcelona, España: Icaria
10. Debrix, F. y Lacey, M. J. (2009). *The geopolitics of american insecurity. Terror, power and foreing policy*. Nueva York, NY: Routledge.
11. *El Espectador* (15 de noviembre de 2010). Ejército británico cree que es imposible vencer a Al Qaeda. Recuperado de: elespectador.com
12. *El País* (1° de diciembre de 2010). La OTAN aprueba el concepto estratégico para adaptarse al siglo XXI. Recuperado de: <http://www.elpais.com>
13. Fazio Vengoa, H. (2007). *El mundo en los inicios del siglo XXI*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes, Cesó.
14. Fazio Vengoa, H. (2008). *La historia y el presente en el espejo de la globalización*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes, Cesó.
15. Foucault, M. (2006). *Defender la sociedad*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
16. Friedman, G. (2010). *The next 100 years. A forecast for the 21st century*. Nueva York, NY: Anchor.
17. Ginzburg, C. (1997). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. Barcelona, España: Muchnick.
18. Haddad Linero, Y. (2003). *La cruzada mundial contra el terrorismo. Casos Afganistán e Irak*. Bucaramanga, Colombia: Sic.
19. Kaldor, M. (1999). *New and old wars. Organized violence in a global era*. Cambridge, Reino Unido: Polity.

20. Keohane, R. O. y Nye, J. S. (1988). Realismo e interdependencia compleja. En *Poder e interdependencia mundial. La política en transición* (pp. 39-56). Buenos Aires, Argentina: Grupo Editor Latinoamericano.
21. Marshal, R. y Messiant, C. (2004). Las guerras civiles en la era de la globalización: nuevos conflictos y nuevos paradigmas. *Análisis Político*, 50, 20-34.
22. Martin, G. (2009). *Essentials of terrorism: concepts and controversies*. Thousand Oaks, CA: Sage.
23. Munkler, H. (2006). *Viejas y nuevas guerras. Asimetría y privatización de la violencia*. Madrid, España: Siglo XXI.
24. Overy, R. (2005). *Atlas histórico del siglo XX*. Madrid, España: Akal.
25. Pitt, W. R. (2002). *La guerra contra Irak*. Barcelona, España: Ediciones B.
26. Pulido Grajera, J. (2005). Los Estados y el terrorismo. *Monografías del Ceseden*, 79, *Terrorismo internacional. Enfoques y percepciones*, 25-50.
27. Ramonet, I. (1999). *Geopolítica del caos*. España: Debate.
28. Robin, C. (2009). *El miedo. Historia de una idea política*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
29. Ross, J. I. (2005). Post 9/11: Are we safer now? En L. L. Snowden y Whitsel, B. C. (eds.), *Terrorisme. Research, readings and realities* (pp. 381-382). Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
30. Schmitt, C. (2006). *El concepto de lo político*. Madrid, España: Alianza.
31. Segoviano, S. (2005). Estados Unidos y la guerra contra el terrorismo. Estrategias de futuro. Artículo del Instituto de Cuestiones Internacionales y Política Exterior. Recuperado de: <http://www.incipe.org/saber-masusa5.html>
32. Sofsky, W. (2006). *Tratado sobre la violencia*. Madrid, España: Abada.
33. Stiglitz, J. y Bilmes, L. (2008). *La guerra de los tres billones de dólares*. Harvard University: Taurus.



¿EXISTE RELACIÓN ENTRE LA LÓGICA Y LA PSICOLOGÍA? LA PREGUNTA POR EL RAZONAMIENTO HUMANO

Is there a relationship between logic and psychology? The question for human reasoning

¿Existe relação entre a lógica e a psicologia? A pergunta pelo razoamento humano

Jaime Castro Martínez (Colombia)
Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano
jcastrom@poli.edu.co
Psicólogo de la Universidad Nacional de
Colombia. Coordinador Fomento a la
Investigación, Institución Universitaria
Politécnico Grancolombiano.

es

en

por

RESUMEN

Este ensayo presenta un debate entre las relaciones de la lógica y la psicología. Inicia con la exposición del logicismo de Keysser. Se mencionan algunos antecedentes del debate en el psicologismo de Mill y la crítica de Husserl a las leyes de la lógica, en contraste con las leyes de la naturaleza del pensamiento humano. Continúa con los aportes a la discusión por parte de la teoría de la Gestalt. Acto seguido se presenta la apuesta piagetiana de una lógica mental. El ensayo finaliza con la necesidad de considerar la lógica psicológica como distinta a la lógica formal. Una lógica de los hechos dinámicos o lógica de la experiencia.

ABSTRACT

This paper presents a debate between the relations of logic and psychology. It starts with the presentation of Keysser's logicism. It describes some background to the debate on Mill's psychologism and Husserl's criticism of the laws of logic, in contrast to the laws of the nature of human thought. It continues with the contributions to the discussion by the Gestalt theory. Then, the Piagetian bet for a mental logic is presented. The essay concludes with the need to consider psychological logic as distinct from formal logic: a dynamic logic of facts or logic of experience.

RESUMO

Este ensaio apresenta um debate entre as relações da lógica e a psicologia. Inicia com a exposição do logicismo de Keysser. Mencionam-se alguns antecedentes do debate no psicologismo de Mill e a crítica de Husserl às leis da lógica, em contraste com as leis da natureza do pensamento humano. Continua com os aportes à discussão por parte da teoria da Gestalt. Ato seguido se apresenta a aposta Piagetiana de uma lógica mental. O ensaio finaliza com a necessidade de considerar a lógica psicológica como diferente à lógica formal. Uma lógica dos fatos dinâmicos ou lógica da experiência.

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO / TO CITE THIS ARTICLE / PARA CITAR ESTE ARTIGO:

Castro, J. (2013). ¿Existe relación entre la lógica y la psicología? La pregunta por el razonamiento humano. *Panorama*, 7(13), 188-194.

El debate sobre la relación entre la lógica y la psicología parte de discusiones antiguas sobre la naturaleza del pensamiento. Las escuelas formadas en uno u otro bando restringieron su visión de tal forma que actualmente es posible dividirlos en cuatro tipos. Las primeras consideran que la lógica se desprende de la psicología y dan lugar a la escuela conocida como “psicologista”. Las segundas consideran que la psicología se deriva de la lógica y se dan a conocer como “logicistas”. En contraste, las terceras tratan de hallar en ambas cierto punto medio de relación y consideran que la lógica deriva de la psicología, es decir, que la lógica brota de las condiciones propias de la psicología y, al mismo tiempo, que las formulaciones de las reglas de procedimiento por parte de los lógicos no se dejan reducir a aquellas condiciones psicológicas anteriores (Bolton, 1978; cf. Johnson-Laird, 1990). Por último, se encuentran los que rechazan la idea de que las leyes de la lógica sean las leyes del entendimiento humano; así, la lógica tendría muy poco o nada que ver con la manera como de hecho se piensa (cf. Cohen y Nagel, 1934; Bruner, Goodnow y Austin, 1956, citados por Bolton, 1978).

Como se ha mencionado, el *logicismo* plantea que los fenómenos mentales son posibles de explicar, o por lo menos de detallar, a través de la lógica. Keysser (1968), por ejemplo, menciona que la mente, en principio, puede ser considerada como un grupo. Este autor parte de la concepción de la mente como un sistema cerrado, compuesto de una clase de cosas y de una regla o ley de combinación mediante la cual cada una de las cosas puede combinarse consigo misma o con cada una de las demás. Para Keysser, la mente, así definida, tendría la propiedad de grupo bajo alguna regla de combinación específica. Lo anterior se dice de la mente general, en cuanto que la mente individual no puede considerarse que tenga la propiedad de grupo, dado que para algunas mentes existen fenómenos que son combinables de manera definitiva para dar lugar a fenómenos mentales que, sin embargo, no pertenecen a estas mentes.

No es claro el significado de mente universal y mente individual, pero a mi modo de ver si una propiedad hace parte de un conjunto universal, esta misma propiedad debe ser aplicable a cada uno de sus miembros. Dejemos que sea el mismo Piaget quien cuestione este planteamiento.

Por otra parte, la lógica piagetiana (Piaget, 1969; Flavell, 1978) se distancia del postulado de la mente como grupo, tal y como lo propone Keysser, dado que para satisfacer la condición de grupo este debe cumplir las siguientes condiciones: a) que el producto operacional de los miembros del grupo esté dentro del mismo grupo (de ahí el carácter cerrado de la estructura mental; Piaget, 1971); b) que sea posible de aplicar la regla asociativa para los miembros del grupo; c) que exista un elemento neutro tal que la operación de uno de los miembros del grupo por este elemento resulte en el mismo miembro. d) que exista un elemento recíproco tal que la operación de un miembro del grupo por este elemento resulte en el elemento neutro.

Tales condiciones resultan inapelables en la concepción piagetiana sobre el pensamiento si consideramos que, dentro de su teoría (Piaget, 1969), se enfatizan los siguientes hechos: a) El principio de reversibilidad que hace parte de las operaciones de un grupo no es aplicable al pensamiento infantil, el cual es irreversible tanto más cuanto más joven sea el sujeto y cuanto más próximo se encuentre a los esquemas perceptivo-motores, o intuitivos, de la inteligencia inicial. El concepto de grupo planteado por Keysser hace necesario el uso de la reversibilidad como operación lógica dentro de la definición, pero, como propone Piaget, este es débil o escaso en la infancia. b) La idea de asociación lógica tampoco se cumple para los fenómenos mentales. Según la creencia lógica, la composición de las operaciones es asociativa, es decir que el pensamiento sigue estando libre de hacer rodeos y que un resultado obtenido por dos caminos diferentes sigue siendo, en los dos caminos, el mismo. Como Piaget hace notar, la aparición del “rodeo” es una característica de la inteligencia sensoriomotriz. c) De igual manera, la anulación de la operación de un valor por su inversa no se cumple para la “lógica infantil”. En las formas iniciales del pensamiento del niño la vuelta al punto de partida no está acompañada de una conservación de este último. d) La lógica común estipula que el valor agregado a sí mismo es otro valor distinto, cosa que no se aplica a los fenómenos psicológicos debido a que puede darse el caso de *operacionalización sin transformación*.

Como es posible apreciar, existe una crítica directa a la lógica de grupo de Keysser, pero esta crítica no se dirige directamente hacia la lógica como tal, sino hacia la lógica formal que establece las relaciones en un grupo o conjunto. Tales observaciones le permiten a Piaget la construcción de una “nueva lógica” aplicable a los fenómenos mentales, conservando en parte el logicismo, aunque sea más una crítica a este. Pero pasemos a revisar el análisis del psicologismo del que también se acusa a Piaget.

Teorías psicológicas como la asociacionista se han encargado de afirmar que todo conocimiento, incluyendo las leyes lógicas, se derivan de la experiencia (Mill, 1874, citado por Bolton, 1978). Tales afirmaciones parten de estudios de la lógica común, donde creencia y contracreencia son dos estados mentales diferentes que se excluyen mutuamente. Tal generalización, común a las personas a partir de la experiencia, es indicativo, para Mill, de que en realidad los juicios parten de ella y de que, por tanto, la lógica se origina en la experiencia. Lastimosamente la interpretación hecha por Mill parece errónea, en el sentido de considerar equívocamente la naturaleza de las proposiciones lógicas las cuales son independientes de todo contenido real, como lo veremos en la crítica de Husserl (1978) al psicologismo.

El centro de esta crítica se funda en la distinción radical entre las leyes que controlan el pensamiento, que serían las “leyes naturales”, y las leyes que rigen la lógica. Para Husserl (1978), estas “leyes naturales” tendrían un carácter *inductivo*, que partiría de la experiencia, y sólo podrían pretender un valor probabilístico, puesto que siempre existiría la posibilidad de que la experiencia futura no los corroborara. Consideraciones similares se pueden hallar en Wertheimer (1978), Chapman y Chapman (1977), Ceraso y Provitera (1977), DeVal (1977) y González (1998). A su vez, las leyes lógicas no se establecen inductivamente, dado que la verdad es de intuición directa, no probabilística. Para el mismo autor, el problema se encuentra en la confusión hecha por el psicologismo entre lo ideal y lo real. A la manera de ver de Husserl, ninguna ley lógica implica una realidad fáctica. Las leyes lógicas no son, en modo alguno, leyes de la vida mental real. Esta posición imprime cierta contundencia al criticar cualquier punto de vista que haga depender la lógica de la psicología. Según el autor, las ciencias empíricas como la psicología parten de un conocimiento obtenido mediante inducción o abstracción a partir de la experiencia; por el contrario, las leyes de la lógica parten de un conocimiento puramente conceptual, que no se logra por inducción sino por intuición, de forma que toda ley es una verdad única, que excluye todas las demás posibilidades.

Aunque pareciera que el interés de Husserl fuese separar por completo la lógica de la psicología, el mismo autor reconoce que no puede darse tal diferencia, dado que las relaciones lógicas se nos dan en la experiencia. La lógica y la psicología fenomenológica hallarían un paralelismo muy estrecho entre las estructuras del acto subjetivo y las estructuras de las entidades lógicas a las que ese acto se refiere.

La teoría de la Gestalt, por el contrario, contradice la crítica de Husserl, al considerar que la realidad y la verdad hacen parte de un mismo universo y que por tanto una diferenciación entre ambas estaría mal fundada (Koffka, 1973). Para Wertheimer (1978), las leyes tradicionales de la lógica serían casos “meramente limítrofes”, toda vez que son ciegas a la estructura del pensamiento real.

En la teoría de Piaget (1969; Piaget e Inhelder, 1973; Flavell, 1978), por ejemplo, fundada sobre el concepto de operaciones o de las acciones, existe un enlace entre la lógica y la psicología, dado que las operaciones son actividades reales que desempeñan un papel importante en la lógica (Beth y Piaget, 1968), la cual puede ser considerada, perfectamente, como un sistema de manipulaciones simbólicas. Este conjunto de acciones u operaciones se organizan de acuerdo a un conjunto de leyes específicas internas. Estas leyes permiten dar cuenta de las relaciones formales entre las operaciones establecidas.

Mediante el término de *agrupamientos*, Piaget (1969; Flavell, 1978) intenta establecer su visión “lógica” del asunto. Convoa, para ello, las leyes de totalidad que se encargarían de establecer las relaciones en los agrupamientos, a la vez que se constituirían en los principios reales de la deducción, con lo que, en consecuencia, parece oponerse al esquema

general de la lógica “formal”, que se establece únicamente a través de los axiomas y las reglas. El agrupamiento haría las veces de herramienta en la estructuración jerarquizada de las proposiciones lógicas.

Para Piaget (Piaget e Inhelder, 1973), el niño tiene que ir construyendo las relaciones lógicas por medio de su trato activo con el mundo. Esta posición fue bastante criticada por Johnson-Laird (1987), quien considera que este proceso de interiorización de las relaciones lógicas mediante el trato del niño con el mundo es poco explicado por el autor, el cual no dilucida el mecanismo que controla esta acción.

Sin embargo, el “operacionalismo” piagetiano insiste en que las operaciones lógicas se desarrollan a partir de la experiencia, pero esta experiencia se funda en las acciones que el sujeto realiza con los objetos que lo rodean (Piaget e Inhelder, 1973).

Aunque a primera vista Piaget resulte un *psicologista*, un examen más detallado nos revela su desinterés en reducir la lógica a la psicología. Por medio de la distinción entre la fundamentación y la explicación causal, Piaget enfatiza la división necesaria de las vertientes presentadas. Ni la lógica puede intervenir en la interpretación de la naturaleza de los mecanismos mentales, ni la psicología puede decidir sobre cuestiones relativas a la validez formal (Piaget, 1969).

Al final, para Piaget (1969), la relación entre la lógica y la psicología se establece en el hecho de que la lógica parte del estudio formal de las estructuras operacionales, mientras que la psicología del pensamiento estudia su funcionamiento y evolución reales. La lógica se ocupa de los problemas relativos a las deducciones formales a partir de axiomas, mientras que la psicología estudia el desarrollo de las estructuras lógicas.

Existen puntos en común entre las diversas teorías, a la par que existen diferencias insondables. Para Piaget (1969), la adaptación desempeña un papel importante en el desarrollo del pensamiento lógico, en cambio, para Husserl (1978), el concepto de adaptación no puede ser usado para explicar las leyes del pensamiento, ya que ello supondría confundir los casos reales con los principios ideales.

Otra discrepancia se establece entre las propuestas de Wertheimer (1978) y las de Piaget (1969). El primero considera que los términos lógicos se derivan de su diversa significación en los variados contextos en los que aparecen, y que solo son universales cuando lo sean también esos contextos. Por el contrario, para Piaget (1969), las leyes discernibles en el pensamiento derivan su universalidad del hecho de ser abstraídas de acciones comunes a todos los hombres, por lo cual resultan independientes de las situaciones particulares.

Para terminar, he de mencionar la existencia de dos teorías reinantes dentro de las consideraciones de un mecanismo universal de razonamiento; ellas son la lógica mental y los modelos mentales. Ambas hacen parte concomitante de la consideración de una relación entre la lógica y la psicología. La lógica mental hace referencia a que los seres humanos razonamos a partir de unas reglas formales de inferencia, con las cuales es posible realizar un conjunto de operaciones que dan lugar a una conclusión, la cual, por un proceso de transformación, es abstraída del contenido del problema. Cabe señalar que, en el sentido más estricto, estas reglas funcionarían de un modo puramente sintáctico, en el cual no habría una dependencia con los significados de las expresiones (Piaget, 1971).

La teoría de los modelos mentales (Johnson-Laird, 1987, 1990), por el contrario, afirma que existe una comprensión por parte de las personas en el momento del razonamiento de los significados de los enunciados, y que de ningún modo es posible dejar de lado la comprensión y trabajar exclusivamente con factores sintácticos, como indicaría la teoría de la lógica mental. La teoría de los modelos mentales supera la posición tradicional en psicología de que las personas son capaces de hacer deducciones válidas porque tienen una lógica formal en su cabeza, agregándole el factor de la flexibilidad humana al pensamiento lógico tradicional, visto en la inclusión de alternativas situacionales no contempladas pero compatibles con las premisas.

Aunque tales teorías resulten altamente eficientes en aplicaciones a programas de computador, los cuales utilizan, en gran número de casos, lenguajes basados en una lógica formal y han mostrado su agilidad en soluciones específicas de problemas, estos programas o sistemas, por muy sofisticados que sean, no llenan los requisitos para realizar una analogía, lo suficientemente fuerte, con lo que se considera es el pensamiento humano. El uso de los modelos mentales en programas de computador, los cuales no hacen uso de reglas de inferencia formales o de contenido específico, al parecer han mostrado su efectividad en campos donde son necesarias las relaciones espaciales y las inferencias que dependen solamente del significado de las conectivas.

En resumen, para explicar el razonamiento humano, es decir, para establecer si existe o no relación entre la lógica y la psicología, es necesario considerar la afirmación de Wertheimer (1978) de que “necesitamos desarrollar una lógica que trate de los aspectos y de las leyes lógicas de los hechos dinámicos, una lógica de la experiencia y de las vías por las que la experiencia se estructura” (p. 40). Esta *lógica psicológica* diferiría de la lógica formal. Considero, como lo hizo Husserl (1978), que el pensamiento humano se estructura sobre leyes de la experiencia real. Esta realidad se encuentra cargada de imprecisiones e incertidumbres que no son posibles de soslayar bajo principios rígidos y precisos como los impuestos por la lógica formal, y en cierta medida por los modelos mentales. Por ello he de considerar que, si existe una lógica mental, esta sería de orden no formal. Una aproximación probable a esta lógica psicológica sería la lógica difusa (*fuzzy logic*), basada en conjuntos borrosos o no convencionales, la cual se apoya en una nueva teoría de conjuntos, los conjuntos difusos o multivalentes, los cuales rompen el principio del medio excluido,¹ con lo cual las cosas pertenecen parcialmente a un conjunto difuso, aunque también pueden pertenecer a más de un conjunto (Medina, 2001). Esta pertenencia parcial permite expandir el campo de las fronteras impuestas por los conjuntos convencionales, las cuales son exactas, y trasladarnos a los conjuntos difusos, donde estas se curvan o se superponen, lo que admite un trabajo con y en la incertidumbre de la vida diaria, y permite encontrar, así, una mejor forma de explicar el verdadero mecanismo del pensar humano. Otra opción posible sería considerar el razonar humano como una actividad simbiótica entre representaciones lógicas y analógicas, ello siguiendo la propuesta de Sloman (1998), quien considera que la lógica, por un lado, es la más poderosa y general forma de representación disponible, ya que es aplicable a un sinnúmero de dominios y a un sinnúmero de problemas, mientras que las representaciones analógicas, por otro, pueden ser muy poderosas en dominios específicos donde los problemas aumentan en complejidad.

Por último, sea cual fuere el mecanismo general del razonamiento humano, en este parece tener una valiosa importancia la experiencia y la dinámica de esta. Wertheimer (1978) ya lo apuntaba al hablar de la lógica de los hechos dinámicos o la lógica de la experiencia. Piaget (1971), por su parte, también se refería a ello con el concepto de *equilibración* del sistema abierto y dinámico; y recientemente, Sloman (1998), se refiere a esto mismo, al considerar que los intentos para entender y replicar las capacidades visuales humanas no serán exitosos sin algunas nuevas formas radicales de representación que integren información acerca de cambios posibles, dinámicos, relaciones causales y roles funcionales de una manera profunda.

¹ Para una revisión detallada del concepto de medio excluido recomiendo la referencia a los textos de Johnson-Laird y Wason (1970) y Rivière (1984).

REFERENCIAS

1. Beth, E. W. y Piaget, J. (1968). *Relaciones entre lógica formal y pensamiento real*. Madrid, España: Ciencia Nueva. (Original publicado en 1961)
2. Bolton, N. (1978). Lógica y psicología. En *Introducción a la psicología del pensamiento*. Barcelona, España: Herder.
3. Ceraso, J. y Provitera, A. (1977). Fuentes de error en el razonamiento silogístico. En A. DelVal (ed.), *Investigaciones sobre lógica y psicología*. Madrid, España: Alianza. (Original publicado en 1971)
4. Chapman, L. J. y Chapman, J. P. (1977). Nuevo examen del efecto atmósfera. En A. DelVal (ed.), *Investigaciones sobre lógica y psicología*. Madrid, España: Alianza. (Original publicado en 1959)
5. DelVal, A. (1977). Lógica y psicología del razonamiento. En A. DelVal (ed.), *Investigaciones sobre lógica y psicología*. Madrid, España: Alianza.
6. Flavell, J. (1978). *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. (Original publicado en 1962)
7. González, M. J. (1998). *Introducción a la psicología del razonamiento*. Madrid, España: Trotta.
8. Husserl, E. (1978). Investigaciones psicológicas. En N. Bolton, *Introducción a la psicología del pensamiento*. Barcelona, España: Herder. (Original publicado en 1900)
9. Johnson-Laird, Ph. (1977). El problema de la serie de tres términos. En J. Delval (ed.), *Investigaciones sobre lógica y psicología*. Madrid, España: Alianza. (Original publicado en 1972)
10. Johnson-Laird, Ph. (1987). Modelos mentales en ciencia cognitiva. En D. A. Norman (ed.), *Perspectivas de la ciencia cognitiva*. Barcelona, España: Paidós. (Original publicado en 1981)
11. Johnson-Laird, Ph. (1990). *El ordenador y la mente*. Barcelona, España: Paidós.
12. Johnson-Laird, Ph. y Wason, P. C. (1970). A theoretical analysis of insight into a reasoning task. *Cognitive Psychology*, 1, 134-148.
13. Keysser, C. J. (1968). El concepto de grupo. En J. R. Newman (ed., 1976), *Sigma. El mundo de las matemáticas*. Barcelona, España: Grijalbo. (Original publicado en 1922)
14. Koffka, K. (1973). *Principios de la psicología de la forma*. Buenos Aires, Argentina: Paidós. (Original publicado en 1935)
15. Medina, F. (2001). Lógica simbólica. *Innovación y Ciencia*, 9, 54-60.
16. Piaget, J. (1969). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Argentina: Psique. (Original publicado en 1947)
17. Piaget, J. (1971). *El estructuralismo*. Buenos Aires, Argentina: Proteo.
18. Piaget, J. e Inhelder, B. (1973). *Psicología del niño*. Madrid, España: Morata.
19. Rivièrè, A. (1984). Modelos de la representación en el razonamiento sobre series. En M. Carretero y J. N. García (eds.), *Lecturas de psicología del pensamiento, razonamiento, solución de problemas y desarrollo cognitivo*. Madrid, España: Alianza.

¿Existe relación entre la lógica y la psicología? La pregunta por el razonamiento humano

| Panorama
| pp. 187 - 194
| Volumen 7
| Número 13
| Julio - diciembre
| 2013
| 193

20. Sloman, A. (1998). Musing on the roles of logical and non-logical representations in intelligence. En J. Glasgow, N. Narayanan, B. Chandrasekaran (eds.), *Diagrammatic reasoning: Cognitive and Computational Perspectives*. Cambridge, MA: MIT Press.

21. Wertheimer, M. (1978). *Pensamiento productivo*. En N. Bolton, *Introducción a la psicología del pensamiento*. Barcelona, España: Herder. (Original publicado en 1945)

Jaime Castro

Martínez |

Panorama |

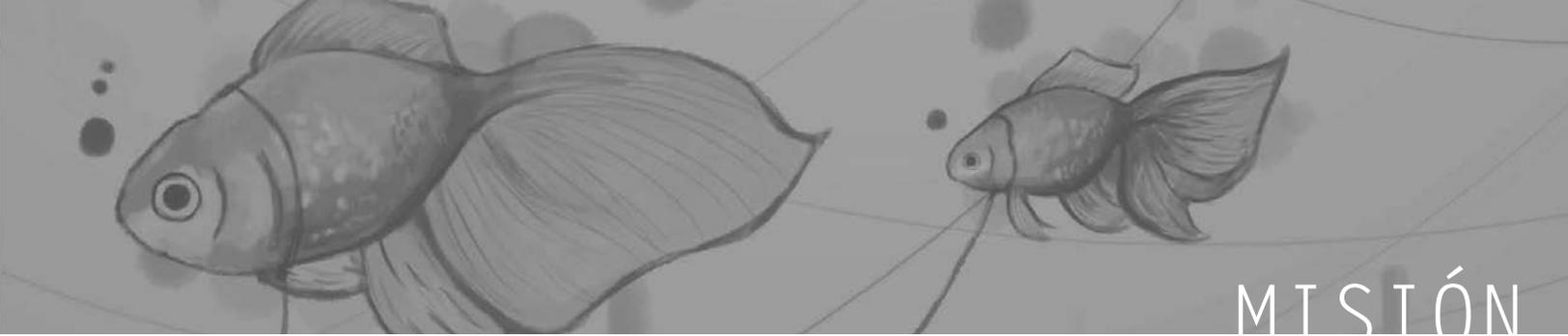
pp. 187 - 194 |

Volumen 7 |

Número 13 |

Julio - diciembre |

2013 |



La revista *Panorama* tiene como misión, la publicación y divulgación de artículos que se reúnen en cinco grandes áreas, acogidas a los lineamientos gnoseológicos de la Facultad de Ciencias Sociales: Derecho, Psicología, Educación, Ciencia Política y Humanidades. Su propósito es la visualización de trabajos de investigación, nacionales e internacionales, en las áreas mencionadas, a través de un arbitraje anónimo y con los más altos estándares de calidad para revistas científicas con el fin de fortalecer una red o comunidad científica que ofrezca soluciones a la problemática o a las necesidades informativas de la sociedad.



INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES

Las instrucciones que a continuación se presentan tienen el propósito de estandarizar la presentación de artículos para ser sometidos al proceso de evaluación del comité editorial. Pretenden establecer una coherencia en la presentación que dé identidad y estructura a la publicación y, además, tener presente variables importantes en el momento de evaluar la calidad de los artículos por autoridades externas.

TIPOS DE ARTÍCULOS

Se dará prioridad a artículos de investigación científica y tecnológica, de reflexión y de revisión. Se recibirán textos en las áreas de Psicología, Educación, Derecho, Ciencia Política y Humanidades. Aunque se pueden publicar artículos de cualquiera de los once tipos existentes, el mayor énfasis se hará en artículos de los tipos: 1, 2 y 3. A saber:

1. Artículo de investigación científica y tecnológica. Documento que presenta de manera detallada los resultados originales de un proyecto de investigación. La estructura por lo general utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y discusión. Debe tener como mínimo treinta referencias.

2. Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados de investigación, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales. Debe tener como mínimo treinta referencias.

3. Artículo de revisión. Documento que surge de una investigación en la que se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos cincuenta referencias.

4. Artículo corto. Documento breve que presenta resultados originales, preliminares o parciales, de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requiere de una pronta difusión.

5. Reporte de caso. Documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular, con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos. Debe tener como mínimo 30 referencias.

6. Revisión de tema. Documento que resulta de la revisión crítica de literatura sobre un tema en particular.

7. Cartas al editor. Posiciones críticas, analíticas o interpretativas sobre los documentos publicados en la revista que, a juicio del comité editorial, constituyen un aporte a la discusión del tema por parte de la comunidad científica de referencia.

8. Editorial. Documento escrito por el editor, un miembro del comité editorial o un investigador invitado, sobre orientaciones en el dominio temático de la revista.

9. Traducción. Traducciones de textos clásicos o de actualidad, o transcripciones de documentos históricos o de interés particular en el dominio de publicación de la revista.

10. Documento de reflexión que no es producto de una investigación.

11. Reseña bibliográfica.

12. Otros.

PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Originalidad de los textos

Los trabajos presentados deben ser inéditos y no pueden ser sometidos simultáneamente a consideración por parte de otras revistas. De la misma manera, no se recibirá ningún texto que haya sido publicado total o parcialmente en otra revista.

El proceso editorial correspondiente solo iniciará cuando se haga entrega del formato de presentación de artículos (disponible en <http://www.poligran.edu.co/editorial>), en el cual los autores avalan su publicación en *Panorama* y asumen la autoría del mismo.

Arbitraje

Los textos que han atravesado el proceso de entrega serán sometidos a un proceso de evaluación por parte de expertos (árbitros o pares académicos) bajo la modalidad doble ciego. Así como el par desconoce la identidad del autor, este desconoce la identidad de sus evaluadores.

Los árbitros son expertos en el área, seleccionados por el comité editorial y científico, que revisarán cada artículo y emitirán un dictamen sobre la viabilidad de su publicación.

Los autores serán notificados sobre los resultados de la evaluación y se les brindará un plazo para la entrega de los ajustes, determinado por el comité editorial. Este plazo puede variar de acuerdo a la cantidad de correcciones que requiera el texto.

Los pares académicos determinarían si el artículo puede publicarse tal como está, si requiere ligeras modificaciones, si es necesario incluir importantes modificaciones o si es rechazado. En caso de ser aceptado, los autores conocerán la decisión sobre el artículo y se adelantará el proceso editorial correspondiente.

CARACTERÍSTICAS DE RECEPCIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Presentación

El autor o los autores deben presentar el artículo original en formato digital, o enviarlo por correo electrónico en una versión reciente de Microsoft Word, en tamaño carta, por una sola cara, a espacio doble y en letra Arial de 12 puntos.

Extensión

El artículo debe tener una extensión máxima de 25 páginas y una mínima de 15 páginas. Debe contener una introducción, cuerpo del trabajo: marco teórico, materiales y métodos, resultados, discusión o recomendaciones y bibliografía.

Información sobre autores

En la primera página debe estar la siguiente información: título del artículo (en español), datos del autor o los autores con los nombres y apellidos completos, fecha de recepción y aceptación del artículo, una corta reseña con una extensión máxima de 800 caracteres, correo electrónico, teléfono fijo, celular y filiación institucional.

Imágenes, gráficos y tablas

En caso de contener mapas, cuadros, tablas, fórmulas o ilustraciones, estas deben estar claramente descritas y en orden, en los programas originales o en los formatos gráficos: jpg, tiff o bmp, con resolución de 300 dpi (*dots per inch* o puntos por pulgada); en el caso de tratarse de cuadros, tablas o gráficos de elaboración propia, es indispensable presentarlos en formato editable. La información de texto, gráficos e imágenes debe ser presentada en una sola tinta y debe tener la correspondiente autorización para su publicación.

Cada tabla, cuadro, figura o imagen debe llevar una leyenda que describa con claridad el material presentado y la fuente en metodología APA si procede de una distinta al autor o a los autores. En caso de ser necesario, se deben anexar los permisos para la reproducción de tablas, cuadros, figuras e imágenes que estén protegidos por el derecho de autor.

Resumen

El artículo debe traer un resumen en español con una extensión máxima de 700 caracteres, en el que se sinteticen los objetivos, métodos de estudio, resultados y conclusiones. Se deben adicionar las palabras clave (de 4 a 6). Además, se debe presentar el resumen (*abstract*) y las palabras clave (*key words*) en inglés. En caso de no contener esto, la editorial procederá a realizar la traducción por medio del Departamento Académico de Idiomas de la institución.

Referencias

La revista *Panorama* usa el sistema de referencias APA de la manera descrita a continuación (un manual de referencias más detallado lo encuentra en www.poligran.edu.co/editorial).

Citación: El estilo APA utilizado en la revista *Panorama* presenta las citas dentro del texto del trabajo, utilizando el apellido del autor, la fecha de publicación y la página citada entre paréntesis. Este sistema NO requiere utilizar las citas a pie de página y funciona de la siguiente manera:

Williams (1995, p. 45) sostuvo que “al comprar los desórdenes de la personalidad se debe tener en cuenta la edad del paciente”.

O bien:

Un autor sostuvo que “al comprar los desórdenes de la personalidad se debe tener en cuenta la edad del paciente” (Williams, 1995, p. 45).

Cuando la cita es indirecta (es decir, que no se menciona la idea del autor pero no se cita textualmente), no se coloca la página de la referencia. Se hace de la siguiente manera:

Es oportuno considerar la edad de los pacientes al estudiar los desórdenes de la personalidad (Williams, 1995).

Si usted necesita citar una investigación que encontró en otro trabajo, puede hacerlo de la siguiente manera:

Duarte (2006, p. 17) cita a Phillips (2001) quien descubrió que...

b. Bibliografía: El listado de referencias presentarse en orden alfabético. El utilizado en *Panorama* exige que los títulos de las publicaciones sean destacados en cursiva. Las referencias bibliográficas se deben presentar de la siguiente manera:

- Libros:

Apellido, Inicial de nombre (año). *Título del libro*. Lugar de la publicación: Editor.

Strunk, W. y Blanco, E. B. (1979). *Los elementos del estilo* (3ra ed.). Nueva York: Macmillan.

- Publicaciones oficiales gubernamentales:

País, Entidad gubernamental (año). *Título*. Ciudad: Editorial.

Gran Bretaña. Ministerio del Interior (1994). *Política de las prisiones para Inglaterra*. Londres: HMSO.

- Informes:

Apellido, Inicial del nombre. (año). *Título del informe* (Código del informe). Entidad

Birney, A. J. y Pasillo, M. del M. (1981). *Identificación temprana de niños con dificultades para escribir una lengua* (Informe No. 81-502). C.C. de Washington: Asociación Educativa Nacional.

-Actas de congresos:

Apellido, Inicial del nombre. (año). *Título*. Nombre y edición del congreso (rango de páginas). Ciudad: Editorial.

-Artículos de revistas científicas (Journals):

Apellido, Inicial del nombre. (año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen, número, rango de páginas
Popper, E. Del S., Y McCloskey, K. (1993).

-Artículo de una publicación semanal:

Apellido, Inicial del nombre (Año, día y mes de publicación). *Título del artículo*. En Título de la publicación, rango de páginas.

-Artículos de periódico:

Apellido, Inicial del nombre (Año, día y mes de publicación). *Título del artículo*, rango de páginas.

Young, H. (1996, 25 de julio). La Batalla entre serpientes y escaleras. *The Guardian*, p. 15.

-Entrevistas:

Debido a que el material de una entrevista no se puede reproducir para quien lee un trabajo de investigación no es obligatorio que se cite en la bibliografía final. Sin embargo, sería muy conveniente hacer una referencia a la entrevista dentro del cuerpo principal de su trabajo, a manera de comunicación personal:

... y este punto fue concedido (J. Bloggs, entrevista personal, 22 de agosto de 2001).

-Fuentes electrónicas:

Apellido, Inicial del nombre. (fecha). Título del artículo, de dirección en Internet.

Bancos, I. (n.d.). Los NHS marcan la pauta del cuidado de la salud, de <http://www.healthcareguide.nhsdirect.nhs.uk/>



INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS

The following instructions are intended to standardize the presentation of articles in order to be submitted to the evaluation process of the editorial committee. These instructions aim to establish coherence within the presentation to identify and structure the publication, and also to maintain important variables when external authorities evaluate the quality of the articles.

TYPES OF ARTICLES

Priority will be given to articles of scientific and technological research, reflection and review. Texts will be received in the areas of Psychology, Education, Political Science, Humanities and Law. Although any article of the eleven existing types can be published, major emphasis will be given on items of types 1, 2 and 3. Like this:

1. Article of Scientific and Technological Investigation. This is a document that presents in detail the results of an original research project. The structure that is generally used contains four major sections: introduction, methodology, results, and conclusions. It should have at least thirty references.

2. Article of Reflection. This document presents research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on a specific topic by using original sources. It should have at least thirty references.

3. Article of Review. This document is the result of a research where the published or unpublished research findings on a field of science or technology are analyzed, systematized and integrated in order to mention development trends and progress. It is characterized for presenting a complete literature review of at least 50 references.

SUBMISSION OF ARTICLES

Originality of the text

All submitted papers must be unpublished and cannot be submitted simultaneously for consideration in other magazines. Similarly, *Panorama* will not receive any papers that have been whole or partially published in another journal.

The editorial process will only initiate when the article presentation form is received (available at: <http://www.poligran.edu.co/editorial>), in this form the authors approve the publication of the paper in the magazine and assume their authorship.

Refereeing

Papers that have been delivered will undergo a review process by experts (referees or academic peers) under the double-blind mode. Both the peer and the author are unaware of each other's identity.

Referees are experts in the area, selected by the editorial and scientific committee, who review each paper and issue an opinion on the viability of its publication. Authors will be notified of the results of the evaluation and will be notified with a deadline for delivery of the adjustments. This period may vary according to the amount of corrections required.

If accepted, authors will know the decision on the article and the editorial process will advance accordingly.

CHARACTERISTICS OF ARTICLE SUBMITTING

Presentation

The author(s) must submit the original article in digital format in a recent version of Microsoft Word. The article should be letter sized, one-sided, double-spaced, and in Arial 12.

Extension

The article should have a maximum length of 25 pages and a minimum of 15 pages. It should have an introduction, body of work: theoretical framework, materials and methods, results, discussion or recommendations, and bibliography.

Information About the Authors

The first page must have the following information: title of the article (in Spanish), author(s) personal data with full name, dates when the article was received and accepted, a profile of the author(s) with a maximum of 800 characters, email, address, phone, cell phone and institutional affiliation.

Images, Graphics, and Tables

In case of containing maps, charts, tables, formulas or illustrations, they should be clearly described and in order. Also, they should be in original or graphic formats: jpeg, tiff or bmp, or with a resolution of 300 dpi (dots per inch). If there are charts, tables, or graphs made by the author(s), it is mandatory to present them in an editable format. Text information, graphics and images must be submitted in single ink, and should have their respective authorization for publication.

Each table, figure or image must have a caption that clearly describes the material presented and the source in APA methodology in case of being different from the author. If necessary, the required permissions for the reproduction of charts, tables, figures and images that are protected by copyright must be attached.

Abstract

The article must have a summary in Spanish with a maximum of 700 characters, which synthesize the objectives, study methods, results, and conclusions. It must include key words (4 to 6). In addition, an abstract and keywords in English must be submitted. If not presented, the publisher will translate them through the Language Department.

References

The magazine *Panorama* uses the APA reference system, as follows (a more detailed reference manual can be found at www.poligran.edu.co/editorial).

Quotation: The APA style used in the magazine *Panorama* presents the quotations within the text of the paper, using the last name of the author, the publishing date, and the quoted page between parentheses. This system does NOT require the use of footnotes, and it works as follows:

Williams (1995, p. 45) said that “when comparing personality disorders, the age of the patient should be taken into account”.

Or:

An author said that “when comparing personality disorders, the age of the patient should be taken into account.” (Williams, 1995, p. 45).

When the quote is indirect (this means that the idea of the author is not mentioned, but it is not quoted), the page of the reference is not written. It is used as follows:

It is useful to take into account the age of the patients when studying personality disorders (Williams, 1995)

If you need to quote a research you found in another work, you can do it as follows:

Duarte (2006, p. 17) quotes Phillips (2001), who discovered that...

Bibliography: The list of references should be presented in alphabetical order. The one used in *Panorama* requires the titles of the publications to be highlighted and in italics. The bibliographic references should be presented as follows:

-Books:

Last name, Initials (year). *Title of the book*. Publication Place: Publisher.

Strunk, W., & Blanco, E. B. (1979). *The Elements of Style* (3rd ed.). New York: Macmillan.

- Official Publications of the Government:

Country. Government Institution. (year). *Title*. City: Publisher.

Great Britain. Ministry of the Interior. (1994). *Policy of Prisons for England*. London: HMSO.

- Reports:

Last name, Initials. (Year). *Title of the Report*. (Code of the report). Entity/

Birney, A. J., & Pasillo, M. Del M. (1981). *Early Identification of Children with Difficulties to Write a Language* (Report No. 81-502). C.C. Washington: National Educative Association.

-Congress Minutes:

Last name, Initials. (Year). *Title*. Name and publication of the congress (Page range). City: Publisher.

-Articles of Scientific Magazines (Journals):

Last name, Initials. (Year). *Title of the Article*. *Name of the Magazine*, volume, number, page range

Popper, E. Del S., and McCloskey, K. (1993).

-Article of a Weekly Publication:

Last name, Initials (Publication year, day, and month). *Title of the Article*. In Title of the Publication, page range.

-Newspaper Articles:

Last Name, Initials, (Publication year, day, and month). *Title of article*, page range.

Young, H. (1996, July 25th). The Battle between Snakes and Ladders. *The Guardian*, p. 15.

-Interviews:

Due to the fact that it is not possible to reproduce the material of an interview, it is not mandatory for the person who writes a research work to quote it in the final bibliography. However, it would be very convenient to mention the interview within the main body of the work, as personal communication:

... and this point was granted (J. Bloggs, personal interview, August 22nd, 2001).

-Electronic Sources:

Last name, Initials. (Date). Title of the Article, from Web address.

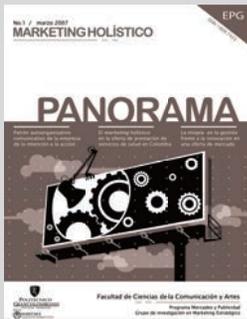
Bancos, I. (n.d.). NHS indicates the guidelines for taking care of health, from <http://www.healthcareguide.nhsdirect.nhs.uk/>

LISTADO DE EVALUADORES. PANORAMA 12. VOLUMEN VII, NÚMERO 12. (ENERO-JUNIO 2013)

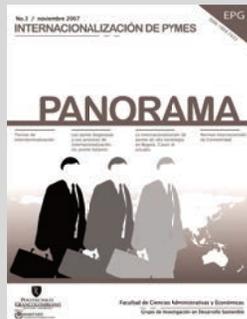
- Carlos Mario Molina Betancur (Colombia)
Universidad de Medellín
Posdoctorado en Sociología Jurídica
- Mónica Aristizábal Botero (Colombia)
*Directora Académica TCA Tutorías y
Consultorías Académicas*
Magister Educación y Docencia
- Walter Ricardo Olivari Ortega (Colombia)
*Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano*
Licenciada en Derecho
- Abelardo Rojas Otero (México)
Instituto Politécnico Nacional
Magister en Derecho Económico
- Sandra Villa Villa (Colombia)
Universidad Libre Seccional Barranquilla
Magister en Educación, con énfasis en
Gestión Educativa
- Rafael Duarte Villa (Venezuela)
Universidade de São Paulo
Posdoctorado en Ciencia Política
- Lilibeth Garcia Henao (Colombia)
Universidad Libre
Máster en Estudios Político-Económicos
- Jorge Luis Silva Méndez (México)
Instituto Tecnológico Autónomo de México
Doctor en Ciencias Jurídicas

EDICIONES ANTERIORES

2007. VOLUMEN 1.



Panorama # 1

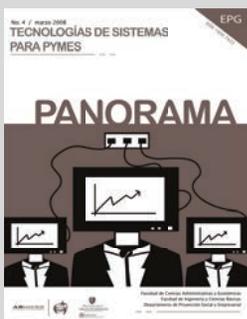


Panorama # 2

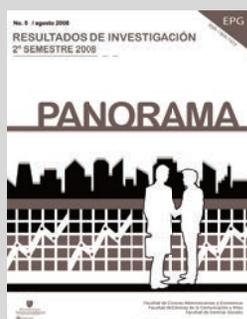


Panorama # 3

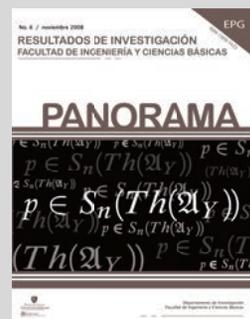
2008. VOLUMEN 2.



Panorama # 4



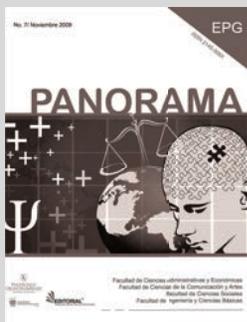
Panorama # 5



Panorama # 6

PERIODICIDAD: CUATRIMESTRAL

2009. VOLUMEN 3.



Panorama # 7

2010. VOLUMEN 4.



Panorama # 8

2011. VOLUMEN 5.



Panorama # 9

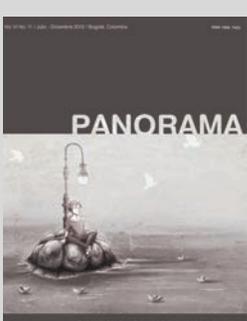
PERIODICIDAD: ANUAL

2012. VOLUMEN 6.



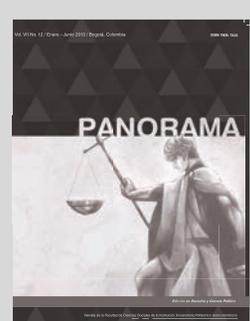
Panorama # 10

2013. VOLUMEN 7.



Panorama # 11

2013. VOLUMEN 7.



Panorama # 12

PERIODICIDAD: SEMESTRAL