

Civilizar

Ciencias **Sociales** y **Humanas**



UNIVERSIDAD SERGIO ARBOLEDA

CIVILIZAR | Bogotá
Colombia | Vol. 15 | No. 28 | pp. 001 - 282 | Enero - Junio | 2015 | ISSN: 1657-8953

Civilizar

Ciencias Sociales y Humanas

Director Revista Civilizar	Ignacio Restrepo Abondano
Editora	Yadira Caballero Quintero
Coordinador Editorial	Carlos Andrés Caho Rodríguez
Asistentes Editoriales	Joseph Fernando Sánchez Castro Cindy Lorena Roa Ovalle
Comité Editorial	Ph.D. Edwin Cruz Rodríguez. Universidad Nacional de Colombia - Colombia Ph.D. Santiago Carbo Valverde. Bangor University - Reino Unido Ph.D. Claudia Marisa Seggiaro. Universidad de Buenos Aires - Argentina Ph.D. José Tomás Alvarado Marambio. Pontificia Universidad Católica de Chile - Chile Ph.D. María Teresa Muñoz Sánchez. Universidad Intercontinental - México Ph.D. Wilson Yesid Suárez Manrique. Universidad Santo Tomás - Colombia Ph.D. (C). Yadira Caballero Quintero. Universidad Sergio Arboleda - Colombia
Comité Científico	Ph.D. Kai Ambos. Universidad de Göttingen - Alemania Ph.D. Martín Krause. Universidad de Buenos Aires - Argentina Ph.D. Jorge Oviedo Albán. Universidad de la Sabana - Colombia Ph.D. Jorge Iván González Borrero. Universidad de Manizales - Colombia Ph.D. (C) Joaquín Emilio Acosta Rodríguez. Universidad Santo Tomás - Colombia Ph.D. (C). María Victoria López. Universidad de Buenos Aires - Argentina Ph.D. Valerie M. Hudson. Texas A&M University - Estados Unidos Ph.D. Rodrigo Losada Lora. Universidad Sergio Arboleda - Colombia Ph.D. Farid Samir Benavides Vanegas. Universidad de los Andes - Colombia Ph.D. (C) Laura Gamboa Gutiérrez. Universidad de Notre Dame - Estados Unidos Ph.D. María Gisela Pereyra Doval. Universidad Nacional de Rosario - Argentina Ph.D. (C) Tamara Isabel Saeteros Pérez. Universidad de Barcelona - España Ph.D. Mariana Bargsted Aravena. Universidad Católica del Norte - Chile
Traducción	Carlos Rafael Domínguez
Corrección de estilo	Viviana Zuluaga
Diseño carátula	Jimmy F. Salcedo Sánchez
Diagramación	Maruja Esther Flórez Jiménez
Incluida en	SciELO - Scientific Electronic Library Online Redalyc - UAEM - México Publindex A ₂ - Colciencias - Colombia Latindex - UNAM - México EBSCO - Fuente Académico Premier Directory of Open Acces Journals DOAJ - Lund University - Suecia Index Copernicus International

Forma de adquisición:
compra, canje o suscripción
Precio unitario de venta al público año 2015 (\$ 20.000)
Precio de suscripción anual (dos números) Colombia
(\$ 40.000)
Exterior (US \$ 20)
No incluye gastos de envío
Periodicidad: dos números al año
Correspondencia, suscripciones y solicitudes de canje:
Carrera 15 No. 74-96. Piso 3
Universidad Sergio Arboleda
Dirección de Publicaciones Científicas
Teléfono: 3 25 75 00 Extensión 2260
Correo electrónico: revista.civilizar@usa.edu.co
<http://www.usa.edu.co/civilizar/>
Formato 21.5 cm x 28 cm

Tabla de contenido

Carta del director

Ignacio Restrepo Abondano,
Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia..... 13

Editorial

Yadira Caballero Quintero,
Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia..... 17

DERECHO

Aproximación a la regulación constitucional de la democracia participativa en Colombia y España. Estudio comparado
Alfredo Ramírez Nardiz,
Universidad Libre, Barranquilla, Colombia..... 21

La privación de las exequias eclesásticas en el Código de Derecho Canónico de 1983
Kryspin Dubiel,
Servicio Diplomático de la Santa Sede, Ciudad del Vaticano..... 37

Origen y transformación del conflicto ambiental: análisis de los procesos de participación y educación en dos estudios de caso
Claudia Alexandra Munévar Quintero,
Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
Javier Gonzaga Valencia Hernández,
Universidad de Caldas, Manizales, Colombia..... 47

Teoría de la propiedad intelectual. Fundamentos en la filosofía, el derecho y la economía
David Felipe Álvarez Amézquita,
Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.
Óscar Eduardo Salazar,
Universidad de los Andes, Bogotá Colombia.
Julio César Padilla Herrera,
Universidad Católica de Colombia, Bogotá, Colombia..... 61

Transformaciones institucionales tendientes a captar financiamiento externo: características y dinámicas del endeudamiento de la economía argentina en los años noventa <i>Alejandro Gabriel Manzo</i> <i>Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.....</i>	77
POLÍTICA	
Elementos para una filosofía de las relaciones internacionales <i>Rafat Ghotme,</i> <i>Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.....</i>	103
Formación ciudadana y participación política en jóvenes de la Universidad del Bío-Bío, Chile <i>Cristian Orellana Fonseca - Bruno Bivort Urrutia - Soledad Martínez Labrín,</i> <i>Fernando Farías Olavarría - Héctor Cárcamo Vásquez - Enrique Blanco Hadi,</i> <i>Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.</i> <i>Gabriel Pérez Díaz,</i> <i>Universidad de Concepción, Concepción, Chile.....</i>	119
Una ciencia política transdisciplinar en Colombia <i>Julián Andrés Caicedo Ortiz,</i> <i>Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Popayán, Colombia.</i> <i>Sergio Angel Baquero,</i> <i>Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.</i> <i>Julián Andrés Cuellar Argote,</i> <i>Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.....</i>	135
ECONOMÍA	
Aproximación a la valoración del <i>know how</i> de una institución del sistema regional de innovación en Antioquia <i>Carlos Eduardo Castaño Ríos - José Enrique Arias Pérez,</i> <i>Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.....</i>	151
Disparidades salariales y la tasa interna de retorno a la educación privada en los docentes de la Universidad del Cauca <i>Andrés Mauricio Gómez Sánchez - Zoraida Ramírez Gutiérrez,</i> <i>Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.....</i>	165
Prueba empírica de un modelo de calidad de vida <i>Erle García Estrada - Cruz García Lirios - José Francisco Rosas Ferrusca,</i> <i>Universidad Autónoma del Estado de México, Huehuetoca, México.</i> <i>María Beatriz Castillo Escamilla - Javier Carreón Guillén - Jorge Hernández Valdés,</i> <i>Universidad Nacional Autónoma de México, México D. F., México.</i> <i>Bertha Leticia Rivera Varela,</i> <i>Universidad Autónoma del Estado de México, Chimalhuacán, México.....</i>	181
Caracterización de dos experiencias exitosas de negocios inclusivos en Colombia <i>Edimer Leonardo Latorre Iglesias,</i> <i>Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta, Colombia.</i>	

TABLA DE CONTENIDO

<i>Cindy Caterine Díaz Areiza,</i> <i>Corporación Universitaria del Caribe, Sincelejo, Colombia.</i>	
<i>Angela María Plata Rangel</i> <i>Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia</i>	
<i>Susana Paola Marín,</i> <i>Banco Davivienda, Santa Marta, Colombia.....</i>	197
HUMANIDADES	
Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro	
<i>Rafael Alejandro Betancourt Durango - Ladis Yuceima Frías Cano,</i> <i>Institución Universitaria de Envigado, Envigado, Colombia.....</i>	213
Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios	
<i>Claudio H. Díaz Larenas - María Inés Solar Rodríguez - Valentina Soto Hernández - Marianela Conejeros del Solar,</i> <i>Universidad de Concepción, Concepción, Chile.....</i>	229
FILOSOFÍA	
Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora	
<i>José Luis Meza Rueda - Gabriel Suárez Medina - Juan Alberto Casas Ramírez - Daniel de Jesús Garavito Villarreal - David Eduardo Lara Corredor - José Orlando Reyes Fonseca,</i> <i>Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.....</i>	247
Sobre la aceleración del tiempo social en la sociedad capitalista contemporánea	
<i>Carlos Eduardo Román Maldonado,</i> <i>Humanhabil, Medellín, Colombia</i>	263
Normas de publicación.....	277

Table of contents

Letter from the director

Ignacio Restrepo Abondano,
Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia..... 15

Editorial

Yadira Caballero Quintero,
Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia..... 17

LAW

Approximation to the constitutional regulation of the participatory democracy in Colombia and Spain. Compared study
Alfredo Ramírez Nardiz,
Universidad Libre, Barranquilla, Colombia..... 21

Deprivation of ecclesiastical funeral in the Code of Canon Law of 1983
Kryspin Dubiel,
Servicio Diplomático de la Santa Sede, Ciudad del Vaticano..... 37

Origin and transformation of environmental conflict: analysis of the participation and education processes through two case studies
Claudia Alexandra Munévar Quintero,
Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
Javier Gonzaga Valencia Hernández,
Universidad de Caldas, Manizales, Colombia..... 47

Theory of intellectual property. Foundations on philosophy, law and economics
David Felipe Álvarez Amézquita,
Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.
Óscar Eduardo Salazar,
Universidad de los Andes, Bogotá Colombia.
Julio César Padilla Herrera,
Universidad Católica de Colombia, Bogotá, Colombia..... 61

Institutional transformations tending to attract external resources: Characteristics and dynamics of the argentine external debt in the 90 <i>Alejandro Gabriel Manzo</i> <i>Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.....</i>	77
POLITIC	
Elements for a philosophy of international relations. Rafat Ghotme, <i>Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.....</i>	103
Civic education and political participation among youth at Universidad del Bio- Bio, Chile. <i>Cristian Orellana Fonseca - Bruno Bivort Urrutia - Soledad Martínez Labrín,</i> <i>Fernando Farías Olavarría - Héctor Cárcamo Vásquez - Enrique Blanco Hadi,</i> <i>Universidad del Bio-Bío, Concepción, Chile.</i> <i>Gabriel Pérez Díaz,</i> <i>Universidad de Concepción, Concepción, Chile.....</i>	119
A transdisciplinary political science in Colombia <i>Julián Andrés Caicedo Ortiz,</i> <i>Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Popayán, Colombia.</i> <i>Sergio Angel Baquero,</i> <i>Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.</i> <i>Julián Andrés Cuellar Argote,</i> <i>Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.....</i>	135
ECONOMY	
Approximate value of the know-how of an institution of the regional innovation system in Antioquia <i>Carlos Eduardo Castaño Ríos - José Enrique Arias Pérez,</i> <i>Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.....</i>	151
Wage disparities and internal rate of return to private education teachers at the University of Cauca <i>Andrés Mauricio Gómez Sánchez - Zoraida Ramírez Gutiérrez,</i> <i>Universidad del Cauca, Popayán, Colombia.....</i>	165
Empirical test of a model of quality of life <i>Erle García Estrada - Cruz García Lirios - José Francisco Rosas Ferrusca,</i> <i>Universidad Autónoma del Estado de México, Huehuetoca, México.</i> <i>María Beatriz Castillo Escamilla - Javier Carreón Guillén - Jorge Hernández Valdés,</i> <i>Universidad Nacional Autónoma de México, México D. F., México.</i> <i>Bertha Leticia Rivera Varela,</i> <i>Universidad Autónoma del Estado de México, Chimalhuacán, México.....</i>	181
Characterization of two successful experiences in inclusive business in Colombia <i>Edimer Leonardo Latorre Iglesias,</i> <i>Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta, Colombia.</i>	

TABLE OF CONTENTS

Cindy Caterine Díaz Areiza,
Corporación Universitaria del Caribe, Sincelejo, Colombia.
Angela María Plata Rangel
Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.
Susana Paola Marín,
Banco Davivienda, Santa Marta, Colombia..... 197

HUMANITIES

Argumentative skills of law students in the framework of the Saber-Pro tests
Rafael Alejandro Betancourt Durango - Ladis Yuceima Frías Cano,
Institución Universitaria de Envigado, Envigado, Colombia..... 213

Teacher training in Chile: perceptions of teachers in the school system and university teachers
Claudio H. Díaz Larenas - María Inés Solar Rodríguez - Valentina Soto Hernández -
Marianela Conejeros del Solar,
Universidad de Concepción, Concepción, Chile..... 229

PHILOSOPHY

School religious education in a liberating perspective
José Luis Meza Rueda - Gabriel Suárez Medina - Juan Alberto Casas Ramírez - Daniel de
Jesús Garavito Villarreal - David Eduardo Lara Corredor - José Orlando Reyes Fonseca,
Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia..... 247

About the acceleration of social time in the contemporary capitalist society
Carlos Eduardo Román Maldonado,
Humanhabil, Medellín, Colombia..... 263

Publication guidelines..... 277

Carta del director

Ignacio Restrepo Abondano

Con nuestras afirmaciones en la última edición de la revista *Civilizar*, infortunadamente resultamos profetas, en cuanto esto signifique otear el futuro. Con la paráfrasis de la sentencia de Miguel de Cervantes en su inmortal *Don Quijote de la Mancha* “con Fecode topamos, Sancho”, resumimos lo que en realidad aconteció seis meses más tarde: una huelga traumatizante para los niños, para la movilidad en Bogotá y para muchas ciudades del país. Y traumatizante para el erario nacional: no hay para qué recordar las angustias del fisco, del ministro de Hacienda y del presidente, debido a la enfermedad que le sobrecogió a la enfermedad holandesa en la cual nos encontrábamos. El descuadre del presupuesto es monumental en términos generales, sin que se hayan dado a conocer cifras muy exactas.

Pero el arreglo, a pesar del afloje presupuestal del gobierno, deja sembradas muchas dudas. Al parecer quienes obtuvieron ganancias pingües, fueron los de la cúpula de Fecode, pues la reacción de los profesores rasos no se hizo esperar. Más grave aún: se podría pensar que el problema de la nivelación salarial no fue tan espinoso, puesto que bajar el escalón del 28 % al 12 % es algo muy significativo. Y no se diga que Fecode cedió en sus aspiraciones por los límites presupuestales del país, lo cual supondría una consideración racional, en la cual los sindicatos no suelen ejercitarse en demasía.

Algo diferente debe existir de mayor envergadura para Fecode, un algo que es muy fácil de identificar: las pruebas de evaluación de métodos de enseñanza y de contenidos de las asignaturas. Desde el comienzo la señora ministra de educación, notificó, perentoriamente, que en esa materia no había discusión posible. Y tiene razón: si para el año 2025 según afirmación presidencial, este va a ser el país más educado de América del Sur, la calidad del profesorado tiene que tener un grado de excelencia que hasta ahora no conocemos. Y sin evaluación no hay excelencia.

En la educación privada si un docente es avisado de su baja calidad en la enseñanza y no pone los correctivos adecuados, su permanencia en el plantel, sea de enseñanza primaria, secundaria y aún universitaria, no está asegurada por mucho tiempo. Y eso permite que normalmente la educación privada tenga sobresalientes niveles de calidad. La situación de los profesores oficiales es bien diferente, no solo porque si pertenecen al sindicato y aun no perteneciendo, su desvinculación del plantel por motivos de calidad es casi imposible, sino que también los salarios y ascensos se ligan a la evaluación. Y este fue el punto crucial de la huelga que perduró hasta el mes de mayo. Y lo que parecía una posición definitiva e invariable de la ministra, también se derrumbó.

Primero la evaluación no puede tener efectos de castigo para quienes no aprueben los exámenes. Segundo porque, según entendemos, la evaluación no será realizada por pares externos, sino “evaluación en el aula”, algo bien confuso de entender. Y tercero, porque dado ese sistema, será muy difícil que algún profesor no salga bien librado de la evaluación, con lo cual el ascenso dentro del escalafón docente será automático, sin tener en cuenta la verdadera superación en conocimientos y otras destrezas del educador y más aún, suponiendo una carga presupuestal, ya que el ascenso está ligado a la remuneración: menudo problema en el que se metió el gobierno nacional, por la necesidad y la urgencia de disolver un paro que iba y fue en serio, sin contemplaciones con el gobierno, los padres de familia y los educandos.

Porque en el fondo de todo, el significado de este triunfo sindical, es el del estancamiento en la calidad de los niveles de los profesores y por supuesto, en el de la excelencia de la educación oficial en Colombia. Y por ese camino, la tierra prometida del “país más educado” no solo va a durar cuarenta años, como les sucedió a los israelitas de tiempos de Moisés, sino que Santos también morirá de viejo sin alcanzar la tierra prometida y señalada por su dedo profético.

Letter from the director

Ignacio Restrepo Abondano

With our claims in the latest edition of the journal *Civilizar*, unfortunately we happened to be prophets, as it means scanning the future. With the paraphrase of the statement of Miguel de Cervantes in his immortal *Don Quixote* “con Fecode topamos, Sancho”, (with Fecode we stumbled, Sancho), we summarized what actually happened six months later: a strike that was traumatizing for children, for mobility in Bogota and for many cities in the country. And traumatizing too for the national treasury: we are not to remind the anguish of the treasury, of the finance minister and of the president, due to the illness that overtook him over the Dutch disease in which we were immersed. The imbalance of the budget is monumental in general terms, even if very exact figures were not released.

But the arrangement, despite the loosening of government budget, left many doubts sown. Apparently those who obtained huge profits were the Fecode top people, because the reaction of the rank and file teachers was immediate. More serious still; one might think that the problem of wage adjustment was not so prickly, since to step down from 28% to 12% is very significant. And it must not be said that Fecode gave up its aspirations for the budgetary limits of the country, which would be a rational consideration, in which unions do not exercise too much very often.

Something different must be for Fecode, something major, very easy to identify: the evaluation tests of teaching methods and course content. From the beginning the minister of education reported peremptorily that there was no discussion possible in this area. And she is right: If by 2025, according to the presidential statement, this will be the most educated country in South America, the quality of teachers must have a degree of excellence that so far we do not know. And there is no excellence without evaluation.

In the field of private education, if a teacher is warned of low quality in teaching and no adequate corrective is put by him/her, their stay on campus, whether in primary, secondary and even university education, is not assured for long. And this fact allows private education to usually have outstanding levels of quality. The status of official teachers is very different, not only because they belong to the union (and even if they do not belong to it), their detachment from the campus for quality is almost impossible; but also salaries and promotions are linked to the evaluation. And this was the turning point of the strike that lasted until May. And what seemed a definite and invariable position of the minister, also collapsed.

First, evaluation can have no effect of punishment for those who do not pass the exams. Second, because, as we understand, the assessment will not be carried out by external peers, but there will

be a “classroom assessment,” something rather confusing to understand. And third, because, given this system , it will be very difficult for a teacher not to succeed in the assessment, the rise in the educational scale being automatic, regardless of the true improvement in knowledge and other skills of the educator and, even more, assuming a budgetary burden, since the rise is linked to remuneration. It is not a little problem that the national government got by the need and urgency to dissolve a strike that started and became seriously unceremoniously towards the government, parents and learners.

Because, at the bottom, the meaning of this union victory, is the stagnation in the quality levels of teachers and of courses in the excellence of formal education in Colombia. And so, the promised land of being “the most educated country,” not only will last forty years , as happened to the Israelites in Moses’ time, but Santos will also die of old age without having reached the promised land marked by his prophetic finger.

Editorial

Yadira Caballero Quintero
Editora

La Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas consciente de la necesidad de consolidar redes de colaboración, que permitan mejorar la visibilidad y calidad e incrementar el valor y uso de sus contenidos, se ha unido a la web social en el contexto de la e-Science o Science 2.0. Un instrumento para la actividad de edición digital y de investigación a la que se unen los nuevos recursos tecnológicos, con la consiguiente apertura que amplía la participación e interacción de los usuarios científicos, compartiendo métodos, resultados y análisis, producto de su actividad, extendiendo la comunicación de su producción con recursos abiertos.

La web social a través del flujo de información delimita áreas de actuación y hace converger a individuos con intereses científicos comunes. Su aporte a la actividad consiste en el desarrollo de las investigaciones, el uso compartido de recursos, resultados y la difusión y evaluación de los contenidos. En este sentido, uno de los componentes más relevantes de la edición digital científica, la evaluación de los artículos, se ve beneficiada por las redes sociales, que introducen nuevos componentes al someter los documentos a crítica, generando contribuciones referentes a su originalidad y relevancia.

La difusión de los resultados de la investigación se hace a través de las publicaciones científicas, proceso que ha venido evolucionando y dinamizándose, primero se utilizó como medio el papel, después el soporte digital y hoy la red. Actualmente se combinan los tres medios. En concordancia, los VREs Virtual Research Environments (Fraser, 2005) tienen la virtud de ser multidisciplinarios, tanto en su uso como en su desarrollo; por tanto, muy útiles para una revista de ciencias sociales como Civilizar, donde se integran los métodos y conocimiento de las distintas materias, incrementando el uso de reflexiones, metodologías y resultados, cumpliendo el fin de la ciencia que es “ser compartida”.

Editorial

Yadira Caballero Quintero
Editora

The Civilizar social and Human sciences Journal, aware of the need to strengthen collaborative networks that allow to enhance the visibility and quality as well as increasing the value and use of its content, has joined the social web in the context of e-Science or Science 2.0 as a tool for the digital publishing and the research joining the new technological resources, thereby opening that extends the participation and interaction of scientific users, sharing methods, results and analysis, product of its activity, extending the communication of its production with open resources.

The social web through the information flow defines areas of action and allow individuals to converge with common scientific interests. Its contribution to activity stands in the development of researches, the shared use of resources, results, dissemination and evaluation of content. In this sense, one of the most important components of digital publishing, the scientific evaluation of the articles, is benefited by social networks, introducing new components to submit documents to review, generating contributions concerning originality and relevance.

The dissemination of research results is made through scientific publications, a process that has evolved and invigorating. It was first done by paper, then the digital and now the network that combines the three media. Accordingly, the Virtual Research Environments VREs (Fraser, 2005) have the virtue of being multidisciplinary in both its use and its development. Therefore it appears very useful for a social sciences journal such as Civilizar to integrate methods and knowledge of different subjects, increasing the use of reflections, methodologies and results, fulfilling the purpose of science that is “to be shared.”

Aproximación a la regulación constitucional de la democracia participativa en Colombia y España. Estudio comparado¹

Approximation to the constitutional regulation of the participatory democracy in Colombia and Spain. Compared study

Recibido: 20 de mayo de 2014 - Revisado: 10 de septiembre de 2014 - Aceptado: 10 de abril de 2015

Alfredo Ramírez Nárdiz²

Resumen

Con las constituciones de 1991 y 1978 como punto de referencia, Colombia y España respectivamente han regulado diversos instrumentos propios de la democracia participativa. El presente artículo pretende responder a la pregunta de investigación de cómo se regula constitucionalmente la democracia participativa en ambos países, así como defiende la hipótesis de que aunque las dos naciones tienen regulaciones dispares, siendo la colombiana mucho más desarrollada que la española, la práctica de los dos países es bastante similar, esto es, escasa.

Palabras clave

Democracia participativa, Constitución, regulación, Colombia, España.

Abstract

With the constitutions of 1991 and 1978 as a benchmark, Colombia and Spain have respectively regulated various instruments of participatory democracy. This article aims to answer the research question of how to regulate constitutionally participatory democracy in both countries and defends the hypothesis that although the two countries have different regulations, with the Colombian much more developed than the Spanish, the practice in both countries is quite similar, is, low.

Keywords

Participatory democracy, Constitution, regulation, Colombia, Spain.

¹ Artículo del Grupo y Proyecto de Investigación: Poder público y ciudadanía. Transformaciones democráticas y democracia participativa.

² Doctor en Derecho Constitucional. Profesor Universidad Libre, Barranquilla, Colombia.

Correo electrónico:
aramirez@unilibrebaq.edu.co

Para citar este artículo: Ramírez, A. (2015). Aproximación a la regulación constitucional de la democracia participativa en Colombia y España. Estudio comparado. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 21-36.

Introducción

La democracia participativa¹ es una de las áreas del derecho constitucional con mayor proyección tanto teórica como práctica en el presente. Se destaca en especial el debate generado sobre ella y sobre la necesidad de ella a raíz de los distintos movimientos populares que cada vez más intensamente ya en Europa, ya en América, ya en otras partes del mundo, exigen tanto en las calles como en los Parlamentos, una mayor intervención popular en la toma de las decisiones públicas, así como un control y fiscalización más profundos de las mismas por parte de los ciudadanos: no se pretende sustituir la democracia representativa², sino, por el contrario, lograr una mejor democracia representativa³.

La regulación de la democracia participativa, en gran parte vive esclava de cómo se concibió en los textos constitucionales de cada uno de los Estados. Textos constitucionales en ocasiones con décadas de historia y, en no poca medida, no pensados para algunas de las circunstancias que se producen en el presente, tales como la reclamación de mayor intervención directa de los ciudadanos en el gobierno de la comunidad.

La Constitución española de 1978, con apenas tres instrumentos participativos nacionales, uno regional y uno local (y muy marginal) regulados es perfecto ejemplo de lo dicho. Texto pensado sobre todo para un tiempo que ya se fue, que mantiene en su articulado normas consumidas por el uso y que muestra hoy por hoy, cómo muchas de las costuras del marco jurídico que configura coexisten cercanas a la explosión a causa de su falta de adaptación tanto a las realidades sociales, económicas y jurídicas de la actualidad, como a las demandas de la población, entre ellas: de mayor y mejor participación directa de los ciudadanos en la vida pública, esto es, exigencias de más democracia participativa⁴.

En este contexto, resulta en particular interesante revisar la normativa constitucional

de la democracia participativa española en perspectiva con la de un país que recoja en su Constitución una regulación más extensa de la misma para, desde este estudio comparado, examinar tanto los distintos mecanismos participativos que no aparecen en el modelo español y que sí se hallan en el del otro país, así como la parca regulación de los instrumentos que sí existen en el modelo español en contraste con la más amplia de la otra nación.

Debido a su regulación y a sus circunstancias nacionales, Colombia es un modelo especialmente interesante para comparar con el español. Colombia, con su Constitución de 1991, es un buen ejemplo de país que, sometido a coyunturas críticas, decidió dotarse de un texto constitucional que, entre otros elementos, reguló una democracia participativa con un amplio número y variedad de herramientas participativas y que, en términos generales, pretendió aumentar la participación política de los colombianos⁵. Pero si cualquier reflexión sobre la democracia participativa colombiana debe partir de un acercamiento que valore su variada regulación, la situación colombiana dista mucho de ser ideal y, aunque la Constitución y las leyes que la desarrollan son en suma voluntaristas en materia de democracia participativa, la realidad del país resulta mucho más compleja⁶ y la correcta y perfecta aplicación de los instrumentos de la democracia participativa no es precisamente sencilla.

Antes de afrontar cualquier estudio más detallado sobre estos mecanismos, su ejecución práctica y sus resultados, es de especial interés plantear a modo de pregunta de investigación cuál es la regulación constitucional de los distintos instrumentos participativos colombianos contraponiéndola con la española, siendo la hipótesis que se defenderá y tratará de probar que si bien ambos países tienen un desarrollo constitucional diverso de la democracia participativa, los dos tienen una práctica similar por escasa. Metodológicamente, el presente artículo opta por un estudio analítico-sintético por el cual se examinan las distintas regulaciones constitucio-

nales propias de la materia objeto de este trabajo, junto con las más relevantes características sociales e históricas de ambas naciones que en mayor modo influyeron en el proceso constituyente, para, desde dicho análisis, sintetizar los rasgos esenciales de las dos regulaciones constitucionales planteadas en la hipótesis.

Panorámica de la regulación constitucional de la democracia participativa en España y Colombia

A continuación, se expone y compara la reglamentación de las diferentes herramientas participativas en las constituciones de Colombia de 1991⁷ y de España de 1978⁸; también se destacan aquellos mecanismos que solo se regulan en una de las dos constituciones. Primero se expone la regulación general de la democracia participativa y después pormenorizada por instrumento.

Regulación general.

En este punto se ve la primera diferencia fundamental entre la Constitución española de 1978 y la Constitución colombiana de 1991, pues la española no contiene capítulo o sección alguna que se dedique en específico a la democracia participativa, ni artículo concreto que enumere las herramientas participativas en ella recogidas, sino que, por el contrario, distribuye los instrumentos participativos entre los distintos títulos del texto constitucional según cuál sea la función precisa de los mismos. Así, tras enunciar en el artículo 23.1 de la Constitución española el derecho fundamental a la participación política mediante representantes y directamente “los ciudadanos tienen el derecho a participar en los asuntos públicos, directamente o por medio de representantes ...”, en ningún artículo se enumeran todos los mecanismos participativos, sino que estos van apareciendo según la materia en la cual deban o puedan utilizarse.

En concreto, aparecen la iniciativa legislativa popular y el referendo consultivo en el

título III, capítulo II titulado “De la elaboración de las leyes”; el concejo abierto y los referendos autonómicos en el título VIII: “De la organización territorial del Estado” y en la disposición transitoria 4^a; y los referendos para la ratificación de la reforma constitucional en el título X: “De la reforma constitucional”.

Por su parte, la Constitución colombiana de 1991, dándole una importancia preponderante a la democracia participativa⁹, recoge en su artículo 40 (dentro del título II: “De los derechos, las garantías y los deberes”, capítulo I: “De los derechos fundamentales”) siete mecanismos de participación de los ciudadanos en la conformación, ejercicio y control del poder político mezclando tanto las encuadrables en la democracia participativa, como las propias de la democracia representativa: elegir y ser elegido; participar en las elecciones, plebiscitos, referendos, consultas populares y otras formas de participación democrática; constituir partidos políticos, movimientos y agrupaciones políticas sin limitación alguna, formar parte de ellos y difundir sus ideas y programas; revocar el mandato de los elegidos en los casos y en el modo que establecen la Constitución y las leyes; tener iniciativa en las corporaciones públicas; interponer acciones públicas en defensa de la ley y la Constitución; y acceder al desempeño de funciones y cargos públicos.

Es decir, se sigue una estructura similar a la del artículo 23.1 de la Constitución española (CE) en el sentido de regular el derecho a la participación política directa y mediante representantes en un mismo artículo, si bien el artículo 40 de la Constitución colombiana no se limita a enunciar el derecho como hace el artículo 23.1 CE, sino que concreta y pormenoriza cuáles son los instrumentos específicos para ejercer tanto la participación directa como aquella mediante representantes.

Será en el artículo 103 de la carta política colombiana (título IV: “De la participación democrática y de los partidos políticos”, capítulo I:

“De las formas de participación política”) donde se listen los instrumentos de la democracia participativa y se indique que son mecanismos de participación de la ciudadanía en el ejercicio de la soberanía: el voto¹⁰, el plebiscito, el referendo, la consulta popular, el cabildo abierto, la iniciativa y la revocación de mandato. Se puede observar, en definitiva, cómo, antes de regular ningún instrumento participativo concreto, la Constitución de Colombia cita y enumera en conjunto todas estas herramientas, cosa que no hace la Carta Magna española.

La consulta popular.

Entendiendo el término consulta popular como expresión amplia que incorpora en su seno toda pregunta hecha a la ciudadanía ya sea referendo, plebiscito o cualquier otra forma que adopte, dentro de la práctica de la democracia participativa, dirigirse a los ciudadanos planteándoles una cuestión a decidir¹¹, la regulación constitucional de la misma en España se circunscribe a tres tipos de referendos: el consultivo del artículo 92; los autonómicos del título VIII y la disposición transitoria 4^a; y el de ratificación de la reforma constitucional del título X.

El referendo consultivo se prevé para aquellas decisiones políticas de especial trascendencia y será convocado por el rey a propuesta del presidente del gobierno, previa autorización del Congreso de los Diputados. Su ámbito territorial ha de entenderse que es el nacional, es decir, el conjunto de toda España, pues la Constitución indica que dichas decisiones políticas de especial importancia se someterán a referéndum consultivo de “todos los ciudadanos”, debiendo tener por tales a todos los españoles.

Esto es especialmente relevante de cara a examinar la posibilidad de realizar referendos consultivos de ámbito regional/autonómico en España, como se propone desde determinados escenarios, en los que solo votarían los

habitantes de dicha región. En función de lo dicho, no sería posible, al tener que llamar a votar a toda la ciudadanía española en cualquier referendo consultivo. Para realizar referendos consultivos de ámbito territorial menor al nacional sin evadir la legalidad constitucional sería más que recomendable que se reformara la Constitución o, como mínimo, que se reformara en un sentido favorable la ley orgánica 2 de 1980, del 18 de enero, sobre la regulación de las distintas modalidades de referendo, la cual desarrolla la Constitución.

El referendo para la ratificación de la reforma constitucional se regula como dos diferentes referendos según la materia sometida a ellos: el 167 CE prevé, para aquellas reformas de la CE que no afecten al título preliminar, a los derechos fundamentales y al título II, un referendo de realización no obligatoria, que se convocará cuando en un plazo no mayor de quince días desde la aprobación de la reforma constitucional un 10 % de cualquiera de las cámaras lo solicite; el 168 prevé, para las reformas totales de la CE o para aquellas que sí afecten al título preliminar, a los derechos fundamentales y al título II, un referendo de realización obligatoria que culminará el proceso de reforma constitucional; el resultado de ambos referendos será vinculante.

Los referendos autonómicos se recogen en los artículos 151 y 152 CE y se disponen para revalidar los distintos pasos de creación de las comunidades autónomas (esto es, iniciativa autonómica y aprobación del Estatuto de Autonomía. Estos procesos de creación de las Comunidades Autónomas (CCAA) se realizaron entre 1979 y 1983), así como para la confirmación de la reforma del Estatuto de Autonomía en aquellas CCAA que previamente hubieran ratificado la aprobación del mismo mediante referendo o que establezcan que para futuros estatutos así será necesario; estos referendos tendrán por ámbito territorial las CCAA cuya iniciativa autonómica, estatuto, o reforma de estatuto se corrobore; la disposición transitoria

4ª prevé el caso específico de una hipotética unión de la CCAA de Navarra a la CCAA del País Vasco y la necesidad de un referendo que la convalide (referendo cuyo ámbito territorial no queda determinado en la CE).

La práctica de los distintos referendos recogidos por la Constitución española ha sido, en sus más de treinta y cinco años, apenas testimonial: dos referendos consultivos –Organización del Tratado del Atlántico Norte (Otan), 1986 y Constitución Europea, 2005–, ninguno de ratificación de la reforma constitucional, aun y las dos reformas realizadas (1992 y 2011), y los referendos autonómicos se han ejecutado en solo cuatro de las diecisiete CCAA potencialmente posibles: Cataluña, País Vasco, Galicia y Andalucía (Ramírez-Nárdiz, 2012).

En el contexto regional y local, tal como confirma el Tribunal Constitucional en sentencias como la citada STC 103 de 2008, de 11 de septiembre (y a salvo de la legislación autonómica sobre consultas populares por vía de referendo como, por ejemplo, la catalana), la pregunta a los ciudadanos ya no se denomina referendo, sino que pasa a llamarse consulta popular, ya no se regula en la Constitución, sino en legislación nacional derivada y, sobre todo, en legislación de carácter autonómico. Por ello no compete a este punto del texto.

Por su parte, en Colombia las preguntas a la ciudadanía son de tres clases según se consulte sobre una norma jurídica (referendo), una decisión política previamente tomada por el ejecutivo correspondiente (plebiscito) o una decisión política aún no tomada por el ejecutivo (consulta popular). Se concentran en los artículos 40, 103, 104, 105, 106, 170, 241, 297, 307, 319, 321, 374, 377, 378 y 379 de la Constitución colombiana de 1991. Así, se recogen las preguntas nacionales, regionales, locales y una modalidad territorial para el ingreso a una provincia de municipios que estén interesados en ello.

El artículo 104 indica que el presidente de la República, con el apoyo de los ministros y el Senado, puede convocar consultas populares que serán vinculantes y que no deberán ser citadas en concurrencia con otra elección. El 105 plantea la misma posibilidad en manos de los gobernadores y alcaldes en los ámbitos de su competencia territorial. El 319 contempla la posibilidad de dos o más municipios que tengan características de área metropolitana de vincularse como entidad administrativa y de someter dicha vinculación a consulta popular de sus vecinos.

El artículo 321.4 regula la consulta popular para el ingreso a una provincia de aquellos municipios que así lo deseen y lo voten. Más allá de estas dos últimas modalidades (de la segunda se podría buscar una lejana similitud con la disposición transitoria 4ª de la Constitución española, por la incorporación de un territorio a otro), los dos elementos más llamativos de la regulación constitucional colombiana en relación con la regulación constitucional española posiblemente sean el carácter vinculante de la consulta popular en Colombia, frente al carácter consultivo de la española, así como la sencillez y naturalidad (propia de un texto trece años posterior con un diferente contexto constituyente) con la que se regulan las preguntas regionales y locales, cosa que en España, no solo no sucede así, sino que la reglamentación de estas consultas populares de ámbito territorial menor (en especial las regionales o autonómicas) es polémica y genera sentencias del Tribunal Constitucional a raíz de los conflictos entre el Estado y algunas regiones con aspiraciones nacionalistas.

En cualquier caso, en Colombia y desde 1991, solo ha habido una pregunta de ámbito nacional a la ciudadanía (el referendo contra la corrupción, el desparrame de las finanzas públicas y para fortalecer la democracia de 25 de octubre de 2003, del cual solo una de sus quince preguntas se aprobó¹²). Esto permite visualizar que, independientemente del mayor

y más variado desarrollo constitucional de las preguntas a la ciudadanía en Colombia, la práctica tanto de Colombia como de España es muy reducida.

La iniciativa popular.

En la Constitución española se recoge únicamente la iniciativa legislativa popular en el artículo 87.3. Es una iniciativa para la presentación, previa recolección de 500.000 firmas, de proposiciones de ley que el Congreso podrá o no aceptar y que, si acepta, podrá modificar en todo aquello que considere oportuno a lo largo de la tramitación parlamentaria. Se descartan de esta iniciativa todas aquellas materias relativas a la ley orgánica (derechos fundamentales, libertades públicas, régimen electoral general, estatutos de autonomía de las regiones e instituciones del Estado), tributarias, de carácter internacional o en la prerrogativa de gracia. Es decir, en gran medida se excluyen las cuestiones más importantes de la vida pública del país. Ninguna iniciativa ha acabado convertida en ley.

La iniciativa popular aparece en los artículos 40, 103, 106, 154, 155 y 375 de la Carta Magna colombiana. Así el artículo 154 indica que las leyes colombianas pueden tener su origen en las cámaras, el gobierno nacional, la Corte Constitucional, el Consejo Superior de la Judicatura, la Corte Suprema de Justicia, el Consejo de Estado, el Consejo Nacional Electoral, en el procurador general de la nación, en el contralor general de la República, pero también en la iniciativa popular en los casos previstos en la Constitución.

En este sentido, el artículo 155 apunta que los ciudadanos podrán entregar proyectos de ley siempre que estos sean presentados por un mínimo del 5 % (art. 375) de los ciudadanos inscritos en el censo electoral. Su iniciativa será tramitada por el Congreso mediante trámite de urgencia y tendrán derecho a nombrar un representante que será oído por

las cámaras durante todo el proceso legislativo. Por su parte, el artículo 106 señala que los habitantes de las entidades territoriales podrán presentar proyectos sobre asuntos que sean de competencia de la respectiva corporación pública, la cual estará obligada a tramitarlos, así como podrán decidir sobre las disposiciones de interés de la comunidad a iniciativa de la autoridad o corporación correspondiente, pero también a iniciativa de no menos del 10 % de los ciudadanos inscritos en el respectivo censo electoral. Al igual que en el caso español, tampoco hay iniciativas que hayan dado lugar a leyes nacionales.

La revocatoria de mandato.

La Constitución española no la regula. La Constitución colombiana la recoge en el artículo 40 indicando que, para hacer efectivo el derecho de los ciudadanos a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político, una de las facultades que dichos ciudadanos tienen es revocar el mandato de los elegidos en los casos y en la forma que establecen la Constitución y la ley. El artículo 103 reincide en la cuestión al estipular que la revocatoria de mandato es uno de los mecanismos de participación del pueblo en el ejercicio de su soberanía.

Como expresa este mismo artículo, la revocatoria ha de ser regulada por ley (que, junto para con el resto de instrumentos participativos, es la ley 134 de 1994 –reformada por la ley 741 de 2002–, así como la ley 131 de 1994 en lo relativo al voto programático). Directamente relacionada con la revocatoria de mandato hay que entender la institución del voto programático regulado en el artículo 259, que advierte que aquellos que elijan gobernadores y alcaldes, imponen por mandato a aquel que eligen el programa que presentó al inscribirse como candidato, remitiendo a la ley la reglamentación de esta institución. Del incumplimiento de este programa procederá la justificación para solicitar la revocatoria. La

práctica de la revocatoria es igualmente escasa, pero sí que se han dado casos de revocatorias exitosas (en 2013 hubo 35 revocatorias de las que solo dos prosperaron)¹³.

El cabildo abierto.

Se muestra en el artículo 140 de la Constitución española, el cual se limita a citarlo indicando que una ley regulará las condiciones en que proceda el régimen de concejo abierto. En la Constitución colombiana aparece en el artículo 103, que lo concibe como uno de los mecanismos de participación del pueblo en el ejercicio de su soberanía. La práctica del concejo abierto en España es casi testimonial al limitarse a municipios muy poco poblados y/o aislados, de montaña, etc. En Colombia existe un desarrollo mayor, pero no sobresaliente si se tiene en cuenta el número total de municipios del país: en 2013 se hicieron 89 y se aprobaron 48¹⁴.

Basta, con una breve revisión de la regulación constitucional de los instrumentos participativos tanto en España como en Colombia, así como una sucinta recapitulación de su práctica para comprobar que si bien el modelo colombiano regula más instrumentos que el español, en la praxis, el uno y el otro los ejecutan de un modo similar, esto es, escaso, siendo apenas el ámbito local colombiano (cabildos y revocatorias) el único que destaca y solo por comparación con los restantes tanto dentro de sus fronteras como respecto de España.

Marco sociohistórico de redacción de la regulación de la democracia participativa en España y Colombia

Vista la regulación constitucional de la democracia participativa en España y Colombia, y ante el hecho de que la segunda es más amplia que la primera, la inmediata pregunta que surge es porqué es así, porqué dicha regulación es esta y no otra. Para entender las razones latentes detrás de la más desarrollada regulación de la

democracia participativa en Colombia que en España, más allá del hecho evidente de que al ser más reciente es lógico que la Constitución de 1991 recogiera una regulación más desarrollada de la democracia participativa al ser la misma igualmente reciente, es posible hacer una propuesta de algunos de los motivos históricos y sociales que pudieron latir en el constituyente de ambas naciones cuando decidió normar de un modo determinado y no de otro la democracia participativa en los respectivos textos constitucionales.

España.

Con la muerte del dictador Francisco Franco el 20 de noviembre de 1975 comienza en España el periodo popularmente conocido como “La Transición”. Ya se fije el final de este momento histórico el 6 de diciembre de 1978, al ratificarse en referéndum la Constitución, ya el 28 de octubre de 1982 con la victoria del Partido Socialista Obrero Español (PSOE) como primer partido de izquierda en ganar unas elecciones generales tras el término de la dictadura, el logro más importante de este tiempo fue pasar de una dictadura militar a un gobierno democrático equiparable a cualquier otro de Europa en no más de una década. Momento culminante fue la elaboración, aprobación y ratificación popular de la Constitución de 1978. Hija de este texto, la democracia participativa española viene, en gran medida, determinada por cómo se reguló en él y cuáles fueron los motivos que llevaron a tal regulación.

A la vista de la Constitución, es viable comprobar cómo el constituyente de 1978 y el legislador que lo desarrolló, regularon de un modo restrictivo la democracia participativa. Apenas se incorporaron a la Constitución unos pocos instrumentos participativos, se limitó su ejercicio efectivo tanto como se pudo (basta con ver la lista de materias excluidas de la iniciativa legislativa popular por el art. 87.3 CE), se redujo al mínimo la intervención de los ciudadanos en las herramientas participativas

(no pueden proponer ningún tipo de referendo, por ejemplo), cuando se supone que dichos mecanismos buscan fomentarla, y, en términos generales, se construyó un modelo basado casi en exclusiva en la democracia representativa y, en particular, en el rol de los partidos políticos, a los que se elevó a la categoría de seudoinstituciones del Estado, intermediarios necesarios entre los ciudadanos y la toma de decisiones políticas¹⁵.

Las razones de esta restrictiva regulación habría que ir a buscarlas a la voluntad del constituyente, recién terminada la dictadura, crear una democracia parlamentaria estable y edificada alrededor de unos partidos políticos fuertes y sólidos. Se tenía no poco temor a que unos demasiado desarrollados instrumentos de la democracia participativa abrieran la puerta de la política a fuerzas extraparlamentarias, extremistas, o que quisieran frenar o incluso invertir el proceso de apertura democrática. Se desconfiaba de la democracia participativa como modelo, especialmente al conocer la experiencia italiana con la misma, experiencia que se consideraba como negativa y que no se deseaba emular. En palabras de Alzaga (1996):

Nuestros constituyentes, que, de un lado, no habían olvidado los referendos franquistas, sistemáticamente enmarcados en la propaganda oficial y unidireccional en favor del sí de turno y que, de otro, deseaban consolidar el sistema de partidos políticos como principales herramientas de la democracia representativa y que, además, albergaban algún temor a las posibilidades que podían tener los grupos extremistas de derecha e izquierda a la hora de manejar mecanismos extraparlamentarios, fueron muy cautos en la instauración de dispositivos de participación popular directa (p. 295).

Igualmente, en lo relativo a la experiencia italiana apunta Alzaga (1978):

El hecho de que la inmensa mayoría de las fuerzas políticas concurrentes en nuestro proceso

constituyente estimase como negativa la experiencia italiana, donde el referendo abrogativo ha generado no pocos problemas y enturbiado un tanto el ambiente político, lo que ha facilitado un campo de juego idóneo a los partidos políticos marginales y extraparlamentarios y, a la par, ha permitido sacar de los muros de los edificios que albergan las Cámaras las contendas políticas para llevarlas a la calle, pesó en forma determinante [...] (p. 581).

Es decir, la regulación constitucional (y, derivada de ella, la regulación legal de los años posteriores) de la democracia participativa española parte de una serie de precauciones y presunciones negativas por parte del constituyente, convirtiéndola en un breve conjunto de instrumentos que más pretendían satisfacer un mínimo de participación directa de los ciudadanos en la vida pública que, realmente, fomentar dicha participación o, siquiera, hacerla lo más sencilla y accesible posible.

Colombia.

En Colombia las circunstancias y los resultados de las mismas fueron muy diferentes. El proceso constituyente colombiano vino precedido de una situación nacional crítica, una de las conclusiones que se extrajeron fue la necesidad de hacer una Constitución que intentara dar más participación a los ciudadanos. Este ánimo quedó de manifiesto incluso en el hecho de que uno de los grandes promotores de elaborar una nueva Constitución, fuera un movimiento participativo ciudadano encabezado por estudiantes universitarios, los cuales llamaron a la ciudadanía a votar por una Asamblea Constituyente.

En los años previos a la elaboración de la Constitución de 1991 la situación del país resultaba de una complejidad y dificultad extraordinaria, donde el narcotráfico, el paramilitarismo y la guerrilla creaban un terrible clima de violencia y donde el modelo político fomentaba un bipartidismo generador de corrupción que hacía muy difícil la participación de otras fuerzas

políticas y que deslegitimaba enormemente la política ante los ciudadanos.

En este marco, y tras el asesinato del candidato presidencial Luis Carlos Galán, unos veinte mil estudiantes universitarios de Bogotá participaron en 1989 en la “Marcha del Silencio” (Gaitán ya había hecho otra marcha con este mismo nombre en el pasado), con la cual manifestaron su rechazo a cualquier acto de violencia, más allá de ideologías, exigieron el respeto de los derechos humanos y expresaron su apoyo a las instituciones democráticas, pidiendo simultáneamente la depuración de estas, así como de la policía, el ejército y los partidos políticos.

Desde ese momento, se propuso que junto con otras seis propuestas oficiales sometidas a votación ciudadana el 11 de marzo de 1990, se sometiera también al voto popular la convocatoria de una Asamblea Constituyente para hacer una nueva Constitución, lo que se conoció popularmente como la “Séptima Papeleta”. El registrador nacional indicó que esta propuesta estaba fuera de la legalidad de la convocatoria, pero que tampoco era causa de anulación de la misma, así que los ciudadanos la votaron junto con las otras seis.

Una vez votada, y al obtener un elevado apoyo ciudadano cercano a los dos millones de papeletas (García-Jaramillo, 2013, p. 140), la propuesta se institucionalizó a través del decreto legislativo 927 de 3 de mayo de 1990, el cual autorizaba a que en las elecciones presidenciales del 27 de mayo se contabilizaran los votos a efectos de organizar una Asamblea Constitucional. La Corte Suprema, al pronunciarse sobre la constitucionalidad de este decreto, abrió la puerta a la elaboración de una nueva Constitución (y no solo a reformas sobre la Constitución de 1886, como pretendía el decreto) y permitió que, tras el decreto 1926 y otro pronunciamiento favorable de la Corte Suprema, se convocara la Asamblea Constituyente y de ella surgiera la actual Constitución de 1991. En palabras de Leiva-Ramírez y Muñoz-González (2011):

El proceso que condujo a la promulgación de la Constitución Política de 1991 fue producto de un anhelo nacional que deseaba una mayor participación política en las decisiones que los afectaban, especialmente en la búsqueda de un escenario que permitiera la estabilización hacia la paz nacional que aparentemente se estaba alcanzando con la desmovilización de grupos guerrilleros como el M-19, pero que se estaba viendo afectada con la entrada de la violencia que producían los grupos de narcotraficantes [...], lo que conllevó que la sociedad reaccionara, siendo el movimiento estudiantil su mayor exponente a través del movimiento conocido como la “Séptima Papeleta”, el cual motivó a los gobiernos de Virgilio Barco y César Gaviria a diseñar los instrumentos jurídicos que permitieran una modificación a la Constitución Nacional de 1886 (pp. 124-125, 131).

No son pocos, sin embargo, los autores que consideran que la Constitución de 1991 defraudó estos anhelos, tanto la búsqueda de paz, como una mayor democracia participativa¹⁶. En gran medida, en este contraste entre la realidad constitucional y la realidad material es donde se puede rastrear el origen de que si bien la regulación constitucional colombiana de la democracia participativa es mayor que la española, su práctica es igualmente exigua en casi todos los ámbitos.

Resulta por ende crucial, tanto en el caso español como en el colombiano, conocer mínimamente estos trasfondos sociales e históricos de ambas naciones para comprender algunos de los motivos del menor, en el caso español, y mayor, en el caso colombiano, desarrollo constitucional de la regulación de la democracia participativa. Regular del modo en que se hizo la democracia participativa, más allá de que las razones para hacerlo fueran acertadas o equivocadas, no fue una decisión ligera o al azar del legislador, sino que detrás de ella hubo una serie de motivaciones enraizadas en el pasado nacional inmediato, en las valoraciones de oportunidad que en ambos casos hicieron los diferentes constituyentes y en las expectativas

y esperanzas que se depositaron en el texto constitucional.

Conclusiones

La visión conjunta de la regulación constitucional de Colombia y España en materia de democracia participativa, en perspectiva con el conocimiento de sus realidades sociales e históricas en el momento de redactar dicha normativa constitucional, facilita proponer una serie de conclusiones:

El diferente momento histórico y social que vivían los dos países, así como las distintas necesidades nacionales que los dos constituyentes priorizaron al redactar las constituciones, se manifiesta en las regulaciones constitucionales resultantes de la democracia participativa. Así, el constituyente español deseaba, tras cuarenta años de dictadura, consolidar la democracia representativa alrededor de los partidos políticos ideológicos de masas. Por ello incluyó una mención específica a los partidos en el título preliminar de la Constitución¹⁷ y por ello trató de regular la democracia participativa del modo más restrictivo posible, por miedo a que la misma fuera usada por fuerzas extraparlamentarias y extremistas, así como por cierta precaución derivada de la opinión negativa que se tenía sobre la experiencia italiana con la democracia participativa¹⁸.

En el caso colombiano se produce un fenómeno en gran medida inverso, pues uno de los problemas que se diagnosticó fue precisamente la falta de participación y uno de los remedios que se ideó fue la introducción en la Constitución de 1991, de un número considerablemente elevado de instrumentos participativos cuyo objetivo era permitir a la ciudadanía desarrollar una mayor participación y control de sus gobernantes. El propio proceso constituyente tuvo como uno de sus precedentes inmediatos un movimiento participativo estudiantil que promovió la organización de una Asamblea Constituyente y que lo logró a

través de la, inicialmente no oficial pero después reconocida por la Corte Suprema, votación de la llamada “Séptima Papeleta”.

Derivado de lo anterior, es posible comprobar cómo la regulación de la democracia participativa en España es parca¹⁹ en comparación con la colombiana, la cual reglamenta de una manera más amplia las herramientas participativas y recoge mecanismos de participación que ni siquiera se regulan en España.

No obstante, si bien la regulación sobre democracia participativa recogida en la Constitución de 1991 y en las leyes que la desarrollan configura un modelo de democracia participativa completo, las circunstancias colombianas –políticas, económicas, relativas a la seguridad ciudadana y a la compleja garantía de los derechos humanos en diversas zonas del país– hacen caer a este modelo en una situación similar a la que padecen otros países de Iberoamérica que también poseen elaborados sistemas de democracia participativa. Esto es, una situación de alto desenvolvimiento teórico, pero modesto desarrollo práctico.

También se podría considerar que la democracia participativa colombiana ha tenido hasta el momento una utilización limitada debido a otros motivos, tales como los requisitos que impone la ley 134 de 1994, el presidencialismo que caracteriza la vida política nacional, la situación de violencia que aún vive el país y que restringe o desvirtúa en no poco modo la participación política de los ciudadanos, el clientelismo y la corrupción que afectan a una parte no desdeñable de la democracia colombiana, etc. (Thomas-Acuña, 2008, p. 16).

Empero, lo dicho no significa que la democracia participativa no tenga futuro en Colombia o que su práctica sea marginal en España. Al contrario, precisamente el futuro y la profundidad de la democracia colombiana pasa en gran medida por potenciar la práctica de sus instrumentos participativos y, en España, aun y

la parálisis de la democracia participativa en el escenario nacional y sus barrocos desarrollos regionales, en el ámbito local sí que se practica. Pero esto significa que este futuro requerirá de reformas.

En Colombia cambios que posiblemente no afecten tanto a la regulación de la democracia participativa, como al conjunto de las costumbres y tradiciones democráticas de la sociedad colombiana, asentando las dinámicas y prácticas democráticas más allá de lo que en estricto imponga la norma y dotando al país de una mayor estabilidad institucional y de un sólido respeto por el modelo democrático en todos los escenarios institucionales y sociales. Evidentemente, esto necesita de un elemento previo, cual es la imprescindible pacificación definitiva de la nación.

Por su parte, en España se hace necesario un replanteamiento general de la regulación de la democracia participativa, que asuma que la realidad jurídica, económica y social del siglo XXI nada tiene que ver con la del periodo constituyente 1977-1978, y que amplíe fuerte y decididamente la regulación de los instrumentos participativos como medio para encauzar gran parte del descontento ciudadano que en el presente se vive en el país.

Se podría en definitiva concluir que, ciertamente el desarrollo constitucional de la democracia participativa en ambos países es dispar, siendo el colombiano mayor que el español. Sin embargo, y por los distintos motivos citados, diferentes en una nación respecto de la otra, la práctica y el ejercicio de la democracia participativa es semejante en las dos naciones, siendo que las dos la practican escasamente.

Notas

¹ Para una conceptualización en profundidad de la democracia participativa se proponen las obras de Ramírez-Nárdiz (2010;

2012). Quepa señalar en este sentido, que la definición mayoritariamente aceptada por la doctrina, indica que la democracia participativa es aquel conjunto de instrumentos participativos cuya introducción se pretende en la democracia representativa, al objeto de complementarla mediante una más alta participación de los ciudadanos en la toma de decisiones públicas, así como en el control de sus gobernantes y todo ello con el propósito final de ahondar en la democracia.

La democracia participativa, tal como se la concibe en el presente, no pretende sustituir a la representativa (eso sería democracia directa), ni se circunscribe a ser un medio para el fortalecimiento del parlamentarismo (Kelsen, 1977), sino que busca su complemento y mejora dando lugar a una sociedad que recupere el espacio público (Habermas, 1998) y que así supere versiones elitistas de la democracia (Sartori, 2003) como la defendida entre otros por Schumpeter (1971).

² “En rigor, cuando se trata de verdaderos procesos democráticos, la democracia participativa no solo no desplaza a la representativa, sino que la complementa, situándose en un plano diferente que permite minimizar los riesgos de alejamiento entre representantes y representados, a la búsqueda de una mejor calidad de la representación [...] no existe alternativa a la democracia representativa, que es la única democracia posible, que podrá ser susceptible de mejora, de incremento de la participación, de mayor aproximación a los individuos cuya voluntad es necesariamente el punto de partida democrático de toda fabricación de la voluntad política” (Fernández-Miranda, C.C & Fernández-Miranda, C.A. 2003, pp. 28-30).

³ Entendiendo por democracia representativa lo que expresa Manin (2006): “Desde que se inventó esta forma de gobierno, se han observado invariablemente cuatro principios en los regímenes representativos: 1) quienes gobiernan son nombrados por elección con intervalos

regulares. 2) La toma de decisiones por los que gobiernan conserva un grado de independencia respecto de los deseos del electorado. 3) Los que son gobernados pueden expresar sus opiniones y deseos políticos sin estar sujetos al control de los que gobiernan. 4) Las decisiones públicas se someten a un proceso de debate (p. 7)”.

⁴ De esta situación surge en España en 2011 el movimiento popular 15M, amalgama del desencanto popular, que se caracterizaba por: disgusto con el modelo político actual y, en particular, con los partidos políticos y los políticos profesionales; rechazo del sistema económico capitalista, especialmente del capitalismo financiero; solicitud de mayor participación ciudadana y de mayor control de los ciudadanos sobre sus representantes; solicitud de profundización y mejora de la democracia; etc. En palabras de Presno-Linera (2012): “este entramado ha venido compartiendo el rechazo de una serie de disposiciones normativas y/o de aplicación práctica de las mismas que, en el ámbito político y constitucional, cuestiona que tengamos una democracia real en el sentido reclamado por Habermas (1998): ‘una democracia en la que los procesos de formación de la voluntad política institucionalizada jurídicamente estén conectados con, y permanezcan porosos a, la formación de una opinión pública no formalmente articulada, lo más argumentativa posible [...] (p. 38)”’.

⁵ “Estableció instituciones y mecanismos para ampliar la representación política de las minorías y de las fuerzas distintas del bipartidismo tradicional, para tratar de reducir el clientelismo y la corrupción y para aumentar el control ciudadano sobre la actividad del Estado. La participación política fue ampliada en el ámbito municipal con la creación de las juntas administradoras locales y en el departamental, con la elección popular de gobernadores” (Alemán-Peñaranda & Amorocho-Martínez, 2001, p. 73).

⁶ Ejemplo especialmente llamativo y descriptivo de la complejidad política colombiana

es el fenómeno de los desplazados forzados, entendidos estos como “toda persona que se ha visto forzada a migrar dentro del territorio nacional abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: conflicto armado interno; disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos, infracciones al Derecho Internacional Humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar drásticamente el orden público” (art. 1 de la ley 387 de 1997).

Tal vez, la lectura de este artículo, los supuestos que prevé y su propia terminología expresen como pocos textos legales la situación de un país y, en este caso, la problemática realidad colombiana. Los informes de la Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional de 2012 indicaban que ese año había casi cuatro millones de desplazados en Colombia registrados en el Registro Único de Población Desplazada (es decir, que podría haber más desplazados que no se hubieran registrado). Véase Martínez-Sanabria y Pérez-Forero (2012, p. 115).

⁷ La regulación constitucional colombiana de la democracia participativa se desarrolla en la ley estatutaria 131 de 1994, en la ley estatutaria 134 de 1994 y en la ley 741 de 2002. Esta legislación ha de interpretarse en relación con las sentencias C-180 de 1994 y C-011 de 1994.

⁸ La regulación constitucional española de la democracia participativa se desarrolla en las leyes orgánicas 2 de 1980, 3 de 1984, en la Ley Orgánica 4 de 2006, 3 de 1984, 5 de 1985, 2 de 2011, y en la ley 7 de 1985 (estas tres últimas en lo relativo al concejo abierto).

⁹ En comparación con la anterior regulación de la Constitución de 1886, se puede con-

siderar que la Constitución de 1991 privilegia y tiene por uno de sus ejes fundamentales la democracia participativa. Véase Thomas-Acuña (2008, pp. 3, 16).

¹⁰ Evidentemente, el voto puede ser visto tanto como elemento propio de la democracia representativa, como de la participativa. Siendo como es factor clave y definitorio (que no único) de la democracia, lo es tanto de la representativa, como de la participativa.

¹¹ Entender la consulta popular de este modo amplio es una postura doctrinal asumida en estas líneas, pero bien podría adoptarse otra. El Tribunal Constitucional español en sentencias como la STC 103 de 2008, del 11 de septiembre, acoge esta postura al indicar en su fundamento jurídico 2º que el referendo es “una especie del género ‘consulta popular’ con la que no se recaba la opinión de cualquier colectivo sobre cualesquiera asuntos de interés público a través de cualesquiera procedimientos, sino aquella consulta cuyo objeto se refiere estrictamente al parecer del cuerpo electoral [expresivo de la voluntad del pueblo (STC 12 de 2008, del 29 de enero, FJ 10)] conformado y exteriorizado a través de un procedimiento electoral, esto es, basado en el censo, gestionado por la administración electoral y asegurado con garantías jurisdiccionales específicas, siempre en relación con los asuntos públicos cuya gestión, directa o indirecta, mediante el ejercicio del poder político por parte de los ciudadanos constituye el objeto del derecho fundamental reconocido por la Constitución en el artículo 23 CE [...]”.

Es decir, el Tribunal Constitucional español considera que todos los referendos son consultas populares, pero no que todas las consultas populares sean referendos. Un referendo es una consulta popular caracterizada por una serie de rasgos que, en términos generales, le hacen una pregunta a los ciudadanos verdaderamente propia del derecho fundamental a la participación política del artículo 23 CE, mientras que dentro

de la consulta popular se puede también considerar incluidas preguntas que no respeten los mismos requisitos y que, por ello, no sean tenidas como parte de dicho derecho fundamental, sino como manifestaciones del mucho más amplio y laxo “fenómeno participativo” al que el Tribunal Constitucional se refiere en esta misma sentencia y del que ya se ha hablado líneas atrás (STC 103 de 2008).

¹² Véase portal web BBC.

¹³ Véase portal web Registraduría Nacional del Estado Civil.

¹⁴ Véase portal web Registraduría Nacional del Estado Civil.

¹⁵ “[...] la relación electoral real no se produzca en los términos en que debería producirse, esto es, entre representante y representado, sino entre electores y partidos [...]” (Vega, 1993, p. 195).

¹⁶ “Es necesario comenzar por recordar que la Constitución del 91 no cumplió la principal expectativa para la que fue convocada, a saber, el logro de la paz y, a través de ella, la garantía de la vida. Y, sin duda, como ya se ha reconocido, más allá de sus aciertos y fortalezas en la defensa de derechos fundamentales, tampoco logró concretar lo que era otra de sus grandes aspiraciones: la de una auténtica y eficaz democracia participativa” (Mejía-Quintana, 2013, p. 101).

¹⁷ Artículo 6 CE: “Los partidos políticos expresan el pluralismo político, concurren a la formación y manifestación de la voluntad popular y son instrumento fundamental para la participación política. Su creación y el ejercicio de su actividad son libres dentro del respeto a la Constitución y a la ley. Su estructura interna y funcionamiento deberán ser democráticos”.

¹⁸ Véase Ramírez-Nárdiz (2009, pp. 167-178).

¹⁹ “La Constitución española de 1978 es, de entre todas las occidentales aprobadas en los últimos cincuenta años, la más cauta frente a la figura del referendo, como instrumento de participación directa de la ciudadanía en la dirección de los asuntos públicos” (Alzaga, 1996, pp. 295-296).

Referencias

- Alemán-Peñaranda, I., & Amorocho-Martínez, F. C. (2001). Elementos de un nuevo paradigma constitucional para la sociedad colombiana. *Justicia Juris*, 7(2), 67-76.
- Alzaga, O. (1978). *Comentario sistemático a la Constitución de 1978*. Madrid: Editorial del Foro.
- Alzaga, O. (1996). *Derecho político español según la Constitución de 1978*. Madrid: Edersa.
- Constitución Política (1991). Congreso de la República de Colombia. Colombia.
- Decreto Legislativo 927 de 1990. Por el cual se dictan medidas tendientes al restablecimiento del orden público. Diario Oficial No. 39.335. Presidencia de la República de Colombia, mayo de 1990.
- Decreto 1926 de 1990. Por el cual se dictan medidas tendientes al restablecimiento del orden público. Diario Oficial No. 39.512. Presidencia de la República de Colombia, agosto de 1990.
- Fernández-Miranda, C. C., & Fernández-Miranda, C. A. (2003). *Sistema electoral, partidos políticos y parlamento*. Madrid: Colex.
- García-Jaramillo, L. (2013). La paz como proyecto constitucional. *Araucaria: Revista Iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, 29, 138-153.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Trotta.
- Kelsen, H. (1977). *Esencia y valor de la democracia*. Madrid: Guadarrama; Colección Punto Omega.
- Leiva-Ramírez, E., & Muñoz-González, A. L. (2011). El poder constituyente y la carta de derechos en la Constitución Política de Colombia de 1991. *Administración y desarrollo*, 39(54), 119-132.
- Ley 131 de 1994. Por la cual se reglamenta el voto programático y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial No. 41.351. Congreso de la República de Colombia, mayo de 1994.
- Ley 134 de 1994. Por la cual se dictan normas sobre mecanismos de participación ciudadana. Diario Oficial No. 41.373. Congreso de la república de Colombia, mayo de 1994.
- Ley 387 de 1997. Por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia. Diario Oficial No. 43.091. Congreso de la República de Colombia, julio de 1997.
- Ley 741 de 2002. Por la cual se reforman las Leyes 131 y 134, de 1994, reglamentarias del voto programático. Diario Oficial No. 44.823. Congreso de la República, mayo de 2002.
- Manin, B. (2006). *Los principios del gobierno representativo*. Madrid: Alianza.
- Martínez-Sanabria, C. M., & Pérez-Forero, A. C. (2012). La restitución de tierras en

- Colombia: expectativas y retos. *Revista Prolegómenos, Derechos y Valores*, 15(29), 111-127.
- Mejía-Quintana, O. (2013). A dos décadas de la Constitución Política de 1991. *Araucaria: revista iberoamericana de filosofía, política y humanidades*, 15(29), 99-116.
- Presno-Linera, M. A. (2012). El 15M y la democracia real. *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 25, 38-49.
- Ramírez-Nárdiz, A. (2009). El debate en torno a los mecanismos de democracia participativa durante el proceso constituyente español. *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, 67-68, 167-178.
- Ramírez-Nárdiz, A. (2010). *Democracia participativa. La democracia participativa como profundización en la democracia*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Ramírez-Nárdiz, A. (2012). *Guía práctica de la democracia participativa. Conocer la democracia participativa y aprender a usarla*. Madrid: Dykinson.
- Registraduría Nacional del Estado Civil (s.f.). *Ranking de mecanismos de participación por departamentos*. Recuperado de www.registraduria.gov.co/-Mecanismos-de-Participacion,320-.html
- Reino de España. Constitución Española (1978). Congreso de los diputados. Reino de España.
- Reino de España. Ley Orgánica 2 de 1980. Sobre la regulación de las distintas modalidades de referendo. Boletín Oficial del Estado No. 20 de 23 de enero de 1980. Jefatura del Estado.
- Reino de España. Ley Orgánica 3 de 1984. Reguladora de la iniciativa legislativa popular. Boletín oficial del Estado No. 74 de 27 de marzo de 1984. Jefatura del Estado.
- Reino de España. Ley 7 de 1985. Reguladora de las bases del régimen local. Boletín Oficial del Estado No. 80 de 03 de abril de 1985. Jefatura de Estado.
- Reino de España. Ley Orgánica 5 de 1985. De régimen electoral general. Boletín Oficial del Estado No. 147 de 20 de junio de 1985. Jefatura del Estado.
- Reino de España. Ley Orgánica 4 de 2006. De modificación de la Ley Orgánica 3/1984, de 26 de marzo, reguladora de la iniciativa legislativa popular. Boletín oficial del Estado No. 126 de 27 de mayo de 2006. Jefatura de Estado.
- Reino de España. Ley Orgánica 2 de 2011. Por la que se modifica la Ley 5/1985, de 19 de junio, de régimen electoral general. Boletín oficial del Estado No. 25 de 29 de enero de 2011. Jefatura de Estado.
- Reino de España. Sentencia STC 12 (2008, febrero 29). Recurso de inconstitucionalidad. M. P. Elisa Pérez Vera. Tribunal Constitucional.
- Reino de España. Sentencia STC 103 (2008, septiembre 11). Recurso de inconstitucionalidad. M. P. Guillermo Jiménez Sánchez. Tribunal Constitucional.
- Sartori, G. (2003). *¿Qué es la democracia?*. México D.F.: Taurus.
- Schumpeter, J. A. (1971). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Madrid: Aguilar.
- Sentencia C-011 (1994, enero 21). Sentencia de inconstitucionalidad. M. P. Alejandro Martínez Caballero. Corte Constitucional de la República de Colombia.

Sentencia C-180 (1994, abril 14). Sentencia de inconstitucionalidad. M. P. Hernando Herrera Vergara. Corte Constitucional de la República de Colombia.

Thomas-Acuña, E. (2008). *Colombia: entre la crisis de la representatividad y la democracia directa*. Zurich: C2D.

Vega de, P. (1993). La crisis de la representación política en la democracia de partidos. En R. Marguez & M. López (Eds.), *Tendencias contemporáneas del Derecho electoral en el mundo* (pp. 181-204). México, D. F.: Cámara de Diputados.

La privación de las exequias eclesíásticas en el Código de Derecho Canónico de 1983¹

Deprivation of ecclesiastical funeral in the Code of Canon Law of 1983

Recibido: 14 de junio de 2014 - Revisado: 09 de septiembre de 2014 - Aceptado: 19 de marzo de 2015

Kryspin Dubiel²

Resumen

El artículo presenta la legislación canónica sobre la sepultura eclesíástica. Expone las disposiciones canónicas del hecho de la muerte cristiana, haciendo alusión también a las litúrgicas. La tesis se orientó a comparar la normativa incluida en los dos códigos de derecho canónico. El presente documento se refiere particularmente a los casos en los que la iglesia concede o niega la sepultura eclesíástica con especial mención al *Codex Iuris Canonici* de 1983. Se tomó en consideración la legislación emanada después del código de 1917, la cual influyó en la conformación de la actual reglamentación. El tema no ha sido agotado, quedan algunas cuestiones pastorales relativas al caso de los familiares, quienes deben afrontar la situación cuando la iglesia priva de la concesión de las exequias a su pariente difunto.

Palabras clave

Sepultura eclesíástica, muerte cristiana, cremación.

Abstract

The article presents the canonical legislation about ecclesiastical burial. It exposes the canonical provisions concerning the fact of a christian death, referring also to the liturgical ones. The thesis was aimed at comparing the rules contained in the two codes of canon law. This document refers particularly to cases in which the church grants or denies the ecclesiastical burial with special reference to 1983 *Code of Canon Law*. It was taken into account the legislation issued after the code of 1917, which influenced the formation of the current regulation. The issue has not been exhausted; there are some pastoral issues conceding the relatives who must face a situation when the church deprives the funeral to their deceased relative.

Keywords

Ecclesiastical burial, Christian death, cremation.

¹ El artículo pertenece a una investigación jurídico-canónica orientada por el decano de la Escuela de Filosofía y Humanidades, de la Universidad Sergio Arboleda, concerniente a la sepultura eclesíástica, y analizada desde los aspectos jurídico y litúrgico; como también, está en relación con la tesis doctoral: "La privación de la sepultura eclesíástica en los códigos de derecho canónico de 1917 y de 1983", defendida en el 2003 por monseñor Kryspin Dubiel ante la Pontificia Universidad Lateranense (Roma) y publicada en el 2004.

² Doctor en Teología, Universidad Católica de Lublin, en Polonia. Doctor en Derecho Canónico de la Pontificia Universidad Lateranense. Magíster en Teología de la Pontificia Academia de Teología, en Cracovia. Profesor en el Seminario Mayor de Grodno (Bielorrusia). Desde el 2004 trabaja en el Servicio Diplomático de la Santa Sede, Estado de la Ciudad del Vaticano. Correo electrónico: krydub07@gmail.com

Para citar este artículo: Dubiel, K. (2015). La privación de las exequias eclesíásticas en el Código de Derecho Canónico de 1983. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 37-46.

Introducción

Todas las civilizaciones y naciones han creado una imagen propia del evento de la muerte, que siempre ha sido la causa de honda reflexión en los diversos sistemas de las ciencias humanas. Sin embargo, el ser humano en su experiencia científica ha quedado humillado, porque aún no puede descubrir la respuesta suficiente (profunda) y explicar el misterio de su naturaleza mortal. La capacidad de entender y resolver este misterio se debate entre la muerte –como el final de la existencia humana sobre la tierra– y la inmortalidad del alma.

Entre muchos y diversos modos de expresar la experiencia humana de la muerte está la fe en la resurrección, profesada por los cristianos. El fundamento de esta fe es la resurrección de Jesucristo, que después de su óbito en la cruz resucitó. Este milagro y triunfo sobre la muerte y sobre satanás se convierte en el cimiento de la profesión de la fe en la vida eterna, que es el premio para aquellos que han vivido en la Tierra siguiendo y cumpliendo el Evangelio y han llevado su propia vida como discípulos de Jesucristo.

La iglesia enseña que el hombre fue creado para la vida eterna y que la muerte ha entrado en el mundo a causa de la culpa de este. Cristo, con su muerte y resurrección transformó el evento de la defunción del hombre: no más solo la pena por el pecado, sino el paso a la vida eterna. El día del fallecimiento para el cristiano es el día del cumplimiento de un nuevo nacimiento iniciado en el bautismo.

La iglesia, que se ocupa del peregrinar terreno de sus fieles, se encarga también de su cuidado en el momento de la expiración, ofreciendo sus oraciones a favor de la persona cuya vida terrena llega a su cumplimiento (término). El motivo de esta particular atención a los difuntos encuentra su soporte en la verdad de que el cuerpo humano es templo del Espíritu Santo. La iglesia intercede por aquellos que han

dejado la vida: incorporados en la muerte y en la resurrección de Jesús entran en la vida eterna con todos los santos en la casa del Padre. Es por esto que la iglesia venera el cuerpo del difunto. La sepultura, como celebración litúrgica, debe expresar la verdad sobre la muerte, sobre la vida eterna y sobre la comunión de los santos. Todas estas verdades están iluminadas en la liturgia de la sepultura y en las oraciones fúnebres del funeral católico.

En la legislación canónica que regula la vida de la iglesia no podrían faltar las indicaciones que se refieren a este momento muy importante de la vida humana, que expresa la necesidad de llevar el cuerpo del difunto al lugar destinado a la sepultura y celebrar allá el rito de las exequias. En la legislación podemos distinguir una evolución de las disposiciones que reglan la sepultura eclesiástica. Dicha evolución se debe especialmente al progreso del concepto teológico de vida y de muerte y a la influencia de los ambientes científicos.

Este trabajo presenta solo un argumento de los que podemos encontrar en la rica parte de la legislación eclesiástica que atañe a la sepultura eclesiástica. La privación de las exequias eclesiásticas en el Código de Derecho Canónico –en latín *Codex Iuris Canonici* (CIC)- de 1983 es un tema muy interesante, en especial hoy que surgen diversas dudas sobre las circunstancias que llevan a la concesión o a la privación de la sepultura eclesiástica. El motivo que lleva a escoger esta problemática es la prueba que emana de recoger y presentar la documentación jurídica que puede ayudar a solucionar múltiples casos dudosos.

Legislación actual de la iglesia sobre la sepultura en las disposiciones de las congregaciones

El CIC de 1917 fue un evento trascendente en la vida de la iglesia católica. Las disposiciones que presentaba han sido de gran ayuda en la cura pastoral, disciplinaria y

espiritual de los fieles. También la legislación, referente a la sepultura eclesiástica, se recogió en un capítulo que daba la posibilidad de aplicarla a las diferentes circunstancias de la vida. Empero, con el correr del tiempo y con el mismo desarrollo de las ciencias, el CIC de 1917 no era suficiente. Debido al surgimiento de algunas perplejidades frente a las distintas situaciones de la vida humana y también a problemas con la aplicación del derecho a la sepultura, se vio la necesidad de adaptar la legislación canónica a los distintos eventos y, mediante las respuestas a las preguntas sobre los oficios competentes, resolver cada duda.

La viva actividad de las congregaciones de la Santa Sede comienza después del Concilio Vaticano II, que se fundó sobre el principio de actualización del magisterio eclesiástico. Las funciones de las congregaciones han sido de gran valor para la justa y responsable implementación del derecho en la vida cotidiana y ha reconocido el Código como un instrumento muy significativo en la vida de la iglesia. Acerca de la producción jurídica posterior al CIC de 1917, es menester considerar sobre todo tres decretos que han aclarado e incluso han innovado las disposiciones de este sobre la exclusión de la sepultura eclesiástica.

El decreto del Santo Oficio de 1949.

El decreto del Santo Oficio del 1 de julio de 1949, aunque no cita la sepultura eclesiástica, ha dado lugar a erróneas interpretaciones en torno a esta última. Este prevé tres preguntas:

1. Si es lícito inscribirse o favorecer al Partido Comunista.
2. Si es lícito leer, divulgar libros, periódicos, diarios y hojas que proclaman la doctrina y las actividades del comunismo.
3. Si los fieles que profesan la doctrina materialista o anticristiana del comu-

nismo, y especialmente aquellos que lo defienden o lo propagan, incurrir en la excomunión como apóstatas (Marantonio-Sguerzo, 1976).

A los fieles que en su actividad política están calificados dentro de los dos primeros puntos y lo hacen consciente y libremente, deben negárseles los sacramentos según los principios ordinarios. En cuanto a la tercera premisa, la de los fieles que incurran en la excomunión del cann. 2314 de 1917 § 1, podemos basar la explicación de la privación de las exequias sobre las disposiciones del decreto.

El punto central es que los fieles que pertenecen a los dos primeros grupos descritos en el decreto son excluidos de los sacramentos, pero esto no se hace en el caso de la sepultura, porque el cann. 1240 de 1983 no dice nada (Marantonio-Sguerzo, 1976, p. 183). En este caso se aplica el principio *nullum crimen sine praevia lege poenali*. Nos falta examinar el tercer punto, que reconoce a los fieles con esta cualidad del comportamiento como excomulgados *Omnes a christiana fide apostatae et omnes et singuli haeretici aut schismatici* (c.f. Cann. 2314 de 1917 § 1):

1°. *Incurrunt ipso facto excommunicati-*
nem;

2°. *Nisi moniti resipuerint, priventur be-*
neficio, dignitate, pensione, officio aliove
munere, si quod in Ecclesia habant, infam-
es declarentur; et clerici, iterata moni-
tione, deponantur;

3°. *Si sectae acatholicae nomen dederint*
vel publice adhaeserint, ipso facto infam-
es sunt et, firmo praescripto Cann. 188,
n. 4, clerici, monitione incassum praemis-
sa, degradentur.

La privación se apoya en la declaración de la excomunión mediante una sentencia declaratoria o condenatoria. En los otros

casos de la pertenencia política y actividad en el Partido Comunista se le reconoce como miembro de la secta o herético y no se aplica la privación de la sepultura (Mauro, 1957, pp. 463-467).

La instrucción *De cadaverum crematione: piam et constantem*.

La reforma conciliar pretendía renovar toda la legislación precedente, las disposiciones respecto a las sanciones contenidas en el ordenamiento de la iglesia y, de manera particular, por cuanto nos interesa, la sepultura eclesiástica; y efectivamente ha conducido a una revitalización del CIC de 1917 y llegando al CIC de 1983 a horizontes bastante innovadores en cuanto a la disciplina anterior. Un paso significativo en la evolución de la legislación eclesiástica es la instrucción de la Congregación del Santo Oficio (1963, pp. 822-823) *De cadaverum crematione: piam et constantem*. El breve texto, después de una premisa, concluye con una parte más normativa. Podemos distinguir los pasajes esenciales de él.

La incineración de cadáveres, como no toca el alma y no impide la omnipotencia divina de reconstruir el cuerpo, no contiene, en sí y por sí, la objetiva negación de estos dogmas. No se trata entonces de algo intrínsecamente malo o de por sí contrario a la religión cristiana; además, por el hecho de que en particulares circunstancias, en especial de orden público, la cremación estaba permitida. En la actualidad, siempre con mayor frecuencia, la cremación se pide por razones higiénicas, económicas o de otro género, de orden público o privado (Suchecki, 1995, pp. 167-169).

Sea fielmente mantenida la tradición de sepultar los cadáveres de los fieles, no se acuda al uso de la inhumación si no es en caso de verdadera necesidad (Cann. 1176 de 1983 § 3; Miragoli, 1996, p. 347). Los cánones 1203 y 1240 § 1, n. 5 de 1983 deben aplicarse solo cuando la cremación es querida como expresión de la negación de los

dogmas cristianos o por odio contra la religión católica y la iglesia (Marantonio-Sguerzo, 1976, p. 185). Para no debilitar la adhesión del pueblo cristiano a la tradición eclesiástica y para mostrar la aversión de la iglesia por la cremación, los ritos de la sepultura eclesiástica y los subsiguientes sufragios no se celebrarán nunca en el lugar de la cremación y tampoco se acompañará el cadáver (Michalek, 1974, p.17).

El decreto “La sepultura eclesiástica de 1973”.

En los preceptos de este documento podemos distinguir dos puntos muy importantes. Primero declara que no se prohíban las exequias a los pecadores manifiestos, si antes de la muerte dieron algún signo de penitencia. Segundo se refiere al peligro de eventual escándalo de otros fieles (Marantonio-Sguerzo, 1976, p. 187). En consecuencia, las disposiciones del CIC de 1917, nombradas en el cann. 1240 de 1983 (§ 1, n. 5), no deben ya observarse. El nuevo decreto, que abroga el canon en mención, mitiga de modo notable la legislación, condiciona la concesión de la sepultura a cualquier signo de penitencia y que sea evitado el escándalo (Suchecki, 1995, pp. 188-189).

La privación de las exequias es impuesta y está destinada en primer lugar a reparar el escándalo provocado por algunos pecadores con su comportamiento y, en segundo lugar, a amonestar los sobrevivientes para que no sigan aquel ejemplo y a sanar la propia fe (Vitale, 1964, pp. 150-151). La decisión del legislador en las diversas innovaciones del derecho que alude a la sepultura, sigue la finalidad de la *salus animarum*, y da siempre la posibilidad para la conversión y la reconciliación (Decreto *sulla sepoltura ecclesiastica* di 1973).

La privación de las exequias eclesiásticas en el Código de Derecho Canónico de 1983

Antes de analizar los cánones del CIC de 1983 debemos subrayar que para la formación

de los cánones que regulan la sepultura han tenido influencia dos documentos. Primero, la instrucción *De cadaverum crematione: piam et constantem* (Congregación del Santo Oficio, 1963), cuyo contenido hemos visto en el primer párrafo. Segundo, el *Ordo exsequiarum*, que se publicó el 15 de agosto de 1969. En este documento distinguimos el decreto de la promulgación de la congregación del culto divino, las premisas y ocho capítulos que tratan respectivamente de la vigilia en la casa del difunto y la colocación del féretro del cuerpo del difunto (c. I); los tres tipos de exequias (c. II, III, IV); las exequias de los niños (c. V); y una antología de lecturas bíblicas, salmos, oraciones y responsorios para utilizar en las exequias de los adultos y de los niños (c. VI, VII, VIII) (Oggini, 1975, p. 3).

El punto de partida de la renovación del rito del funeral cristiano es el programa trazado por el Concilio Vaticano II, principalmente en la constitución *Sacrosanctum Concilium*, y en particular lo dispuesto en la misma en los numerales 81-82. “El rito de las exequias exprese más abiertamente la dimensión pascual de la muerte cristiana y responda mejor, también en cuanto al color litúrgico, a las condiciones y a las tradiciones de las regiones particulares”; “revítese el rito de la sepultura de niños, dotándose de una misa propia” (Bondioli, 1968, p. 318).

De estos dos numerales de la constitución resultan dos orientaciones generales —expresar mejor el misterio pascual y adaptar el rito a las diversas situaciones y tradiciones— y dos prescripciones particulares: mayor idoneidad del color litúrgico y creación de una misa propia para la sepultura de los niños. En el texto encontramos tres criterios fundamentales de la reforma. Al inicio surge el consejo de una mejor expresión del misterio pascual,

[...] la liturgia cristiana presente en el funeral es una celebración del misterio pascual de Cristo el Señor [...] La iglesia ruega que sus

hijos incorporados por el bautismo a Cristo muerto y resucitado pasen con Él de la muerte a la vida [...] y ofrece por los difuntos el sacrificio eucarístico, memorial de la pascua de Cristo (Rituale Romanum, 1969. n. 1 (EV 3/1437)).

Con base en este criterio el nuevo rito del funeral se sitúa en el surco de la más auténtica tradición de la liturgia funeraria de la iglesia latina. Coloca en un relieve particular la conexión de la muerte del cristiano con la pascua de Cristo, poniendo en posición secundaria la oración de sufragio y de purificación del difunto; pretende redescubrir la esperanza de los vivos, ayudarles a confesar su propia fe en la victoria de Cristo sobre la muerte y consolar su dolor (Mazzariello, 1968, p. 297). Ofrece, además, una celebración animada por un sentido de serenidad y de alegría, que se soporta en la certeza de la comunidad de los creyentes de participar en la pascua del hermano difunto, “su liberación del exilio”, su ingreso en la casa del Padre (Lodi, 1971, p. 344).

El segundo punto sobre la reflexión y la renovación del rito de la sepultura eclesiástica propone una justa adaptación de la celebración a las situaciones y tradiciones concretas. Este criterio es sugerido por la actual difusión de la iglesia en los pueblos y civilizaciones profundamente diversas, por el notable cambio de mentalidad que presencia el mundo, en fin, por el nuevo modo de sentir algunos aspectos del problema de la muerte (Gozzelino, 1971, p. 305).

En específico recordamos, en orden a esta exigencia de adaptación, la hipersensibilidad de muchos contemporáneos delante de la muerte y a todo lo que con ella se relaciona, según el pensamiento cristiano: juicio divino, posibilidad de una condenación eterna. La consecuente necesidad de un lenguaje más adecuado y de una particular atención al modo de expresarse; la coexistencia de usos regionales bastante diversos que se pueden reducir a tres grandes tipos, dependiendo de si la acción litúrgica principal tiene lugar en la iglesia, o en el cementerio, o en la casa del difunto (Lodi, 1972, p. 202). La

progresiva urbanización tiende a favorecer las exequias en el cementerio, incluso cuando estas tienen lugar en la iglesia, y ha hecho decaer el cortejo fúnebre y las situaciones litúrgicas en la casa del difunto y el cementerio (Falsini, 1972, p. 214).

El tercer criterio se refiere a la sensibilidad del grado de vida cristiana, a las actitudes y a las características concretas de los familiares del difunto y de aquellos que participan en la celebración. El nuevo rito, además, es particularmente atento no solo al acontecimiento del difunto, sino también a la comunidad que oficia las exequias con una aguda preocupación de evangelización y de catequesis (Gozzelino, 1971, p. 307).

“El *Ordo exsequiarum* ha cambiado la decisión del decreto *De cadaverum crematione: piam et constantem*” (Congregación del Santo Oficio, 1963) que prohibía la celebración del rito funerario en el crematorio. Desde el momento de su promulgación se pueden consagrar las oraciones en el lugar de la cremación, y se puede acompañar allí al difunto (Michelek, 1974, p. 17).

En el nuevo rito no se dice nada acerca de la privación de la sepultura. Este deja el argumento al CIC (1983), que en el cann. 1184 de 1983 §1 enumera los casos de la exclusión. Con las disposiciones del cann. 1184 de 1983 §1, que presenta las categorías de las personas privadas de la sepultura, debemos resaltar una condición de la cual depende la aplicación del mencionado canon.

Si antes de la muerte no dieron algún signo de arrepentimiento deben ser privados de las exequias eclesísticas:

1° los notoriamente apóstatas, herejes, cismáticos;

2° aquellos que eligieron la cremación del propio cuerpo por razones contrarias a la fe cristiana;

3° los otros pecadores manifiestos, a quienes no es posible conceder las exequias sin público escándalo de los fieles.

El legislador funda su decisión de excluir a ciertas personas de la sepultura si falta un verdadero signo de arrepentimiento y reconciliación (Jassoni, 1988, pp. 869-872). Estos casos que indican una verdadera y propia voluntad del difunto de pedir el perdón los hemos visto en el capítulo segundo, referente a las disposiciones del CIC de 1917, en que el moribundo besa el crucifijo o ha pedido la confesión. Los apóstatas, los heréticos y los cismáticos notorios, no aquellos ocultos que no lo son con certeza.

La notoriedad puede ser de derecho, si los casos citados resultan de una sentencia judicial o de una declaración oficial de la autoridad eclesística, y puede ser de hecho cuando el reo y su comportamiento son del todo conocidos (Cann. 1311 de 1983; Cann 1362 de 1983; Suchekki, 1995, pp. 56-62). En la ocasión del juicio de la posición de los cismáticos, de los apóstatas y de los heréticos encontramos la disposición del legislador, que se puede conceder las exequias eclesísticas a los bautizados inscritos en una iglesia o comunidad eclesial no católica (Cann. 1183 de 1983 § 3). Para realizar esta posibilidad del Código deben existir las siguientes condiciones:

- El permiso del ordinario del lugar.
- Que no conste de la voluntad contraria.
- Que en el mismo tiempo, no sea posible tener un ministro propio.

La cremación se ha convertido en causa de la exclusión solo en el caso de la motivación que es contraria a la doctrina eclesial (Cann. 1176 de 1983 § 3); en otros casos no se prohíbe. Aquí podemos ver que la iglesia otorga tanta confianza a sus creyentes, reconoce su propia responsabilidad y madurez en la fe (Gutiérrez,

1995, pp. 183-184). A los otros pecadores manifiestos –concubinos públicos, quienes se adhieren de manera notoria a ideologías materialistas y ateas y los inscritos en asociaciones contrarias a la iglesia- (Chiappetta, 1994, p. 878), no es posible concederles la sepultura sin provocar un escándalo público entre los fieles.

En este caso de los pecadores públicos, los heréticos y cismáticos y los apóstatas no basta el signo del arrepentimiento, sino que se debe considerar el peligro de escándalo (Chiappetta, 1996, p. 308). Según esta disposición del CIC de 1983, queda clara la aplicación del decreto “La sepultura eclesiástica” de 1973. El escándalo se puede evitar escogiendo una forma de funeral más simple, sin grandes celebraciones que han sido propuestas en el nuevo *Ordo exsequiarum* (Marchesi, 1992, p. 310).

Siempre queda la posibilidad de dirigirse al ordinario cuando surja alguna duda respecto a la aplicación de la norma jurídica (cann. 1184 de 1983 § 2). La privación de las exequias eclesiásticas conlleva coherentemente la negación de cualquier misa exequial, es decir, de misas oficiadas públicamente con ocasión de las exequias. Esto no impide que, en tal caso, se celebren en privado misas en sufragio del difunto, que tiene tanta necesidad de la misericordia de Dios (cann. 1185 de 1983; Chiappetta, 1996, p. 308).

El nuevo Código omite en absoluto el problema de la exclusión por causa del suicidio. Según la opinión de psicólogos y psiquiatras, estas personas no son con plenitud responsables por los actos que cometen. Si eran católicos practicantes y no demostraron antes de morir un comportamiento escandaloso no se les niega el funeral católico (Janczewski, 1917, pp. 136-137).

Muy significativa es la decisión del legislador que permite que se oficien las exequias de los niños muertos sin bautizar, si los padres tenían la intención de bautizarlos (Cann.

1183 de 1983 § 2). Es necesario el permiso del ordinario, el cual debe constatar la real intención de los padres si el bautismo no fue descuidado (Sztafrowski, 1986, pp. 202-203). El CIC de 1983 no cambia nada acerca de las disposiciones del Código anterior sobre la sepultura de los catecúmenos; ellos se equiparan a los bautizados sobre la base de un vínculo particular con Cristo y también se presume el deseo del bautismo (Chiappetta, 1996, p. 308). La eventual decisión de la privación de la sepultura eclesiástica no puede ser un acto de venganza del párroco que ha tenido algún problema con la familia del difunto o con él mismo, al contrario debe consolar al hogar que se encuentra de luto (Marchesi, 1992, pp. 312-313).

La legislación canónica que se ha presentado tuvo siempre el objetivo de ayudar a solucionar diversos problemas que surgen en los distintos momentos de la vida de la iglesia: adaptar el derecho a la vida de una manera más perfecta y reavivar la devoción de los fieles y fundarla sobre la fe en la resurrección. Sobre esto aparecen ejemplos de ecumenismo. Se otorga la confianza a los fieles que optan por la cremación, no por causa de la negación de los dogmas eclesiásticos, solo como solución más práctica o económica. Las variaciones del derecho de la sepultura eclesiástica han dado origen a celebraciones más fáciles para los familiares que se encuentran en situaciones difíciles después de la desaparición de sus seres queridos.

Conclusiones

Para la iglesia la institución de la sepultura fue siempre importante. Esto lo vemos en la liturgia de las exequias, donde se expresa la fe en la resurrección, en la vida eterna y en la veneración del cuerpo humano. Este trabajo ilustró las disposiciones de la legislación canónica que llevan a la privación de la sepultura eclesiástica. Las decisiones que excluyen a la persona del difunto de la posibilidad de la celebración exequial se soportan en el contenido

del cann. 1184 de 1983 § 1, que enumera las categorías de los excluidos.

Para una mejor explicación del argumento ha sido necesario ver la historia de la institución de las exequias y las disposiciones jurídicas que condujeron al establecimiento de la sepultura eclesiástica vigente. La primera conclusión de la nueva legislación canónica que está vigente en la iglesia tiene confianza en la fe de sus miembros, en el caso de la cremación. Por lo tanto, la cremación reconoce la voluntad de los creyentes que la escogieron no como contraria a los dogmas de la vida eterna.

Podemos ver que el legislador acepta la solución del problema del espacio y de la higiene en el caso de la sepultura. La legislación vigente disminuyó la lista de las categorías de personas privadas de la sepultura respecto al Código de 1917. Cambia el sentido de la privación que no tiene nunca un carácter de pena (castigo), sino solo de *extrema ratio* como la consecuencia de la opción hecha antes de la muerte. Muy relevante es la disposición que subraya el gesto del arrepentimiento del difunto demostrado antes de la muerte que permite la celebración de las exequias. El mencionado motivo resuelve muchas dudas que pueden encontrar los pastores en su misión en la iglesia católica. Siempre está vigente la cláusula que indica la necesidad de evitar un escándalo entre los fieles.

Referencias

Bondioli, D. (1968). Ad ogni funerale la sua celebrazione liturgica. *Rivista di Pastorali Liturgica*, 6.

Cann. 2314 de 1917 § 1. Todos los apóstatas de la fe cristiana y todos y cada uno de los herejes o cismáticos: 1) incurrin ipso facto [“en el acto” o “inmediatamente”] en excomunión [...]. Código de derecho canónico. Iglesia Católica Romana, agosto de 1917.

Cann. 1176 de 1983 § 3. De las exequias eclesiásticas. La Iglesia aconseja vivamente que se conserve la piadosa costumbre de sepultar el cadáver de los difuntos; sin embargo, no prohíbe la cremación, a no ser que haya sido elegida por razones contrarias a la doctrina cristiana. Código de derecho canónico. Iglesia Católica Romana, enero de 1983.

Cann. 1183 de 1983 § 2. De aquellos a quienes se ha de conceder o denegar las exequias eclesiásticas. El Ordinario del lugar puede permitir que se celebren exequias eclesiásticas por aquellos niños que sus padres deseaban bautizar, pero murieron antes de recibir el bautismo. Código de derecho canónico, Iglesia Católica Romana, enero de 1983.

Cann. 1183 de 1983 § 3. De aquellos a quienes se ha de conceder o denegar las exequias eclesiásticas. Según el juicio prudente del Ordinario del lugar, se pueden conceder exequias eclesiásticas a los bautizados que estaban adscritos a una Iglesia o comunidad eclesial no católica, con tal de que no conste la voluntad contraria de éstos, y no pueda hacerlas su ministro propio. Código de derecho canónico, Iglesia Católica Romana, enero de 1983.

Cann. 1184 de 1983 § 1. Se han de negar las exequias eclesiásticas, a no ser que antes de la muerte hubieran dado alguna señal de arrepentimiento: A los notoriamente apóstatas, herejes o cismáticos. A los que pidieron la cremación de su cadáver por razones contrarias a la fe cristiana. Código de derecho canónico. Iglesia Católica Romana, enero de 1983.

Cann. 1184 de 1983 § 2. En el caso de que surja alguna duda, hay que consultar al Ordinario del lugar y atenerse a sus disposiciones. Código de derecho canónico. Iglesia Católica Romana, enero de 1983.

- Cann. 1185 de 1983. A quien ha sido excluido de las exequias eclesiasiticas se le negará también cualquier Misa exequial. Código de derecho canónico. Iglesia Católica Romana, enero de 1983.
- Cann. 1203 de 1983. Del juramento. Quienes tienen potestad para suspender, dispensar o conmutar un voto, gozan de la misma potestad y por igual razón respecto al juramento promisorio; pero si la dispensa del juramento redundará en perjuicio de otros que rehúsan condonar la obligación, sólo la Sede Apostólica puede dispensar de ese juramento. Código de derecho canónico. Iglesia Católica Romana, enero 1983.
- Cann. 1240 de 1983 § 1. De los cementerios. Donde sea posible, la Iglesia debe tener cementerios propios, o al menos un espacio en los cementerios civiles bendecido debidamente, destinado a la sepultura de los fieles. Código de derecho canónico. Iglesia católica Romana, enero de 1983.
- Cann. 1311 de 1983. De los delitos y penas en general. La Iglesia tiene derecho originario y propio a castigar con sanciones penales a los fieles que cometen delitos. Código de derecho Canónico. Iglesia católica Romana, enero de 1983.
- Cann. 1362 de 1983. La acción criminal se extingue por prescripción a los tres años, a no ser que se trate: 1. De los delitos reservados a la Congregación para la Doctrina de la Fe; 2. De la acción por los delitos de los que se trata en los cánones 1394, 1395, 1397 y 1398, la cual prescribe a los cinco años; 3. De los delitos que no se castigan por el derecho común, si la ley particular determina otro plazo para la prescripción. 3.1) El tiempo para la prescripción comienza a contarse a partir del día en el que se cometió el delito, o, cuando se trata de un delito continuado o habitual, a partir del día en que cesó.
- Código de derecho canónico. Iglesia Católica Romana, enero de 1983.
- Catholic Church. (1969). *Ordo Exsequiarum. Rituale Romanum ex decreto Sacrosancti Oecumenici Concilii Vaticani II instauratum*. Roma: Typis Polyglottis Vaticanis.
- Chiappetta, L. (1994). *Prontuario di diritto canonico e concordatario*. Roma: Edizioni Dehoniane.
- Chiappetta, L. (1996). *Il Codice diritto canonico. Commento giuridico-pastorale*. Roma: Edizioni Dehoniane.
- Congregación del Santo Oficio- [S.C.S. Off]. (1963). De cadaverum crematione: piam et constantem. *AAS*, 56, 822-823.
- Decreto del S. Oficio (1-07-1949), *AAS* (1941), 41.
- Decreto sulla sepoltura ecclesiastica di 1973. Circa la sepoltura ecclesiastica hanno decretato che non siano più vietate le esequie ai peccatori manifesti, se prima della morte hanno dato qualche segno di penitenza e se è evitato il pubblico scandalo degli altri fedeli. Sacra Congregazione per la Dottrina della Fede *AAS* 65, settembre di 1973.
- Falsini, R. (1972). Nota sulla rinnovata liturgia dei defunti. *Rivista di Pastoral Liturgica*, 10.
- Gozzelino, G. (1971). Il nuovo rito delle esequie e la teologia contemporanea della morte. *Rivista Liturgica*, 38.
- Gutiérrez, J. L. (1995). Gli altri atti del culto divino (cann., 1166-1204). En Gruppo Italiano Docenti di Diritto Canonico, *La funzione di santificare della Chiesa* (pp. 179-191). Milan: Glossa.
- Jassoni, M. (1988). La nuova disciplina del diniego della sepoltura ecclesiastica. En

- Studi in memoria di M. Condorelli* (Vols. 1-2), Milano: Giuffrè.
- Janczewski, Z. (1917). Ewolucja przepisów dotyczących pogrzebu kościelnego od Kodeksu Prawa Kanonicznego z, roku. *Prawo Kanoniczne*, 1(2), 123-140.
- Lodi, E. (1971). La pastorale del nuovo rito delle esequie. *Rivista Liturgica*, 38.
- Lodi, E. (1972). La visione della morte e dei suffragi nell'Ordo Exequiarum. *Rivista di Pastorale Liturgica*, 10, 201-211.
- Marantonio-Sguerzo, E. (1976). *Evoluzione storico-giuridica dell'istituto della sepoltura ecclesiastica*. Milán:Universita' degli studi di genova pubblicazioni dell'istituto di studi storico - politici facolta' di scienze politiche.
- Marchesi, M. (1992). Gli altri atti del culto divino. En Gruppo Italiano Docenti Di Diritto Canonico (Ed.), *Il diritto nel mistero della Chiesa* (Vol 3). Roma: Laterano University Press.
- Mauro, T. (1957). Poteri dei ministri di culto in materia sacramentale e art. 599 C. p. *II Diritto Ecclesiastico*, 4, 425-486.
- Mazzariello, S. (1968). La struttura del nuovo rito dei funerali. *Rivista di Pastorale Liturgica*, 6, 298-313.
- Michałek, R. (1974). *Nowe obrzędy pogrzebu i związane z nim problemy prawno liturgiczne*, 27.
- Miragoli, E. (1996). *La cremazione del corpo dei defunti (can., 1176 §3)*. *Quaderni di Diritto Ecclesiale*, 9, 337-356.
- Oggini, C. (1975). Il nuovo rito dei funerali. *Rivista di Pastorale Liturgica*, 71.
- Suchecky, Z. (1995). *La cremazione del diritto canonico e civile*. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Suchecky, Z. (1999). *Le sanzioni penali nella Chiesa, Parte I, I delitti e le sanzioni penali in genere* (cann., 1311-1362). Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Sztafrowski, E. (1986). *Podrecznik Prawa Kanonicznego* (Tomo. 4). Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Vitale, A. (1964). Contributo ad una teoria delle sanzioni nell'ordinamento canonico. *Ephemerides Iuris Canonici*, 20.

Origen y transformación del conflicto ambiental: análisis de los procesos de participación y educación en dos estudios de caso¹

Origin and transformation of environmental conflict: analysis of the participation and education processes through two case studies

Recibido: 05 de agosto de 2014 - Revisado: 27 de diciembre de 2014 - Aceptado: 24 de marzo de 2015

Claudia Alexandra Munévar Quintero²

Javier Gonzaga Valencia Hernández³

Resumen

Este artículo es resultado de una investigación teórica aplicada con metodología de estudio de caso. A través de un análisis socio-jurídico se exponen dos conflictos ambientales: el aprovechamiento forestal de la reserva forestal protectora de río Blanco y el proyecto de construcción del trasvase del río Guarinó al río La Miel, ambos en el departamento de Caldas, Colombia. La primera parte describe el origen y la mutación de los conflictos, triangulando los principales referentes teóricos, normativos y jurisprudenciales con los hechos y las etapas de las disputas objeto de estudio. La segunda, expone la participación y la educación jurídica ambiental como elementos transformadores del conflicto. Finalmente se evidencia como se comprendieron las transformaciones de los dos casos, orientadas a la incidencia de la educación jurídica ambiental y a la participación para lograr el acceso a la justicia y la resignificación del alcance de las pugnas ambientales.

Palabras clave

Conflicto ambiental, acceso a la justicia ambiental, participación, educación jurídica ambiental.

Abstract

This article is the result of a theoretical research applied with a case study methodology. Through socio-legal analysis are exposed two environmental conflicts: forestry of Forest Reserve of Blanco River and the construction project of the transfer of Guarino River to La Miel River, both in the department of Caldas, Colombia. The first part describes the origin and mutation of conflicts, triangulating the main theoretical, normative and legal points of reference with the facts and stages of disputes under study. The second part presents the participation and legal environmental education as transforming elements of the conflict. The findings show how the transformations of the two cases, aimed at the incidence of environmental legal education and participation to achieve access to justice and the redefinition of the scope of environmental struggles were understood.

Keywords

Environmental conflict, access to environmental justice, participation, legal education.

¹ El artículo es resultado del proyecto de investigación: "El origen y transformación del conflicto ambiental: dos estudios de caso". Universidad de Manizales (Manizales, Colombia).

² Abogada, Universidad de Manizales. Docente Facultad de Ciencias Jurídicas, Universidad de Manizales, Manizales, Colombia. Especialista en Derecho Administrativo, Universidad de Caldas. Magister en Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, Universidad de Manizales. Doctoranda en Desarrollo Sostenible, Universidad de Manizales.

Correos electrónicos:
claumunevar@gmail.com,
cmunevar@umanizales.edu.co

³ Profesor asociado Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad de Caldas, Manizales, Colombia. Abogado, Ph.D. en Derecho Ambiental por la Universidad de Alicante, Alicante, España. Investigador Grupo de Investigación Estudios Jurídicos y Sociojurídicos, Observatorio de Conflictos Ambientales de la Universidad de Caldas, y Pensamiento Ambiental de la Universidad Nacional de Colombia y Universidad de Caldas.

Correo electrónico:
javier.valencia@ucaldas.edu.co

Para citar este artículo: Munévar, C., & Valencia, J. (2015). Origen y transformación del conflicto ambiental: análisis de los procesos de participación y educación en dos estudios de caso. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 47-60.

Introducción

El presente artículo se enmarca en la descripción y análisis del conflicto a partir de dos estudios de caso. Se pretende poner en evidencia los imaginarios negativos que rondan el conflicto, con el fin de demostrar que esta categoría abarca elementos más allá de lo problemático, llevando consigo nociones de relaciones y construcciones, con la intención de proponer otra mirada de su comprensión desde la conceptualización del conflicto y su visibilización en los casos objetos de examen.

El marco contextual se inserta en la descripción y análisis de la reserva forestal protectora de río Blanco y quebrada Olivares y la construcción del trasvase del río Guarinó y al río La Miel en el departamento de Caldas (Colombia), como casos escogidos en esta investigación, los cuales poseen aspectos relevantes ambientales que demuestran la pertinencia e impacto de su estudio por el contexto geográfico, histórico, económico, cultural y legal que representan. Es así como estos dos casos, figuran en el escenario regional, nacional e internacional, una lucha y defensa por el recurso hídrico, el valor ambiental y los territorios, que los convierten en idóneos para investigaciones sociojurídicas.

Esta descripción refleja diferentes problemas que se enlazan con el objeto en confrontación como el ambiente, las percepciones y valoraciones sociales frente a un recurso y un territorio, las interpretaciones normativas de un orden jurídico concreto, entre otros. Ahora, aquí el inconveniente que pretende resaltarse es el desconocimiento respecto de los factores que inciden en que una experiencia de daño sea o no percibida y por ende, pueda transformarse (Felstiner, Abel, & Sarat, 2001); así como la ignorancia de los procedimientos y formalismos jurídicos que permiten el acceso a la justicia. Aspectos o problemas, que finalmente definen en una gran proporción la forma en como se advierte el conflicto y su transformación.

No puede olvidarse que el desconocimiento de las normas, deberes y derechos, es una de las causas que profundizan la crisis ambiental, que se manifiestan en las estructuras micro o macro sociales que componen el conflicto. De igual manera, el conocimiento visibilizado a través de procesos de formación y participación, es la herramienta para el empoderamiento de las partes.

Metodología

La presente investigación es de alcance sociojurídico, la cual articuló referentes teóricos jurídicos para el estudio de la realidad social en cuanto a los conflictos ambientales. El enfoque es de alcance cualitativo definido por Hernández, Baptista y Fernández (2010) como: “la investigación cualitativa se enfoca [en] comprender y profundizar los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto” (p. 364).

En correspondencia con los objetivos, el tipo de investigación es descriptivo-analítico. Fue posible la estructuración de la investigación en dos fases. Para la fase descriptiva se utilizaron dos metodologías: la primera de alcance técnico y la segunda de tipo teórico. En primer lugar, se relaciona la metodología de estudio de caso como instrumento para el examen de los conflictos en análisis. Al respecto Martínez (2006) asevera:

El método de estudio de caso es una herramienta valiosa de investigación, y su mayor fortaleza radica en que a través del mismo se mide y registra la conducta de las personas involucradas en el fenómeno estudiado, [...] Además, en el método de estudio de caso los datos pueden ser obtenidos desde una variedad de fuentes, tanto cualitativas como cuantitativas; esto es, documentos, registros de archivos, entrevistas directas, observación directa, observación de los participantes e instalaciones u objetos físicos (citado en Chetty, 1996, p. 167).

En segundo lugar, como referente teórico para la descripción de los casos, la investigación se apoyó en la metodología de la teoría del origen y transformación de los conflictos propuesta por Felstiner et al. (2001). Así, el estudio de los casos se estructuró en tres etapas: la percepción, la acusación y la reclamación, como ciclos de la transformación del conflicto. Este enfoque permitió introducir el componente analítico como tipo y fase de investigación. Para Hurtado (2010) “la investigación analítica tiene como resultado la emisión de un juicio, una interpretación o una crítica con respecto al evento de estudio. Este juicio se hace con base en un criterio de análisis” (p. 443).

De este modo, se logró articular la descripción de los casos con criterios de estudio referentes a la incidencia de la educación jurídica ambiental y a la participación en las etapas de transformación del conflicto, desentrañando aspectos no tan evidentes en la descripción y que subyacieron en el análisis¹.

Las fuentes de recolección de información fueron de tipo primario y secundario, documentales y de campo. De tipo primario documental, se tuvo en cuenta fuentes bibliográficas generadas por los movimientos sociales y actores intervinientes, así como archivos judiciales, tales como demandas de tutelas y acciones populares. De igual forma se acudió a los derechos de petición interpuestos por los actores sociales y a los documentos de contestación de cada uno de estos instrumentos y mecanismos. Para las fuentes primarias de campo, se aplicaron entrevistas en profundidad y técnicas de observación no participante. Para las fuentes secundarias se tomaron recortes de periódicos, reportajes periodísticos, documentales, archivos y narraciones de actores no intervinientes.

Las herramientas que se emplearon fueron diversas, tales como diarios de campo, planillas de observación, diseño de entrevistas estructuradas y semiestructuradas. En el análisis de información, con el fin de complementar

y confirmar los datos recogidos y asegurar la validez y confiabilidad de la investigación, se utilizó la triangulación de fuentes, teorías y técnicas. La triangulación cruzada, según Hurtado (2010), consiste en “combinar varios tipos de triangulación” (p. 294).

Los supuestos y resultados generados a partir de la sistematización y análisis de la información, corresponden a un método de razonamiento inductivo, con el cual a partir de la observación de los casos, se logró la resignificación social del conflicto y una nueva comprensión de su definición jurídica.

Origen y transformación del conflicto ambiental. Análisis de casos: río Blanco, quebrada Olivares y trasvase del río Guarínó al río La Miel

La comprensión del conflicto ambiental sugiere dos elementos: los hechos que dieron lugar al conflicto y las relaciones entre estos y su dimensión ambiental. En primer lugar, los hechos que dan lugar al conflicto los constituye la materialización o amenaza de daño. Por daño se entiende: “cualquier detrimento que sufra una persona en algún interés legítimamente protegido, incluidos los materiales y los de la personalidad [...]” (García, 2009, p. 13). Como condición necesaria para dar origen a un conflicto ambiental, se necesita de la existencia de un daño que haya causado afectaciones o vulneraciones, o en su defecto, haya una violación a los efectos que pueda acarrear dicho daño.

Como segundo elemento, se requiere el vínculo de los hechos con la dimensión ambiental. Esto significa que el objeto de afectación es el ambiente, dicese que el daño, sea un daño ambiental. Este tipo de perjuicio no solo se compone de elementos asociados a la naturaleza; posee también una connotación más amplia sobre la cual la doctrina ha hecho mención respecto de la necesidad de distinguir entre la lesión que causa consecuencias directas a los recursos naturales² y las consecuencias

generadas en todos los aspectos que componen el ambiente, entre otros, la comunidad en su comprensión colectiva o las personas en su comprensión individual o patrimonial³.

Si bien para efectos filosóficos esta diferenciación es importante, por cuanto aborda una crítica a la mirada antropocéntrica, en favor del biocentrismo⁴, para efectos jurídicos y de protección, no resulta conveniente desligar la afectación de los ecosistemas o ambientes naturales con la afectación que estos impactos negativos producen a los derechos colectivos e individuales, de las comunidades víctimas o vulnerables al daño.

Retomando los hechos que dan lugar al conflicto, aunque el daño es una clara señal de su origen, no es el único. Es menester que el mismo sea percibido por la comunidad. Esta categoría y etapa de transformación se abordará más adelante.

De esta forma se materializa el origen del conflicto en los casos en estudio. Primero haciendo referencia al aprovechamiento forestal de la reserva productora-protectora de río Blanco y quebrada Olivares; y segundo, al trasvase del río Guarinó al río La Miel.

El primer caso se ubica en zona centro sur del departamento de Caldas. La reserva forestal se categoriza como un área forestal productora-protectora⁵, asignada así por el artículo 202, inciso 2 del decreto 2811 de 1974. El conflicto se gesta cuando la empresa encargada de la administración del área, Aguas de Manizales S. A. E. S. P., solicita a la Corporación Autónoma Regional de Caldas (Corpocaldas), una autorización para realizar un aprovechamiento de madera, con fundamento en la necesidad de intervenir la reserva en ocasión de la mortalidad que presentan los árboles de aliso de la zona. Solicitud que iba en contravía de la naturaleza jurídica del uso del suelo de la reserva y que a pesar de ello, la otorgó Corpocaldas por medio de la resolución 0098 de

2001 para la tala de 60 hectáreas de bosque. Este hecho es considerado por la comunidad como una vulneración a los principios legales y constitucionales y una amenaza a sus derechos colectivos⁶.

El segundo caso tiene lugar en el alto oriente del departamento de Caldas, donde se localizan los ríos Guarinó y La Miel. Para el año de 1996, la Empresa Hidroeléctrica Hidromiel S. A., hoy Isagen, pidió al Ministerio del Medio Ambiente, la licencia ambiental para el proyecto: trasvase río Guarinó al río La Miel, con el interés de aumentar la capacidad de generación de energía. Mediante un acto administrativo, resolución 0359 de 2004, se autoriza el proyecto.

El conflicto se origina toda vez que el estudio de impacto ambiental que presentó la hidroeléctrica, no arrojaba certeza científica sobre los impactos que el trasvase ocasionaría en la zona, tanto en los recursos naturales como en su población. Esta falta de certeza científica, configura el fundamento del principio de precaución⁷, el cual establece que si no existe certeza científica sobre los impactos, la autoridad ambiental debe postergar las acciones del proyecto hasta tanto no se establezca con seguridad sus efectos.

Una vez suceden los hechos y las relaciones que dan lugar al conflicto y una vez se materializa el objeto de afectación como el ambiente y los derechos colectivos e individuales que de allí se derivan, el conflicto pasa a una segunda etapa: la percepción. Según Felstiner et al. (2001):

Para que surjan los conflictos y se pueda tomar alguna acción correctiva, una experiencia de daño no percibida, debe transformarse en una experiencia de daño percibida [...]. La perspectiva de transformación dirige nuestra atención sobre la transformación diferencial de las experiencias de daño no percibidas en experiencias de daño percibidas (p. 43).

Los autores indican aspectos diferenciales para la percepción del conflicto, los cuales pueden obedecer a razones económicas, sociales, educativas o valorativas. “las condiciones bajo las cuales los daños se perciben o pasan sin ser percibidos, y la forma en que la gente responde ante la experiencia de injusticia de la justicia y el conflicto” (p. 42).

Entonces, la percepción se puede definir como la forma en que la comunidad o víctimas del daño valoran este. Un mismo hecho con iguales consecuencias puede dar lugar a percepciones disímiles; todo depende del nivel de relación o asociatividad con el objeto que da lugar a la confrontación, del sentido de pertenencia o del grado de proximidad con el hecho productor del daño. De estas condiciones surge un elemento como la valoración, que es un criterio perceptual.

Una experiencia de daño es una experiencia que tiene un valor negativo para la persona que la vive. En su mayoría, la gente está de acuerdo en qué es lo que tiene valor negativo. Pero esos sentimientos nunca son universales (Felstiner et al., 2001, p. 43).

Las valoraciones no son generalizables y dependen en gran medida de la parte que las asume. Así, la percepción sobre la realización del proyecto de trasvase, puede ser positiva para la comunidad en tanto genere empleo para la población; o negativa, en tanto la comunidad distinga que la realización de ese proyecto puede ser nociva y constituir una amenaza para sus recursos y sus derechos.

Desde la primera solicitud de licenciamiento ambiental que presentó Isagen, la comunidad reaccionó negativamente y se opuso al proyecto⁸. Según las entrevistas practicadas, los testimonios en los expedientes y las voces de protestas de la comunidad en general, se pudo establecer que esas reacciones se relacionaron directamente con el valor que el recurso hídrico representa para la población y los actores loca-

les⁹: “Esa zona tiene una importancia grandísima porque está ubicada en el centro del país, y desde el punto de vista del recurso hídrico, es un potencial para el departamento [...], la ubicación geográfica y la disposición del recurso hídrico” (comunicación personal, entrevista 3, caso 2, s.f.).

En este mismo sentido, la pretensión de explotación en zona forestal protectora-productora de río Blanco y quebrada Olivares, motiva resistencias, no por el conocimiento del proyecto en sí, sino por el valor de la zona en el suministro del recurso hídrico: “La reserva forestal protectora de río Blanco es una reserva que ha estado muy observada por los movimientos sociales [...] por la importancia hídrica porque allí nace el agua para Manizales” (comunicación personal, entrevistado 1, caso 1, s.f.). “[...] De allí salía el 30 % del agua que consume la ciudad” (comunicación personal, entrevistado 3, caso 1, s.f.).

Al margen del grado de conocimiento o legalidad del permiso otorgado por Corpocaldas a Aguas de Manizales, el valor o percepción negativo se asocia con el nivel de valoración de la reserva. Al respecto uno de los entrevistados declara: “desde el punto de vista técnico-científico, esa explotación forestal ya la podíamos identificar como una amenaza a la biodiversidad regional, independientemente que tuviera un estatus legal o no” (comunicación personal, entrevista 2, caso 1, s.f.).

La percepción constituye la primera fase de la transformación del conflicto. Sin duda, esta etapa define, en la mayoría de los casos, la forma de las pretensiones que se reclaman en el momento de acceder a la justicia. No obstante, también contiene una dificultad en la realidad empírica¹⁰ que evidencie los casos y problemáticas que logren percibirse. En este sentido, Felstiner et al. (2001) expresan: “sabemos que solo una pequeña fracción de experiencias de daño maduran hasta llegar a convertirse en conflictos” (p. 45).

Con esta afirmación, se logra reconocer el conflicto como una categoría que posee una estructura social diferente a otras situaciones problemáticas, toda vez que este se relaciona con disputas respecto a un objeto de confrontación, que para este caso es el ambiente¹¹. Tales disputas requieren de la existencia de partes y sujetos.

De acuerdo con Muñoz (2012) “el conflicto ambiental comprende el accionar de los individuos o grupos que se encuentran involucrados en el mismo, lo que produce una contraposición y lucha de intereses opuestos” (p. 13). La lucha de intereses y la contraposición de estos, tienen origen en diversas perspectivas. Desde el punto de vista jurídico, el conflicto se produce con la “inobservancia de las disposiciones legales, sea por acción u omisión de normas o principios que lesionan o amenazan derechos protegidos por estas regulaciones” (Munévar, 2011, p. 46). Desde el punto de vista social, el conflicto no se ocasiona necesariamente por el quebrantamiento de un marco normativo vigente, sino por las pugnas frente a las distintas valoraciones de determinados hechos, razones o poderes: “los intereses y los valores constituyen los elementos materiales esenciales del conflicto, sobre todo de los conflictos sociales de mayor envergadura” (Silva, 2008, p. 36).

En este sentido, la transformación del conflicto se da por la percepción, pero la materialización del mismo se da en la acusación, porque allí se evidencian las partes. Según Felstiner et al. (2001) “la persona lesionada debe sentir que ha sido objeto de algo que no está bien y considerar que debe hacer algo con respecto al daño” (p. 45).

En el caso de la reserva forestal protectora de río Blanco y quebrada Olivares se constatan los siguientes actores: actores sociales, representados en movimientos sociales; autoridades locales, representadas en Corpocaldas y Aguas de Manizales. Hay entonces víctimas y victimarios¹².

En el caso del trasvase se establecieron los siguientes actores: la empresa hidroeléctrica y el Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial¹³. Estas dos identificadas como las partes victimarias; la primera por ser la ejecutora del proyecto y la segunda, por otorgar la licencia. Respecto a los actores sociales, estos se vieron representados no solo por la población que estaba directamente relacionada con el objeto en conflicto, sino por movimientos sociales, que aunque ajenos a la zona, se unieron al proceso.

No obstante, en materia de conflictos ambientales, esta etapa muchas veces se queda sin resolver, porque no basta percibir el daño, es necesario advertir el vínculo de causalidad entre este y el causante del mismo. Sin entrar a profundizar en este tema, se menciona que la relación de causalidad, imprescindible para determinar la responsabilidad o imputar un hecho dañoso, no es del todo sencilla en los procesos ambientales. Esta referencia ilustra que como fase de transformación del conflicto, este se materializa si existen partes y la dificultad de su identificación, podría conllevar que dichos conflictos se queden sin reclamación.

Por reclamación se entiende: “cuando alguien que se considera perjudicado por un agravio se lo expresa a la persona o entidad a la cual considera responsable del agravio y le pide una compensación” (Felstiner et al., 2001, p. 45). Esta reclamación también puede entenderse como acceso a la justicia¹⁴. Al respecto, Munévar (2011) asegura:

El acceso a la justicia constituye una reacción según el grado de percepción del conflicto por parte de la comunidad. En este caso, se puede observar cómo a medida que la comunidad reconocía el conflicto, esta percepción influyó en la necesidad de reconocer los actores generadores del hecho dañino y los mecanismos judiciales y legales que los llevaría a ejercer una reclamación ante la administración de justicia (p. 143).

En el caso del trasvase del río Guarinó al río La Miel, se reconocieron cuatro vías para la solución del conflicto: “la jurídica, la política, la administrativa y la resolución por la vía de la cooptación por compensaciones” (Lasso, Valencia, & Sánchez, 2008, p 83). Dentro de las cuales se destaca la acción popular como mecanismo judicial, presentada ante el Juzgado Tercero Administrativo de Caldas. En el caso de la reserva de río Blanco y quebrada Olivares, se interpuso por 25 personas una acción popular, conocida por el Tribunal Administrativo de Caldas¹⁵. Sobre el proceso, uno de los entrevistados comenta:

Ya luego se inicia el proceso jurídico el cual no se quedó en una discusión jurídica, sino que tuvo un bagaje de discusión científica, temas políticos, ciudadanos y en los que siempre hubo una presencia muy activa por parte de la ciudadanía; fueron audiencias muy concurridas. Esos aspectos son los que más resalta la sentencia del tribunal en fallo de primera instancia. El tema de la participación ciudadana fue ejemplarizante dentro de este proceso (comunicación personal, entrevista 3, caso 1, s.f.).

Las etapas que materializaron el conflicto en los casos objeto de estudio, no solo descubren la complejidad del conflicto desde su definición, sino también desde su alcance. Felstiner et al. (2001) recomiendan “tener en cuenta las etapas de reconocimiento o percepción, acusación y reclamación” (p. 46), lo que denota la urgencia de mejorar el acceso a la justicia. Además, se requiere superar las dificultades a través de la educación y la participación, que permitirían comprender y transformar el conflicto.

Participación y educación jurídica ambiental. Elementos en la transformación del conflicto ambiental

Al reparar en el conflicto y su transformación, emergen múltiples cuestiones tal vez no tenidas en cuenta en el formalismo jurídico que se requiere para el reconocimiento de las

partes, el vínculo de causalidad entre el hecho generador del daño y el daño y el acceso a la justicia. Uno de los aspectos que se resaltan para la percepción y transformación del conflicto es el nivel de valoración y el grado de conocimiento sobre la afectación del ambiente. Es así como existe una “transformación diferencial” del conflicto, donde es necesario identificar las diferencias sociales en clase y educación (Felstiner et al., 2001, p. 43). En este sentido, el problema de percepción del conflicto es un problema de conocimiento y educación y la dificultad del acceso a la justicia es un problema de participación.

Sobre estos dos elementos, existen definiciones y aproximaciones conceptuales. En cuanto a la participación, Rodríguez y Muñoz (2009) la entienden como: “el derecho de todas las personas a conocer, intervenir e incidir en la decisión respecto de actividades, obras o proyectos que involucren sus intereses¹⁶” (p. 101). Esta mención de derecho, se reconoce en el artículo 40¹⁷ de la Constitución Política de Colombia, como un derecho fundamental. Dicha figura ha tenido un desarrollo importante en materia ambiental, que no solo tiene aceptación constitucional, legal y jurisprudencial¹⁸, sino cuyos antecedentes se remontan al escenario internacional.

A cerca de este último aspecto, el principio 10 de la Declaración de Río de Janeiro (1992)¹⁹, proclama la participación como una de las mejores formas de tratar las cuestiones ambientales, a través del acceso a la información y el deber de los Estados de fomentar dicha participación. Esta figura se puntualiza en el artículo 79 de la Constitución Política, el cual reza:

Todas las personas tienen derecho a gozar de un ambiente sano. La ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo. Es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica y fomentar la educación para el logro de estos fines.

Respecto al segundo concepto, esto es, la educación, y en articulación con el principio de participación del artículo 79 de la Carta Política, que fija como logro y como fines, el fomento de la educación, Sierra (2006) indica que “la educación jurídico-ambiental en su unidad e interdependencia, es una vía adecuada para materializar lo que se ha considerado como una carencia” (p. 2). Valencia (2006) agrega:

Sin conocer la legislación y su aplicabilidad es difícil la protesta exitosa frente a injusticias ambientales. Sin una educación en los asuntos legales ambientales, o mejor, sin una educación donde la dimensión ambiental enhebre, congrege, reúna los diversos problemas, es muy difícil la construcción de una sociedad ambiental (p. 2).

En este sentido, los conflictos en su fase de transformación no solo conjugan etapas, sino también procesos de construcción de una sociedad ambiental, cuyos dispositivos transformadores comprenden criterios implícitos como el valor otorgado al objeto de confrontación y el grado de conocimiento de los mecanismos legales para el acceso a la justicia. De allí que, en el estudio de los casos, sin estos elementos los conflictos no hubiesen trascendido de la etapa de percepción o valoración del ambiente, pues la desinformación y el desconocimiento hubiesen sido los principales obstáculos para el entendimiento del conflicto y los derechos vulnerados en el marco de los hechos.

Para río Blanco y quebrada Olivares los procesos de participación tuvieron lugar por la congregación de actores de diversas áreas, llámense comunitarios, técnicos o juristas. Cada uno propendió por la comprensión de la cuenca y de la dimensión de los derechos vulnerados desde los diferentes aspectos que configuraban el conflicto. En este caso, el conocimiento de la cuenca y de los mecanismos legales, a través de la educación jurídica, influyó en la movilización de los actores; movilización que se materializó en el proceso de participación mediante múltiples mecanismos, uno de ellos,

la acción popular. En este orden de ideas, comenta un actor:

La participación y movilización tuvo toda la incidencia, porque mientras los abogados iban argumentando y buscando la argumentación jurídica, los procesos sociales los iban acompañando, clarificando, ampliando la argumentación jurídica con los impactos sociales y cada uno iba poniendo lo que sabía. Por ejemplo, un accionante de la comunidad, puso canciones, disfraces y el componente lúdico para hacerle entender al juez que lo que él falle va más allá de un escrito; es parte de la vida misma. La pretensión era elevar al juez para que él entendiera que sobre lo que él iba a fallar existe en la cultura nuestra desde hace muchos años, que atentaba con los símbolos culturales y la vida cotidiana de la gente (comunicación personal, entrevista 1, caso 1, s.f.).

No obstante, los procesos educativos y participativos no solo repercutieron en el acceso a la justicia, sino también en la percepción y acusación. Quizá en estos elementos está la respuesta del por qué no se percibe y del por qué no se reclama.

Yo quiero resaltar que esos movimientos sociales de la reserva no empiezan con la acción popular; esos ya venían antes. Por eso es tan rica esa acción popular por el conocimiento en el terreno, en lo social, porque muchas de las personas que participaron como accionantes tenían sus organizaciones ya, por eso fue fácil organizar la gente (comunicación personal, entrevista 1, caso 1, s.f.).

Si bien el desconocimiento de los aspectos que componen el conflicto y de sus etapas de transformación constituye una dificultad, esta no es la única. Como lo expresan Felstiner et al. (2001): “no percibir el daño puede ser decisión propia de la persona, o consecuencia de alguna manipulación externa” (p. 43). Es así como este tipo de eventos se visibilizan en el caso del trasvase, donde la educación y la participación empoderaron a la comunidad para enfrentar esos factores de poder²⁰.

Yo oí que gran parte mucha gente creía que no podía hacer nada. Primero, no conocían sus derechos en ese sentido; segundo, que lo que decían los gobernantes y las altas empresas era incontrovertible. Así fuera la decisión que fuera, las consecuencias que trajera, esa decisión era incontrovertible, y no había marcha atrás (comunicación personal, entrevista 2, caso 2, s.f.).

Frente a estos hechos y percepción de desventaja por parte de la comunidad, el reconocimiento de los derechos y el empoderamiento de los mecanismos judiciales, contrarrestaron estos factores “externos” de poder, para la conformación de una cultura democrática en el conocimiento del derecho. Así lo expresa un actor:

El ejercicio de todo este debate, de las demandas, procesos judiciales, dejaron muy buenas consecuencias y aprendizajes. La región entendió que la comunidad siempre tiene una palabra que decir y la puede decir, en lo relacionado con lo público. Segundo, se dejó una cultura democrática, que incluye varias cosas, el interés por lo público, el conocimiento de derechos, de leyes, el valor de lo constitucional de la participación, de saber hacer las reclamaciones, en el sentido que nunca hubo disturbios, aun palabras, a nadie se le hizo mal ambiente, hubo serenidad e inclusión (comunicación personal, entrevistado 2, caso 2, s.f.).

Es de esta manera como el reconocimiento de la educación y la participación no solo significa un medio de acceso a la justicia, sino una herramienta de empoderamiento y conocimiento de aquello que se debe admitir como público, de aquello que es de todos.

Conclusiones

La articulación de las definiciones de participación y conflicto, a la luz de los estudios de caso, arroja las siguientes conclusiones que se explican en tres aspectos. El primero se conecta con los imaginarios sobrecargados de la noción y comprensión del conflicto. Dentro

de los supuestos colectivos, entrar en conflicto quiere decir entrar en problemas; incluso desde la óptica jurídica, el conflicto se asocia con aspectos litigiosos. Comprensión que obedece a interpretar el conflicto solo como un asunto de confrontación que se da ante la administración de justicia, donde hay partes ganadoras y perdedoras.

Sin embargo, el contraste teoría-realidad, que se concreta en la descripción de dos conflictos ambientales, arroja otra mirada. El conflicto no es algo negativo, por el contrario, forma parte de las interacciones humanas y construye procesos de movilización, los cuales desde el ámbito social son factores positivos que mejoran la sociedad. El conflicto tampoco se desenvuelve solo en instancias judiciales; por lo menos, en los casos objeto de estudio no se evidenció así. Si bien, para que se desatara este se necesitó de confrontación, los escenarios judiciales fueron las últimas instancias. Las comunidades reconocieron espacios de confrontación en las movilizaciones sociales, en las capacitaciones y en los lazos y redes sociales que se lograron con diferentes organismos para la construcción de un conocimiento jurídico y para la participación en espacios, antes y después de las instancias judiciales.

En este sentido, la teoría jurídica requiere revisar los pasos y etapas anteriores a la reclamación, toda vez que allí emergen elementos jurídicos imprescindibles y definitivos para el acceso a la justicia. En instancias anteriores, se delimitan las formas en que se accede al aparato jurisdiccional. Ignorar estos elementos, implica una mirada limitada y fraccionada del conflicto jurídico.

En segundo lugar se concluye que no hay conflicto si no hay valoración. Sin duda, las valoraciones son subjetivas y no pueden ser generalizables, pero en la percepción de un daño o amenaza de daño, debe sentirse que hay un impacto a un bien material o moral, sea o no jurídicamente reconocido o reconocible.

Esta conclusión se evidenció en los estudios de caso. Allí, las reacciones se hicieron presentes, aun sin que gran parte de los actores tuviera conocimiento de que algunas actuaciones significaban un atentado a derechos colectivos y fundamentales reconocidos constitucional, legal y jurisprudencialmente. Más allá de ese saber jurídico, la comunidad reaccionó en defensa de aquello que consideraba propio, entrañable e intocable.

No obstante y como tercera conclusión, se puede afirmar que si la valoración frente al objeto de confrontación es esencial, no es suficiente. Así se demostró en los estudios de caso. Cuando la comunidad logró pasar de una experiencia de daño no percibida a una experiencia de daño percibida (Felstiner et al., 2001), ya no era suficiente la apreciación sobre el recurso, se requería acusar y reclamar y para ello la comunidad necesitaba empoderarse. A partir de estas etapas, y como se refleja en las entrevistas realizadas a los actores, la educación jurídica ambiental y la participación entran a definir la forma en cómo se transformó el conflicto de la mera percepción a la reclamación ante la justicia.

La comunidad admite que el acceso al aparato jurisdiccional fue tan solo una etapa en la transformación del conflicto; pero en cuanto a las capacitaciones, movimientos, redes, educación y participación, tiene percepciones y resultados más amplios y completos. La comunidad indica que si bien gracias a estos procesos se consiguió la instauración de mecanismos administrativos y judiciales, fue más importante la construcción de una cultura democrática y de una sociedad ambiental que alcanza el reconocimiento de sus derechos fuera y dentro de las instancias judiciales.

En este sentido, se resalta el poder de la participación en los procesos colectivos ambientales. No solo porque capacita y empodera, sino porque abarca elementos que contrarrestan otras dificultades presentes en los conflictos,

distintas a las del conocimiento o falta de información, como por ejemplo, los inconvenientes económicos y los factores de poder.

Notas

¹ El objetivo general de la investigación es aprehensivo. Para Hurtado (2006) “el nivel aprehensivo implica la búsqueda de aspectos no tan evidentes en el evento de estudio, sino más bien aquello que parece oculto y subyace a la organización interna del evento” (p. 94).

² El daño que obedece a estas características se explica como daño ecológico: “impacto propiamente en la naturaleza, sin que se considere en él la afectación directa a las personas [...] [es] ajeno a la racionalidad jurídico-antropocéntrica, que se basa en la concreción del daño en una persona o un grupo” (Beristain, 2011, p. 18).

³ Para Beristain (2011) el daño ambiental son “las consecuencias de la contaminación y el deterioro de recursos naturales para un colectivo o una comunidad” (p. 18).

⁴ Aunque la definición y problematización de estos elementos no son objeto de este artículo, sí se alude a lo expuesto por Mesa (2011): “el antropocentrismo en sentido moral se puede definir como la doctrina según la cual los seres humanos constituyen la sede y medida de todo valor, [...] en el sentido de considerar exclusivamente al individuo (y no al todo o a la comunidad) [...] estando la comunidad moral conformada estrictamente por seres humanos considerados de manera individual, en virtud del atributo de la facultad racional, el cual a su vez define los límites de esa comunidad. [...] Los biocentrismos, los cuales son componentes de una teoría de la justicia ambiental que afirma que no solo los humanos son sujetos de protección o moralidad [...]” (pp. 33-34).

⁵ Declarada así por el acuerdo 0027 de julio 25 de 1990, del Instituto Nacional de los

Recursos Naturales Renovables y del Ambiente (Inderena) y ratificado por la resolución 66 de abril de 1992, del Ministerio de Agricultura.

⁶ Como derecho colectivo, el artículo 4 de la ley 472 de 1998 menciona los siguientes respecto a este hecho: “son derechos e intereses colectivos, entre otros, los relacionados con: a) el goce de un ambiente sano, de conformidad con lo establecido en la Constitución, la ley y las disposiciones reglamentarias [...]; c) la existencia del equilibrio ecológico y el manejo y aprovechamiento racional de los recursos naturales para garantizar su desarrollo sostenible, su conservación, restauración o sustitución. La conservación de las especies animales y vegetales, la protección de áreas de especial importancia ecológica, de los ecosistemas situados en las zonas fronterizas, así como los demás intereses de la comunidad relacionados con la preservación y restauración del medioambiente [...]; j) el acceso a los servicios públicos y a que su prestación sea eficiente y oportuna; [y] l) el derecho a la seguridad y prevención de desastres previsible técnicamente [...]”.

⁷ Declaración de Río de Janeiro. Principio 10. “Con el fin de proteger el medioambiente, los Estados deberán aplicar ampliamente el criterio de precaución conforme a sus capacidades. Cuando haya peligro de daño grave o irreversible, la falta de certeza científica absoluta no deberá utilizarse como razón para postergar la adopción de medidas eficaces en función de los costos para impedir la degradación del medioambiente”.

⁸ Así lo expresan las siguientes entrevistas: “Lo percibí como un atentado a la zona” (comunicación personal, entrevista 3, caso 2, s.f.). “Reacciono como la mayoría de la población doradense: con estupor e indignación” (comunicación personal, entrevista 4, caso 2, s.f.).

⁹ Según entrevista a un campesino de la zona realizada por el diario *La Patria* de Ma-

nizales, el 25 de julio de 2002, titulada “La comunidad se une para evitar el trasvase”: “Don Manuel, un campesino que habita en una de las poblaciones que hay a orillas del río Guarinó, no tiene idea qué es el nivel freático, ni entiende el lío entre la Chec, Hidromiel e Isagen. También desconoce qué es un caudal medio y una evaluación hidrogeológica, pero sí sabe muy bien que unos doctores quieren sacarle agua al río, en cuyas riberas fueron criados él y sus hijos, para trasvasarlas en otro. Dentro del mismo reportaje, el gerente de la empresa de servicios públicos de La Dorada estableció: ‘No creo que unas regalías insignificantes justifiquen el desastre ecológico que implicaría el trasvase’”.

¹⁰ “Aunque difícil de estudiar empíricamente, el conflicto en una sociedad puede desarrollarse más con base en el daño que percibe inicialmente que con base en otra decisión posterior” (Barton & Mendlovitz, 1960; Cahn, 1949, citados en Felstiner et al., 2001, p. 44).

¹¹ El ambiente como concepto polisémico, abarca dimensiones más allá de las ecológicas o naturales, toda vez que dentro de su comprensión deben abordarse categorías sociales y humanas. Para Quiñones (2012) “los conflictos ambientales se pueden entender desde diferentes ópticas teóricas, como son disputas de los hombres por la naturaleza, conjunto de naturalezas y culturas enfrentadas entre sí o la naturaleza como cultura” (p. 1).

¹² “En la entrevista, los actores del proceso responden a la pregunta: ¿a qué o a quiénes identificó usted como causantes de este hecho conflictivo?” (Munévar, 2011, p. 102).

–“Fundamentalmente identificamos a Aguas de Manizales porque es la administradora de la reserva. Pero en el proceso jurídico aprendimos que si Aguas de Manizales la administra, quien da los permisos es Corpocaldas [...]. Aquí hay otro actor oculto en estos conflictos y son los partidos políticos y la gente de Corpocaldas y Aguas de Manizales que se mueven por las decisiones partidistas [...] en cualquier conflicto

hay que visualizar esto” (comunicación personal, entrevista 1, caso 1, s.f.).

–“Aguas por ser directamente quien solicita el aprovechamiento y Corpocaldas quien la autoriza” (comunicación personal, entrevistado 3, caso 1, s.f.).

¹³ En el nombramiento de demandados de la acción popular, con número de radicación 17-001-03-33-003-2006-00069-00, del Juzgado Tercero Administrativo de Caldas, se mencionan principalmente estas entidades.

¹⁴ Valencia (2014) indica: “el acceso a la justicia ha sido entendido como una garantía esencial del Estado social de derecho y en este nivel, supone una orientación constitucional y democrática que exige del Estado el deber de asegurar las condiciones básicas de la igualdad real y efectiva de los ciudadanos” (p. 18).

¹⁵ El auto 08 de abril de 2003, admitió la acción y decretó como medida cautelar: “la prevención tanto al director de Corpocaldas y gerente de Aguas de Manizales S. A. E. S. P., para que se abstengan de incurrir o permitir que ocurran actuaciones que conlleven al deterioro de la reserva del río Blanco” (expediente 2003-0310).

¹⁶ Sobre el mismo concepto, los autores añaden: “la participación, entonces, puede ser entendida como una acción incluyente, es decir, una acción que integra y articula a los partícipes de las dinámicas sociales. Lo anterior implica que la participación social no solo se refiere al ámbito ciudadano, sino también a los demás miembros de la sociedad, ya que las actuaciones del Estado también involucran a aquellas personas que si bien no tienen las condiciones jurídicas para acceder a la condición de ciudadanos, [forman] parte esencial de la sociedad sobre la cual recaen las decisiones y cuentan con el presupuesto base para participar, que es tener interés en una situación concreta y poseer unas herramientas determinadas para hacerlo [...]” (Rodríguez & Muñoz, 2009, p. 38).

¹⁷ Artículo 40. Constitución Política de 1991: “todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político”.

¹⁸ Sentencia C-328 de 1995. Magistrado ponente: Eduardo Cifuentes Muñoz: “la participación ciudadana y comunitaria en la protección del ambiente y de los recursos naturales tiene sólidos fundamentos en la Constitución Política. El carácter democrático, participativo y pluralista del Estado, el principio de participación de todos en las decisiones que los afectan y la soberanía popular, establecen un modelo político muy definido que moldea las relaciones individuo-Estado, particularmente en aspectos tan sensibles y vitales para todos como es el tema ambiental. El constituyente elevó a la categoría de derecho colectivo el goce de un medioambiente sano, y dispuso que la ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo”.

¹⁹ “El mejor modo de tratar las cuestiones ambientales es con la participación de todos los ciudadanos interesados, en el nivel que corresponda. En el plano nacional, toda persona deberá tener acceso adecuado a la información sobre el medioambiente de que dispongan las autoridades públicas, incluida la información sobre los materiales y las actividades que encierran peligro en sus comunidades, así como la oportunidad de participar en los procesos de adopción de decisiones. Los Estados deberán facilitar y fomentar la sensibilización y la participación de la población poniendo la información a disposición de todos [...]” (Organización de las Naciones Unidas, 1992).

²⁰ Comenta el entrevistado 3 del caso 2: “[...] Faltaban recursos para concatenar mejor los esfuerzos. Mientras que Isagen tenía todo su [pool] de abogados ya muchos de nosotros estábamos trabajando fuera. Entonces, a duras penas, podíamos, medio podíamos sostener los recursos económicos para sostener una buena defensa de acuerdo [con] la magnitud del caso y

[con] la contra parte, con la cual nos estábamos enfrentando” (comunicación personal, s.f.).

Referencias

- Beristain, C. (2011). *El derecho a la reparación en los conflictos socio-ambientales. Experiencias, aprendizajes y desafíos prácticos*. Bogotá: Departamento de Publicaciones Universidad Santo Tomás.
- Briceño, A. (2009). Aproximación a los conceptos de daño ecológico y de daño ambiental. En A. Briceño, J. Henao, P. Brun, C. Jiménez, F. Burgos, C. Naranjo, N. Caferatta & C. Montes (Eds.), *Daño ambiental* (Tomo II) (pp. 15-73). Bogotá: Universidad Externado de Colombia.
- Constitución Política (1991). Congreso de la República de Colombia. Colombia.
- Decreto 2811 de 1974. Por el cual se dicta el Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente. Diario Oficial No. 34.234. Presidencia de la República, diciembre de 1974.
- Felstiner, W., Abel, R., & Sarat, A. (2001). Origen y transformación de los conflictos: reconocimiento, acusación, reclamación. En M. García-Villegas (Ed.), *Sociología Jurídica: teoría y Sociología del Derecho en Estados Unidos* (pp. 36-67). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- García, D. (2009). *Manual de responsabilidad civil y del Estado*. Bogotá: Librería ediciones del profesional Ltda.
- Hernández, R., Baptista, P., & Fernández, C. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: Editorial Mc Graw Hill.
- Hurtado de Barrera, J. (2006). *El proyecto de Investigación: metodología de la investigación holística* (4ta ed.). Colombia: Quirón Ediciones.
- Hurtado de Barrera, J. (2010). *Metodología de la investigación: guía para la comprensión holística de la ciencia* (4ta ed.). Colombia: Quirón Ediciones.
- Lasso, T., Sánchez, F., & Valencia, J. (2008). *El derecho de una región al agua. Un conflicto ambiental. Tránsito del río Guarinó al río La miel* (En prensa). Colombia: Universidad de Caldas. Cesant.
- Ley 472 de 1998. Por la cual se desarrolla el artículo 88 de la Constitución Política de Colombia en relación con el ejercicio de las acciones populares y de grupo y se dictan otras disposiciones.
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso, estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Pensamiento & Gestión*, 20, 165-193.
- Mesa, G. (2011). *Elementos para una teoría de justicia ambiental y el estado ambiental de Derecho*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia; Instituto Unidad de Investigaciones “Gerardo Molina” –UNIJUS.
- Munévar, C. (2011). *Origen y transformación del Conflicto Ambiental: dos estudios de caso* (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales, Colombia.
- Muñoz, L. (2012). Panorama de conflictos ambientales en las diferentes regiones naturales del país: un análisis desde la participación ciudadana. En B. Londoño & L. Güiza (Eds.), *Conflictos ambientales en Colombia. Retos y perspectivas desde el enfoque de los DDHH y la participación ciudadana* (pp. 11-18). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (1992). *Declaración de Río sobre el Me-*

- dio Ambiente y el Desarrollo* (Principio 10). Río de Janeiro: Autor.
- Quiñones, O. (2012). Una pequeña luz de esperanza: la resolución civilista de los conflictos ambientales. En B. Londoño & L. Güiza (Eds.), *Conflictos ambientales en Colombia. Retos y perspectivas desde el enfoque de los DDHH y la participación ciudadana* (pp.1-10). Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Rodríguez, G. A., & Muñoz, L. M. (2009). *La participación en la gestión ambiental. Un reto para el nuevo milenio*. Bogotá: Editorial Universidad del Rosario.
- Sentencia C-328 (1995, julio 27). Acción de inconstitucionalidad. M. P. Eduardo Cifuentes Muñoz. Corte Constitucional.
- Silva, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, 11(22), pp. 29-43.
- Sierra, J. J. (2006). *La interdisciplinarietà. Una necesidad impostergable para la educación ambiental*. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/canales7/ger/educacion-ambiental-y-la-interdisciplinarietà.htm#mas-autor>
- Valencia, J. G. (2006). Educación legal y participación de la comunidad en asuntos ambientales. *Revista Luna azul*, 13. Recuperado de http://lunazul.ucaldas.edu.co/downloads/8cf0f05dRevista13_2.pdf
- Valencia, J. G. (2014). *El derecho de acceso a la justicia ambiental en Colombia. Entre la validez formal y la eficacia material*. Colombia: Editorial Universidad de Caldas.

Teoría de la propiedad intelectual. Fundamentos en la filosofía, el derecho y la economía¹

Theory of intellectual property. Foundations on philosophy,
law and economics

Recibido: 25 de febrero de 2014 - Revisado: 09 de septiembre de 2014 - Aceptado: 07 de abril de 2015

David Felipe Álvarez Amézquita²

Óscar Eduardo Salazar³

Julio César Padilla Herrera⁴

Resumen

La propiedad intelectual como cualquier rama del derecho tiene diversas dimensiones. Dos tradicionales son: la práctica y la teórica. En la primera se conceden patentes o se solicitan certificados de registro de obras, entre muchos otros procedimientos donde sin duda existen ambigüedades que merecen aclaración. En la segunda se analizan y critican los fundamentos buscando articularlos sin adherencia a preguntas procedimentales. Sin embargo, luego de una revisión de la literatura experta, encontramos que esta última dimensión de la propiedad intelectual (PI) cuenta con poca bibliografía. El presente artículo analiza y articula los fundamentos más relevantes disponibles en la filosofía, el derecho y la economía acerca de la PI, contribuyendo a consolidar la dimensión teórica sobre la materia.

Palabras clave

Propiedad intelectual, teoría, economía, derecho privado, bienes inmateriales, derechos subjetivos.

Abstract

Intellectual property as any branch of law has several dimensions. Two traditional are: practical and theoretical. In the first patents are granted or registration certificates of works are requested, among many other procedures where no doubt there are ambiguities that deserve clarification. In the second the fundamentals are analyzed and criticized in search of articulation without adherence to procedural questions. However, after a review of the expert literature, we find that the latter dimension of intellectual property (IP) has little literature. This article analyzes and articulates the most important foundations available in philosophy, law and economics on IP, helping to consolidate the theoretical dimension on the subject.

Keywords

Intellectual property, theory, economics, private law, intangible property, individual rights.

¹ Artículo resultado de investigación del Grupo de Estudio en Propiedad Intelectual financiado por la Universidad Católica de Colombia, Facultad de Derecho. Los autores agradecen a Nancy Sandoval Valbuena, Diana Yised Diagama Herrán, Nelson Toro, estudiantes que contribuyeron a la discusión de alguna de las partes de este texto.

² Estudiante de doctorado en Derecho de la Universidad de Nottingham, U.K. M. Sc. en Historia de la Universidad Nacional, especialista en Propiedad Industrial, Derecho de Autor y Nuevas Tecnologías de la Universidad Externado. Abogado de la Universidad Nacional de Colombia. Docente Investigador de la Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia. Correo electrónico: dfalvarez@gmail.com

³ M. Sc. en Propiedad Intelectual de la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) y la Universidad de Turin, especialista en Propiedad Industrial, Derecho de Autor y Nuevas Tecnologías de la Universidad Externado. Abogado de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Universidad de los Andes, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: oscareduardosalazar@gmail.com

⁴ M. Sc. en Derecho (LLM) de la Universidad de los Andes, con curso de perfeccionamiento en teoría de la propiedad intelectual de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Abogado de la Universidad Católica de Colombia. Docente Investigador de la Universidad Católica de Colombia, Bogotá, Colombia y Docente de la Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: padillaypadilla@gmail.com

Para citar este artículo: Álvarez, D., Salazar, O., & Padilla, J. (2015). Teoría de la propiedad intelectual. Fundamentos en la filosofía, el derecho y la economía. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 61-76.

Introducción

Todos los eventos ocurren en contextos y todas las acciones se topan con restricciones
(Darton, 2014, p. 242)

Algún segmento del conocimiento que se produce puede ser protegido por la propiedad intelectual. No obstante, esta última tiene muchos retos que la convierten en un escenario ambiguo y menos básico de lo que acostumbran a describir la inmensa cantidad de manuales sobre el tema. Por ejemplo, la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) sugirió que la PI estaba en crisis, tanto por las poderosas ideas de movimientos sociales que se oponen a la concesión de patentes sobre material genético o que afectan el medio ambiente como por los usuarios mundiales de Internet que ven –usualmente– al derecho de autor como una barrera para acceder a la información en esa red. Esto conduce a preguntarse ¿qué es lo que falla en esta institución?

Aquella duda exige cumplir una tarea pendiente en la literatura y bibliografía nacional. Se trata de averiguar e identificar qué se entiende por propiedad intelectual y, sobre todo, de justificar las bases sobre las que se sostiene a pesar de la aparente crisis.

Para cumplir con dicha tarea se hace necesaria una revisión crítica de las posiciones e ideas sobre propiedad intelectual en los núcleos iniciales donde puede encontrarse su fundamento. En tal sentido, tenemos bibliografía clásica con la que entendemos el derecho de propiedad según un criterio dogmático, doctrinal y reiterado, en especial, en el derecho civil (núcleo jurídico). Seguido, contamos con posiciones e ideas en la filosofía donde encontraríamos versiones más sofisticadas y atemporales (núcleo de la filosofía). Finalmente, junto con estos dos núcleos, estaría también la bibliografía contemporánea que se ocupa del debate actual acerca de la materia, y que está sustentada predominantemente desde la economía o la metodología

de análisis económico del derecho (núcleo económico). Entonces, para conocer “lo que falla” en la PI requerimos saber “lo que la fundamenta”; de esto se ocupa este texto donde se trabaja desde los tres núcleos comentados.

Ahora bien, incluso antes de la Revolución francesa, la propiedad intelectual aparece en el derecho como una institución que trata de ser justificada. Su origen histórico, el sistema de privilegios¹ y su transformación hacia una positivización determinaron la aparición de diferentes aproximaciones desde las que se ha intentado explicarla (Dietz, 1991). La revisión de tales aproximaciones permitirá definir los campos específicos de desarrollo teórico y las líneas de trabajo² futuro a las que apunta la literatura sobre esta materia. Adicionalmente permitirá encontrar los puntos de contacto entre diferentes teorías y aproximaciones, además de los puntos de fuga de aquellas.

En este sentido, este artículo es una revisión amplia de tales aproximaciones desde un enfoque holístico (la propiedad intelectual y sus dos ramas principales: el derecho de autor y la propiedad industrial), buscando generar un balance de la literatura teórica que delimita el campo epistemológico de esta institución.

Problema de investigación y método

A la propiedad intelectual le ha tomado algún tiempo ganar respeto académico como tema jurídico; Vaver (2011) ha indicado que no existe “tal cosa como la propiedad intelectual, y mucho menos un sistema de propiedad intelectual. Lo que tenemos son unas piezas de legislación”. Es por ello que la PI se ha convertido desde hace algunos años en un campo de debate en el que se esgrimen diferentes argumentos.

Su ubicación en el derecho, así como en las políticas públicas y la sociedad no ha sido pacífica. En la actualidad, debido al posicionamiento de la llamada era de la información y la comunicación, esta institución

jurídica ha sido objeto de revisión teórica a lo largo del mundo (Burke & Briggs, 2002), ya que el derecho internacional regula la protección mínima de la propiedad intelectual (Ha-Joon, 2001), y que las políticas nacionales de ciencia y tecnología son impactadas directamente por esta disciplina, como lo señala el documento Conpes 3582 (Consejo Nacional de Política Económica y Social, 2009). Establecer un balance entre la literatura nacional e internacional sobre la materia es un asunto prioritario para definir los posibles mecanismos jurídicos, de política pública nacional e internacional que permitan hacer frente a los retos globales orientados al desarrollo fundamentado en una sociedad basada en el conocimiento.

En cuanto al método, se construyó un marco lógico donde se identificaron los puntos del campo epistemológico de la propiedad intelectual. Desde allí, se determinaron los vacíos y espacios problemáticos que podían ser investigados. En ese sentido, se analizaron artículos de revistas indexadas y libros canónicos sobre propiedad en tres nodos específicos: económico, filosófico y jurídico. Se analizaron cualitativamente las nociones, ideas, conceptos y discusiones –en esos tres nodos– y se logró construir este marco heurístico-analítico con el cual se da base a una línea³ sobre propiedad intelectual.

Desarrollo y plan de trabajo

La propiedad intelectual procura un campo de protección especial a las creaciones y se expresa usualmente por medio de normas que regulan su alcance, duración y otras características. Paralelo a la evolución normativa que protege estos derechos, se ha desarrollado un amplio campo de análisis teórico sobre la materia que trata de explicarla, justificarla, delimitarla y en varios casos criticarla. Ahora bien, esos análisis se han dado en diversos planos, de los cuales los más neurálgicos y complejos a la hora de concebir teóricamente la propiedad intelectual son el filosófico, el jurídico y el

económico. Cada uno señalará los lugares desde donde se comprende y discute la institución.

Los argumentos intemporales del núcleo filosófico.

¿Cuál es el origen de la propiedad intelectual? En respuesta a esta pregunta, la filosofía trata de explicar la forma en que el derecho establece un sistema de protección más o menos coherente para la protección de las creaciones del intelecto. Además, el problema filosófico tiene varias conceptualizaciones que parten de la diferenciación en cuanto al objeto de protección de la propiedad intelectual, si se trata de la idea, o de la cosa como tal, o de un objeto inmaterial y a su vez del origen de tales derechos.

Para iniciar, en Hegel (1980) es claro que la diferenciación entre la idea y la creación permite el surgimiento del derecho y a su vez, la naturaleza de la creación permite la separación entre el objeto donde se *materializa* la creación (obra, invención) de la propiedad sobre la creación misma. Es la creación la que exterioriza la idea y la hace susceptible de la voluntad de su creador. Así mismo, Kant (2004) diferencia *opus mechanicum* es decir el objeto material producido mecánicamente (sobre el que se ejerce un derecho real) del discurso del autor (*corpus mysticum*), sobre el cual él tiene derechos, como se verá más adelante.

Curiosamente, esta concepción hegeliana de la propiedad intelectual, que se presenta bastante sólida y en consonancia con las modernas legislaciones en la materia, resulta poco señalada por la literatura jurídica o filosófica (Drahos, 1996; Himma, 2006; Stengel, 2004). Sin embargo, es evidente la firmeza que el filósofo brinda sobre un largo debate respecto del objeto de protección de la propiedad intelectual, pues da a entender que ese objeto ideal se exterioriza por medio de la voluntad a través de la creación, y es aquella la que es objeto de propiedad.

Siguiendo a Himma (2006) desde John Locke la respuesta que se da a este problema es distinta. Este autor explica la propiedad desde la idea del esfuerzo, como la consecuente retribución del trabajo del hombre para hacerse dueño de la tierra y de las cosas que están en la naturaleza. Se trata entonces de un derecho *moral*⁴ de propiedad. Bajo la misma lógica, se trata de explicar la propiedad intelectual como la justa retribución del esfuerzo de los creadores. Este es un medio para satisfacer el bien común a través de la actividad individual, pero en la actualidad el alcance de esta tesis no es viable, pues la escasez que genera la protección del mero esfuerzo bajo la órbita de un derecho de propiedad no encuentra –ni representa per se– un beneficio para la sociedad

A partir de lo anterior, cabe mencionar el siguiente interrogante: “¿qué porción del valor de los escritos, invenciones, e información de negocios se puede atribuir al trabajador intelectual?” (Hettinger, 1989). La pregunta realizada por este autor apunta a esa disparidad entre expresión e idea, pues sobre la base del uso de las ideas no podría atribuírsele a un autor en particular sino una pequeña porción correspondiente a su aporte en la creación que “usa” múltiples creaciones que son previas⁵.

Locke impacta la teoría de la propiedad intelectual no solo del sistema anglosajón, sino del derecho continental europeo, particularmente en el derecho alemán (Luf, 1991) y el francés (Pirou, 2001). Para Ascarelli (1960), por ejemplo, la justificación del derecho de propiedad intelectual como resultado del trabajo y esfuerzo que se evidencia en las tesis lockeanas, se hace positivo en: *Bill of Rights de Virginia* de 1776, que es una justificación más política que jurídica.

Otra problemática que supera la discusión hasta este punto, aparece en el concepto de sujeto mismo del derecho. Foucault, entre otros, realiza un extenso análisis del autor desde lo que él llama *la función autor* en la sociedad. Aquella es una construcción ideológica e histórica

(Foucault, 1984) y deriva de la ideación del autor como sujeto de derecho titular originario de la propiedad sobre la obra, como las que siguen las tesis de los ideólogos revolucionarios franceses: Diderot (1764), Lakanal (1793) y Le Chapelier (1791). Estos autores sugieren que la propiedad sobre bienes inmateriales, por ejemplo aquella relativa al derecho de autor, es “[...] la más incontestable, la que de su incremento no se genera injuria para la igualdad de la República y que no ofende a la libertad [...]”. Igualmente asocian la originalidad del creador como el elemento más trascendente de la obra, pues esta es un aporte único y constitutivo de la misma.

Esta concepción de la creación y el sujeto relacionados de manera inescindible tiene base principalmente en la perspectiva kantiana relacionada con el derecho de autor. Kant (2004), ante la pregunta ¿qué es un libro?, sugiere que éste es una especie de medio por el cual el editor publica el discurso del autor que ha querido dar a conocer al público. De esta concepción se deriva la tesis según la cual si un tercero publica el libro, fuera de la esfera de la relación autor/editor, se trata de una falsificación; en tanto que el discurso del autor se trata de un derecho personal que se vierte por medio de un mandato en manos del editor. Como en el caso de Locke, Kant es igualmente reclamado como sustento primario de las tesis personalistas sobre el derecho de autor, tesis que derivan en las elaboraciones teórico-jurídicas de Kohler (Luf, 1991; Pozzo, 2006; Rengifo García, 1997; Stengel, 2004). Pozzo (2006), a su vez, da cuenta de la evolución que se produce en Fichte desde la posición kantiana, según la cual considera a la propiedad intelectual como parte de la metafísica en la construcción de la actividad intelectual, basándose en el principio de que los pensamientos no se transmiten de mano en mano, no se pagan con dinero, ni se pueden transmitir cuando se lleva un libro a casa.

Para Fichte (citado en Pozzo, 2006), existe la primacía absoluta del derecho personal sobre el patrimonial, derivada del derecho del

autor sobre el *corpus mysticum*, como vínculo inescindible entre el autor y la obra. Según Luf (1991), Fichte discierne de la propiedad sobre el objeto material del que se apropia el lector y que llega incluso a la posibilidad de hacer suyos los pensamientos del autor, pero establece que lo que no puede ser apropiado es la forma que el autor le da a esos pensamientos: “una relación de ideas individualizada en el proceso creativo en representación gráfica”, lo que hace que el derecho que se ejerce sobre esa forma de la obra sea inalienable.

Las ideas clásicas del núcleo jurídico.

En este núcleo ubicamos la teoría clásica, que trata de identificar en el campo de la propiedad los derechos de propiedad intelectual. Buena parte de la literatura jurídica se ocupa de este problema (Breuer, 1957; León-Robayo & Varela-Pezzano, 2011; Lipszyc, 1993; Rengifo García, 1997; Stengel, 2004; Strowel, 1994). El primer asunto desde esta teoría clásica es la diferenciación de este tipo de bienes de las cosas en sí, pues respecto de ellas se ejerce claramente el derecho de propiedad a través de la aprehensión material de la cosa. Además, en esta etapa es claro que la cosa donde reposa la creación, sea obra o invención, no es el objeto de la propiedad intelectual, pues aquel supera los límites de dicha cosa o vehículo.

Es por ello lógico que la propiedad exista sobre cosas o bienes corpóreos que, más que su naturaleza física, deben presentar algún valor económico. Al lado de estos, existen los bienes incorpóreos, donde la preeminencia está en la inmaterialidad del objeto (Ripert & Boulanger, 1965). Las cosas cuyo objeto es inmaterial se las conoce como incorpóreos o incorpóreas, estas propiedades incorpóreas tienen el carácter común de “estar vinculadas a la actividad creadora del hombre, unas se definen por la posibilidad que brindan a sus titulares de ejercer una actividad determinada, en tanto que oficios; pero hay otras relativas a

los resultados de la actividad intelectual”; así pues, una creación del espíritu es entonces el objeto del derecho, y la propiedad se representa por un conjunto de prerrogativas destinadas a asegurar la protección jurídica y la explotación económica de la creación (Ascarelli, 1960). Es importante el desarrollo teórico de Ascarelli (1960) en relación con la propiedad sobre la cosa, pues no olvida la existencia de derechos de carácter personal respecto de la creación, que no son autónomos, pues no existe algo como un derecho moral de autor propio de la cosa sin relación con el autor mismo.

Frente a esto último, Hettinger (1989) introduce la categoría de “objetos intelectuales” como aquellos que no son exclusivos per se, y que por lo tanto, no se agotan y pueden estar en varios lugares al mismo tiempo. Proveer bienes de propiedad intelectual puede tener un costo marginal igual a cero, y los costos de comunicación ser realmente bajos, aún en mayor medida gracias a las nuevas tecnologías, de ahí la necesidad de pasar de la protección de los objetos intelectuales a los productos intelectuales protegidos como el mecanismo más eficaz para distribuirlos.

Ahora bien, existe en este núcleo otra idea operativa: la de “bienes inmateriales”. Kholer fue quien estableció por primera vez esa categoría, que, al igual que la de Picard (1910), surgieron producto de lo insuficiente que resultaba la clasificación de esta clase de derechos dentro de los derechos reales. Conforme a esta teoría, con clara influencia lockeana, surge el trascendental concepto de “mano de obra”, que es la fuente natural del derecho de propiedad (Piriou, 2001), y que le permite al autor ejercer su derecho tal como lo hace el propietario sobre la cosa, es así que se protege al creador en su relación intelectual y personal desde el trabajo, y hasta la explotación de la obra, lo que debiera conducir a un reembolso apropiado.

Adicional a la noción de los bienes intelectuales, se ha introducido una nueva categoría

doctrinaria que trata de reconocer los derechos sobre aquellas cosas que comprenden características de las cosas inmateriales y de las materiales, tales cosas serían los bienes virtuales (León-Robayo, 2011).

Por otro lado, el objeto del derecho subjetivo (Alessandri & Somarriva, 2008) es la realidad hacia la que se dirige el interés particular protegido por el ordenamiento jurídico, es decir, un bien inmaterial, material, actos humanos, e incluso la persona.

Los derechos reales recaen sobre la cosa (material), en cambio, si recaen sobre cosas inmateriales, se trata de derechos inmateriales. Es claro respecto de este planteamiento que los derechos inmateriales se ejercen sobre cosas, que no son reales en el sentido de su materialidad o su “percepción por medio de los sentidos”. Por ello, se hace la distinción entre las cosas corporales y las incorpóreas, señalando que las segundas se perciben mental o intelectualmente.

Los autores hacen una crítica a la clasificación tradicional de las cosas, en la que se entiende que las incorpóreas comprenden también los derechos, menos el derecho de propiedad. Para los autores la distinción en sentido moderno no debería dirigirse hacia tal distinción, sino al reconocimiento de cosas corporales e incorpóreas, estas últimas “sólo para designar los bienes inmateriales”. En tal sentido, ambos autores coinciden con la división que proponen autores como Picard, y en general los teóricos franceses. Esta consiste en la autonomía de los derechos intelectuales, al lado de los derechos personales y los reales.

Unidad del derecho de autor.

El monismo hace hincapié en el carácter inescindible de las facultades del autor, ubica en un centro tanto sus intereses ideales como sus intereses económicos (Baylos, 1978). Es conocida igualmente como la doctrina

monista alemana contemporánea representada por Eugen Ulmer (citado en Strowel, 1994), quien considera que los derechos morales y patrimoniales desde esta teoría hacen parte de un mismo tronco del derecho de autor. Ulmer habla de la subsistencia de un doble carácter del derecho de autor, pero, en cualquier caso, ambos son parte de una unidad que, por ser en la práctica imposible dividirlos, no es posible entenderlos separadamente.

La protección de la explotación de la obra defiende no solo los intereses económicos del autor sino, de igual forma, las facultades que tiene este sobre el objeto creado, pero es sumamente difícil separar los “intereses” de otras “facultades”, luego el sector económico y el ideal, aunque no son el mismo, generan unas relaciones cercanas que son las que permiten la protección de intereses morales a través de facultades patrimoniales y viceversa (Baylos, 1978).

Otto Von Gierke (citado en Strowel, 1994), señala en su teoría que los derechos de la personalidad están por encima de los patrimoniales pero no por ello están separados. Así, Von Gierke indica que el derecho de autor se despliega en un derecho de propiedad cuyo núcleo es el derecho de la personalidad. De esta manera al no separar tales derechos esta se considera una típica teoría monista. En cambio, el dualismo tiene como precursor a Josef Kohler (citado en Strowel, 1994), quien entendía el derecho de autor (*doppelrecht*) como un derecho bifurcado en dos derechos separados pero paralelos: un derecho individual (*Individualrecht*) fundamento de los intereses ideales del autor (facultades), y un derecho de bienes inmateriales (*Immaterialgüterrecht*) como el poder que tiene el autor sobre el bien creado, lo anterior de conformidad con Strowel (1994).

Piola Caselli fue un jurista italiano que robusteció la teoría del dualismo, pues concibió el derecho moral como el que tutela el acto de creación o la paternidad de la obra, y al lado de este, el derecho económico o patrimonial que le permite al autor la ganancia de utilidades

(Loredo, 1998). Para Caselli, esta concepción presenta dos momentos: el primero tiene lugar al darse la creación de la obra (naturaleza personal o derecho moral), y el segundo hace referencia al hacerse su publicación (donde el derecho es patrimonial). La posibilidad llega hasta el caso en que los derechos patrimoniales pueden ser transferidos, sin que ello signifique la extinción de los derechos morales (Rogel, 2003).

En Francia, según Piotraut (2006), el Código de Propiedad Intelectual establece que el derecho del autor comprende facultades de carácter moral, así como los atributos de carácter económico. Por ello, se ha dicho que también hay allí un reconocimiento doble del derecho de autor, y por ende, un derecho moral y uno de propiedad. Es así que se considera el acto de creación como un proceso intelectual indisoluble del autor, por ende, de su propia personalidad equiparando esta al honor y la intimidad.

Una crítica a esta posición dual de los derechos señala que no es viable pensar la división de los derechos subjetivos, entendidos estos como los que se ejercen respecto de una cosa de manera unitaria. Para Díez-Picazo & Gullon (1988), existe entonces una posición monista en cuanto a la justificación del derecho de autor. En relación con los derechos morales, se niega su carácter de ser derechos de la personalidad, pero sí de ser personalísimos. Los autores, entonces, llegan a establecer una serie de características del derecho de autor:

- Se trata de un derecho subjetivo que posee sustantividad y autonomía técnica. Este derecho comprende la libertad de acción de su titular, quien es protegido por el ordenamiento jurídico.
- Tiene el carácter de absoluto, pues no se ejerce respecto a determinada persona, sino de manera inmediata respecto del bien.
- En este caso, el derecho se ejerce sobre la obra y se desarrolla en una serie de actos o conductas de ese titular.

- Es un derecho de monopolio jurídico, en el sentido de que se llama propiedad cualquier derecho monopolístico que otorga al titular una situación de dominio. Se trata de un señorío exclusivo sobre la obra. No sería una propiedad en sentido estricto, sino en el sentido amplio de una situación de señorío.
- Es un derecho limitado de manera temporal.
- No tiene naturaleza exclusivamente patrimonial o económica, pues coexiste con el derecho moral.

Propiedad intelectual como derechos intelectuales.

Edmond Picard (1910) fue quien realizó la primera división, que ubicaba de manera autónoma a los derechos intelectuales. Esta clasificación de Picard, se hace en virtud de que la existente o tradicional, esto es, la tripartita romana: derechos personales, derechos de las obligaciones y derechos reales no es suficiente. Así pues a estos derechos, se le agregan los derechos intelectuales. Señala este autor que en las instituciones se encuentran *Personae, Res, Acciones*. A su vez, están los derechos de las obligaciones o *jura ad personam*, y los derechos personales *jura in persona*, pero hay una categoría de derechos de la cual los romanos no se dieron cuenta, pues hay unos objetos posibles de derechos que son las cosas intelectuales.

Picard (1910) se cuestiona cómo fue posible ni siquiera entrever esa categoría de Derechos Intelectuales, cuyo contenido comprende obras de arte, de literatura, de inventos y descubrimientos industriales, de modelos y diseños de fábrica, las marcas de comercio y las enseñas, todas cuya existencia es propia, original y puramente intelectual, incluso previa a su expresión y realización en un cuerpo material. Tenemos entonces, conforme lo establece Picard (1910), la existencia de cosas intelectuales que se ubican al lado de las cosas

corporales, y la necesaria obligación de una nueva categoría que forma parte del derecho civil (Derechos reales / Derechos personales / Derecho de las obligaciones / Derechos intelectuales)⁶.

Los llamados derechos intelectuales son ubicados junto con los derechos reales y los de crédito en una categoría separada (Capitant, 1958). Estos se subdividen de la siguiente manera:

La propiedad literaria y artística. En esta el autor es dueño de su obra, pero también de la posibilidad de publicarla y vender sus reproducciones. Estos derechos se diferencian de la propiedad en su duración: vencido el plazo de protección estas obras se agregan al patrimonio intelectual de la humanidad “al cual han sido dedicadas, por lo demás, en una larga medida”.

La propiedad industrial. En esta categoría entra el derecho de “los comerciantes e industriales sobre su nombre, su clientela, sus marcas, sus dibujos y modelos de fábrica, y el derecho del inventor sobre su descubrimiento”. En relación con el derecho del inventor, este derecho también se encuentra restringido a un tiempo, bastante menor que el de los autores.

Capitant (1985) pasa luego a examinar el objeto de los derechos, específicamente los derechos reales, cuyo objeto son “las cosas del mundo exterior”. Este autor cuenta dentro de estos derechos reales los derechos intelectuales, para calificarlos como bienes en la medida en que representan un valor apreciable en dinero. Igualmente, distingue los bienes corporales de los incorporales, siendo los primeros los que cuentan con una existencia material, y los segundos los que son valores abstractos.

Los hermanos Mazeaud, por su parte, señalan: “Al lado de estos derechos reales y personales, hay los llamados derechos intelectuales, que no se ejercen ni contra una persona ni sobre una cosa. Su objeto es inmaterial; así,

el derecho del inventor sobre su invento; el del autor, del compositor, del artista, sobre su obra” (Mazeaud, H., Mazeaud, L., & Mazeaud, J., 1976, p. 63).

Para Planiol, según los hermanos Mazeaud, la división entre las dos categorías reales y personales no es aplicable, siempre se trata de un derecho personal que se ejerce respecto de determinada persona, o *erga omnes*. Para los Mazeaud, sí existe la posibilidad de un derecho sin sujeto pasivo, un “sujeto activo sin obligaciones correlativas a cargo de otro”. Es decir, estos derechos no pueden ubicarse ni entre los derechos reales ni entre los personales. El objeto de estos derechos es la actividad intelectual como tal, confieren “la prerrogativa... [de] poder ejercer esa actividad, poder sacar partido de ella” (p. 64).

Se trata de un derecho de explotación que tiene por objeto una obra intelectual o que recae sobre una clientela comercial. Dado que “tienen por objeto la actividad intelectual de su titular, están unidos a su persona. Por eso, deben ser alineados entre los derechos de la personalidad” (p. 64). Sin embargo, son mixtos, porque tienen el carácter extrapecuniario y un carácter pecuniario que suele ser el principal.

Se confunden con propiedad por su denominación, pero no son ni derechos reales ni personales, aunque se parecen a la propiedad en cuanto generan derechos exclusivos de explotación. Se trata de derechos incorporales, dado que no recaen sobre objetos materiales, es decir que su objeto no son cosas.

El sofisticado núcleo económico.

Dentro de la dicotomía existente entre los bienes jurídicos y los bienes en el sentido económico, los derechos de propiedad intelectual recaen sobre una categoría especial de bienes de especial interés para las dos disciplinas, a los cuales llamamos bienes inmateriales o bienes intangibles.

Se abordarán algunos planteamientos propios del análisis económico para poder entender completamente la naturaleza de la propiedad intelectual, pues hay otra característica que resulta de importancia y es que los bienes de propiedad intelectual son bienes *no excluyentes* y *no rivales*.

Acorde con los postulados básicos de la economía, la exclusión es aquella característica que tiene un bien que posibilita, con cierta facilidad, el disfrute solo de una persona a la vez, por ejemplo, un computador personal. De otra parte, la rivalidad es aquella característica que indica que el uso del bien por una persona disminuye la posibilidad de que otro lo use con la misma potencialidad, por ejemplo, la cantidad de peces que se pueden atrapar en una zona determinada disminuye con cada barco presente en la zona.

Lo anterior lleva al problema de los recursos comunes y los bienes públicos, entendiendo a los primeros como aquellos que no son excluyentes, por ejemplo una parcela comunitaria dedicada al pastoreo, en la cual cada habitante puede ubicar tantos animales como su capacidad y la del suelo lo permitan. De otro lado, están los bienes públicos, los cuales no son excluyentes ni rivales, toda vez que no disminuyen por el número de personas que los utilicen y tampoco es factible impedir que unos accedan a él en favor de otros. El ejemplo clásico suele ser la defensa nacional o una alarma contra incendios en una propiedad horizontal (Jha, 1998).

Los bienes públicos traen aparejado el famoso problema del *free rider* o el Polizón, es decir, aquel individuo que aprovecha la imposibilidad de ser excluido del uso de un bien, para usarlo sin pagar. Por su parte, los recursos comunes traen consigo el problema resumido en la fábula de la “tragedia de los comunes” (Hardin, 1968), acorde con la cual, ante un recurso compartido la salida egoísta en el uso del bien (hasta su destrucción) es la única

alternativa que parece racional sin que haya intervención del gobierno.

¿Dónde se ubicaría la propiedad intelectual acorde con estos postulados? En un sentido general, podríamos decir que el conocimiento es, por definición, un bien público (Mankiw, 2002; Nelson, 1959). Lo que trata de hacer la teoría de los derechos de propiedad intelectual es, precisamente, sacar en algún grado la información que resulta útil de esta categoría de bien público y acercarla, tanto como sea posible, al sector del bien privado (es decir, aquel que es rival y excluyente) (Kanwar & Evenson, 2003).

Desde la perspectiva lockeana existe una clara relación entre la economía y los derechos de propiedad intelectual que se funda en la diferenciación entre lo público y lo privado. Por ejemplo, dentro del campo de lo que es apropiable dentro del conocimiento y lo que debe ser de uso o dominio público (Ramello, 2005). En segundo lugar, cuando Locke introduce la noción de que la apropiación en sí misma no es un fin sino un medio para que cada individuo extraiga de la naturaleza lo que le es necesario, establece las bases sobre las que se fundamenta el equilibrio de derechos entre innovador y usuario de los derechos intelectuales.

Bentham es imprescindible para analizar la idea de los incentivos (Greenhalgh & Rogers, 2007). En este caso, a partir de la idea del conocimiento como bien no rival y no exclusivo, todo aquel imitador de una invención era un oportunista que con cada acto de copia desincentiva al verdadero creativo de seguir innovando, al despojarlo de su merecida ventaja en el comercio, producto de su invención.

Una nueva revisión de este paradigma fue propuesta a mediados del siglo XX por Joseph Schumpeter, quien introduce el concepto de “innovación” en el léxico de la propiedad intelectual y la economía, situando, a diferencia de Keynes, el impulso al crecimiento económico no en el Estado, sino en el empresario o mejor,

en el espíritu emprendedor –*Unternehmergeist*– (Schumpeter, 1971). Se supone que el emprendedor, cuando utiliza el conocimiento aplicado a su problema en la industria, crea un conocimiento nuevo que desplaza al viejo. Esta sería la base del sistema de incentivos que responde al dilema de la investigación básica y la investigación aplicada (Nelson, 1959). Para producir el cambio tecnológico, el Estado debe invertir en la primera (Romer, 1990).

Actualmente, podría decirse que la economía ha tomado dos rumbos a la hora de enfrentar el estudio de la propiedad intelectual. En primer lugar, aquellas construcciones conceptuales basadas en el desarrollo económico, particularmente promocionadas por entidades multilaterales como el Banco Mundial, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) o la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI), en donde la tesis y la mirada de los derechos de propiedad intelectual como incentivo hacen carrera constantemente (Siebeck, 1990; Ha-Joon, 2001).

Para este sector los beneficios potenciales de una firma que hace uso de los derechos de propiedad intelectual radican en tres aspectos: i) hay un monopolio temporal que permite, en teoría, recuperar los costos de inversión en Innovación y desarrollo (I&D) y obtener la mayor disposición a pagar del consumidor en la medida en que el bien objeto de la innovación sea poco sustituible por otro; ii) una firma que emplea un proceso innovador puede reducir sus costos de producción y por lo tanto, puede obtener un margen superior de utilidad vendiendo al mismo precio, o iii) la firma puede reducir el costo final del producto y extender su poder de mercado tomando cuotas de sus competidores. Esta al menos parece ser la posición de Jack y Lanjouw (2005), Maskus (2000), y de Murray (1997) en la industria agrícola, así como de los variados estudios de impacto económico efectuados por la OMPI.

Por otra parte, algunos sectores económicos han decidido revisar algunos de los postu-

lados y paradigmas de la economía, con el fin de verificar bajo los actuales esquemas legales de protección de la propiedad intelectual, si la teoría del incentivo es suficiente, o si por el contrario nos encontramos dentro de un sistema de derechos excesivamente amplio y dentro de un andamiaje legal que hace impracticable el uso de los derechos de propiedad intelectual en el mercado. Se habla así de la tragedia de los *anticommons* (Brousseau, 2007; Heller & Eisenberg, 1998). Otro autor con esta línea es Giannakas (2001).

Ello es así porque los diversos mecanismos de protección de propiedad intelectual han venido sufriendo una mutación que cada vez más los aleja de su concepción inicial de bienes no exclusivos y no excluyentes (Khan, 2005), ya que a través de diversas enmiendas a las leyes de propiedad intelectual de países desarrollados y en aquellos en vía de desarrollo, mediante *transplantes* jurídicos se han fortalecido los sistemas de propiedad. Prueba de lo anterior son los cada vez más amplios espectros de patentamiento, que involucran incluso actividades como los métodos de negocio o los mecanismos contables para deducir impuestos en los Estados Unidos. Así mismo, las cada vez más frecuentes extensiones en los plazos de protección de las obras protegidas por el derecho de autor, hacen que sea más difícil acceder al dominio público, y por lo tanto, son considerados en teoría económica como un peso muerto, causado por la no explotación comercial de catálogos huérfanos o añejos, ni el disfrute por parte de la comunidad en general (Shavell & Van Ypersele, 2001).

Para Lévêque y Ménière (2004), los economistas han identificado tres efectos principales derivados del análisis económico de la propiedad intelectual: las carreras de patentes, la naturaleza acumulativa del progreso técnico y artístico, y la tragedia de los anticomunes.

Ninguna de las dos alternativas parece imponerse una sobre la otra, es claro que cada

uno de los modelos o paradigmas tiene mucho que dar de sí. Quedará en manos de cada país enfrentar dichas posiciones dentro del marco de las cada vez más restringidas soberanías nacionales, para determinar cuál es la mejor alternativa para un país, una firma o una institución que se inscribe dentro de un análisis que le brinda la innovación y el cambio tecnológico.

Conclusiones

Como se puede observar, cada núcleo tiene un lugar de trabajo interdependiente. En tal sentido, el núcleo jurídico analiza la forma en la que deberían concederse derechos a un trabajador-creador para que este los haga exigibles, el núcleo filosófico explica las formas como podría la propiedad estar vinculada con la inmaterialidad de las ideas y creaciones técnicas, y el núcleo económico, al ser el más sofisticado, brinda un escenario donde la institución puede justificarse, evaluarse como eficiente e incluso formular mecanismos de equilibrio de estos derechos, transformando la concepción desde la propiedad (y su elevado crecimiento) hacia los privilegios desde un punto de vista pragmático (Drahos, 1996).

Buena parte de las reflexiones teóricas actuales, especialmente en el campo de la economía –aunque no exclusivamente–, se dirigen a criticar la llamada “tragedia de los anticomunes”, es decir, el excesivo marco de apropiación de estos derechos. Esta es quizá una de las líneas argumentativas que deja más espacios abiertos, pues para varios autores los derechos de propiedad intelectual tienden en la actualidad a cerrar campos de ineficacia económica y rigidez macroeconómica por excesiva protección, y, adicionalmente, olvido de los creadores en favor de las empresas, lo que impacta fuertemente en su función de beneficio social, y de mecanismo de realimentación de la cultura, la innovación y el desarrollo.

Desde la filosofía persiste la ideación del concepto de propiedad asociado a la libertad,

pero especialmente a la libertad de expresión en el campo de la propiedad intelectual, lo que ha llevado a encontrar argumentos que tratan a la manera del lecho de Procusto, de adaptar a sus necesidades argumentativas en favor o en contra de la propiedad intelectual la libertad de expresión.

Adicionalmente la revisión de la literatura que se realizó permite considerar la formación técnica de una teoría de la propiedad intelectual, que entre otras cosas arroja una evidente influencia de larga data de los diferentes sistemas nacionales e internacionales para establecer mecanismos de protección. Esto último sugiere el análisis de políticas de derecho internacional donde será necesario establecer una geografía política de la propiedad intelectual que no puede obviar el que los sistemas jurídicos aparentemente casi antagonistas –sistema anglosajón/francés continental– comparten en su base buena parte de la argumentación que justifica la propiedad intelectual, en particular la idea de los incentivos. Por otra parte, el beneficio social –consecuencialismo social– tiene diversas posibilidades de estudio en el marco teórico que reconoce de manera equivalente derechos para el creador o el titular, pero en la literatura este es el propósito menos abordado.

Finalmente, Deazley (2006), Drahos (1996), Hettinger (1989), Merges, (2011); May y Sell (2005) son autores que han permitido la formación de una teoría de la propiedad intelectual. A pesar de dichos esfuerzos, la localidad de esos textos es anglosajona, es decir que sus preocupaciones y preguntas de investigación nacen en marcos de discusión diferentes. Los autores anglosajones y demás literatura (francesa) usada en este texto reflejan la conclusión más relevante: el contexto local tiene la tarea de rediseñar los objetivos metodológicos de los trabajos investigativos, presentando nuevas formas de pensar la PI en donde sean posibles debates novedosos y con mayor énfasis en los asuntos locales. Lo anterior, toda vez que considerar la formación de una teoría de la PI

tan sólida y falible, como aquella existente para la propiedad privada sobre bienes materiales, requerirá integrar los otros fenómenos que afectan que cumplir sus objetivos.

Notas

¹ Dietz (1991) plantea que el principal cambio paradigmático de la propiedad intelectual, especialmente del derecho de autor, fue el paso del sistema de privilegios al sistema positivo del mismo.

² Se puede afirmar que, en el contexto académico de producción científico-jurídica nacional, hace falta el desarrollo de líneas inclusivas de investigación en materia de propiedad intelectual, así como documentos de trabajo más amplios (que trasciendan el estudio de normas o jurisprudencia), de manera que puedan entreverse soluciones posibles para las problemáticas vigentes y no reiteraciones normativas o codas a la legislación; esta también es una causa del trabajo que aquí se presenta.

³ Una línea de investigación es un escenario de discusión científica progresiva que tiene puntos de partida y posibles puntos de llegada que proyectan quienes las formulan. Puede decirse que para construir una línea de investigación resulta imprescindible identificar y anidar los principios, teorías, posiciones e ideas de autores que validan la forma como se entiende los objetos de investigación. Esta construcción inicial puede surgir de metodologías diversas que en cualquier caso contribuirán con la progresividad y orientación de la línea. De esta manera, es posible formular una línea de investigación en propiedad intelectual, en la medida que desde un trabajo como este se ven puntualmente las hipótesis que han guiado esta institución, los principios, posiciones o ideas con los que ha sido justificada y el trabajo validado que existe sobre la materia. Ver Popper (1982) y Lakatos (1983).

⁴ El concepto de derecho moral usado en este caso y en el derecho anglosajón difiere del

derecho moral de autor, reconocido como tal en las legislaciones de tradición jurídica continental (Wilson, 2009).

⁵ En este orden de ideas, es muy interesante revisar el texto *The Matthew Effect in Science, II. Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property* de Merton (1988).

⁶ Esta nueva división no la hizo solamente en su libro *Le Droit Pur*. Antes de esta obra, en un artículo de revista –cuyo editor fue M. Lehr, profesor de la Universidad de Lausanne–, la expuso por primera vez. Así lo anota Picard en su obra, destacando que fue él a quien primero se le ocurrió realizar una división tan importante y novedosa, y señala además que la ley belga de 1886 [*Loi Belge de 1886 sur droit d'auteur*] se aparta de la concepción de propiedad, pues es limitada, y no da fe de la plenitud de un derecho sobre una producción de la inteligencia.

Referencias

- Alessandri, A., & Somarriva, M. (2008). *Los bienes y los derechos reales*. Santiago de Chile: Imprenta Universal.
- Ascarelli, T. (1960). *Teoría de la concurrencia y de los bienes inmateriales* (Trad. L. Suárez & F. Verdera). Milán: Bosch; Publicaciones Real Colegio de España.
- Baylos, H. (1978). *Tratado de derecho industrial: propiedad industrial, propiedad intelectual, derecho de la competencia económica, disciplina de la competencia desleal*. Madrid: Civitas.
- Breuer, P. (1957). *Tratado de Patentes Invención* (Vol. 1). Buenos Aires, Argentina: Abeledo-Perrot.
- Brousseau, E. (2007). The Economics of Digital Business Models: A Framework for Analyzing the Economics of Platforms. *Review of Network Economics*, 6(2), 81-114.

- Buainain, A. (s.f.). *Estudio sobre la importancia económica de las industrias y actividades protegidas por el derecho de autor y los derechos conexos en los países de Mercosur y Chile*. Brasil: Organización Mundial de la Propiedad Intelectual; Universidad Estadual de Campinas.
- Burke, P., & Briggs, A. (2002). *De Gutenberg a Internet. Una historia social de los medios de comunicación* (Trad. M. A. Galmarini). Madrid: Taurus.
- Capitant, H. (1958). *Introducción al estudio del derecho civil. Nociones generales* (Trad. C. J. Latorre). Bogotá: Universidad Nacional.
- Castañeda, A., López, R., Sarmiento, A., & Vallengilla, J. (2008). *La contribución económica de las industrias del derecho de autor y los derechos en Colombia*. Bogotá D.C.: Unidad Administrativa Especial Dirección Nacional de Derecho de Autor.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social-[COMPES]. (27 de Abril de 2009). Documento Conpes 3582. Recuperado de http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/conpes_3582.pdf
- Darton, R. (2014). *Censores Trabajando. De cómo los estados dieron forma a la literatura*. (Trad. M. Ortega). México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Deazley, R. (2006). *Rethinking copyright: history, theory, language*. School of Law, University of Birmingham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Diderot, D. (1764). *Carta sobre el comercio de libros* (Trad. A. García Schnetzer) México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, A. (1991). Transformación en el derecho de autor. ¿Cambio de paradigmas en el Derecho de Autor?. *Filosofía del derecho de autor*. En Dirección Nacional del Derecho de Autor (Ed.), (pp. 11-29). Bogotá: Ministerio de Gobierno.
- Díez-Picazo, L., & Gullon, A. (1988). *Sistema de derecho civil* (Vol. 3, 4a ed.). Madrid: Ténos.
- Drahos, P. (1996). *A philosophy of intellectual property* (Vol. 1). Burlington: Ashgate.
- Foucault, M. (1984). ¿Qué es un autor?. *Dialéctica*, 9(16), 51-82.
- Giannakas, K. (2001). *The economics of intellectual property rights under imperfect enforcement: developing countries, biotechnology, and the TRIPS agreement*. Washington, D.C.: International Food Policy Research Institute.
- Greenhalgh, C., & Rogers, M. (2007). The value of intellectual property rights to firms and society. *Oxford Review of Economic Policy*. 23(4), 541-567.
- Ha-Joon, C. (2001). Intellectual Property Rights and Economic Development: historical lessons and emerging issues. *Journal of Human Development*, 2(2), 287-309.
- Hardin, G. (1968). The tragedy of commons. *Science*, 162(3859), 1243-1248.
- Hegel, G. F. (1980). *Filosofía del derecho* (Trad. A. Mendoza De Montero). Coyoacán, México: Ediciones Casa Juan Pablo.
- Heller, M., & Eisenberg, R. (1998). Can patents deter innovation? The anticommons in biomedical research. *Science*, 280(5364), 698-701.
- Hettinger, E. (1989). Justifying Intellectual Property. *Philosophy & Public Affairs*, 18(1), 31-52.

- Himma, K. E. (2006). The Justification of Intellectual Property: Contemporary Philosophical Disputes. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 59(7), 28.
- Jack, W., & Lanjouw, J. O. (2005). Financing Pharmaceutical Innovation: How Much Should Poor Countries Contribute?. *The World Bank Economic Review*, 19(1), 45-67.
- Jha, R. (1998). *Modern Public Economics*. Londres: Routledge.
- Kant, I. (2004). *Principios metafísicos del derecho* (Ed. & Trad. F. Ayala). España: Escuela de plata.
- Khan, Z. B. (2005). *The democratization of invention: Patents and copyrights in American economic development, 1790-1920*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kanwar, S., & Evenson, R. (2003). Does Intellectual Property Protection Spur Technological Change?. *Oxford Economic Papers*, (55), 235-264.
- Lakatos, I. (1983). *La metodología de los programas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lakanal, J. (1793). *French Literary and Artistic Property Act, Paris*. (En L. Bently, & M. Kretschmer, (Eds.), (pp. 1-4). Recuperado de http://copy.law.cam.ac.uk/cam/pdf/f_1793_1.pdf
- Le Chapelier, Isaac-René-Guy. (1791). *Rapport fait par M. Le Chapelier, sur la pétition des auteurs dramatiques dans la séance du jeudi 13 janvier 1791, avec le Décret rendu dans cette séance*. Paris: Imprimerie nationale. Recuperado de http://www.copyrighthistory.org/cgi-bin/kleioc/0010/exec/ausgabe/%22f_1793%22
- León-Robayo, E. I. (2011). La realidad inmaterial y su protección jurídica. En R. Metke, E. I. León, & E. Varela (Eds.), *Estudios de propiedad intelectual* (Vol. 1, pp. 25-49). Bogotá D.C.: Universidad del Rosario.
- León-Robayo, E. I., & Varela Pezzano, E. (2011). Naturaleza jurídica de la protección que otorga el derecho de autor. En R. Metke, E. I. León, & E. Varela (Eds.), *Estudios de propiedad intelectual* (Vol 1, pp. 69-88). Bogotá: Universidad del Rosario.
- Lévêque, F., & Ménière, Y. (2004). The Economics of Patents and Copyright. (Monografía). Recuperado de Berkeley Electronic Press. (Acceso <http://ssrn.com/abstract=642622>).
- Lipszyc, D. (1993). *Derecho de autor y derechos conexos*. Buenos Aires: Zavalía; Unesco; Cerlalc.
- Locke, J. (2008). *Ensayo sobre el gobierno civil* (Trad. J. Camer, Vol. 1, 2a ed.). México: Porrúa.
- Loredo, A. (1998). Naturaleza jurídica del derecho de autor. En M. Becerra-Ramírez (Ed.), *Compendio - Estudios de Derecho Intelectual en Homenaje al Profesor David Rangel Medina* (pp. 548). México: UNAM.
- Luf, G. (1991). Corrientes filosóficas de la época de la ilustración y su influjo en el derecho de autor. En Dirección Nacional del Derecho de Autor (Ed.), *Filosofía del derecho de autor* (pp. 31-45). Bogotá: Ministerio de Gobierno.
- May, C., & Sell, S. K. (2006). *Intellectual property rights: A critical history*. Boulder, Colo: Lynne Rienner Publishers.
- Mankiw, G. (2002). *Principios de Economía* (Trad. E. Rabasco & L. Toharía, Vol. 1). Madrid: McGraw-Hill.

- Maskus, K. E. (2000). Intellectual property rights and economic development. *Case Western Reserve Journal of International Law*, 32(3), 471-506.
- Mazeaud, H., Mazeaud, L., & Mazeaud, J. (1976). *Lecciones de derecho civil. Parte primera* (Trad. L. Alcalá-Zamora, Vol. 1). Buenos Aires: Ediciones Jurídicas Europa-América.
- Merton, R. (1988). The Matthew Effect in Science, II. Cumulative Advantage and the Symbolism of Intellectual Property. *Isis*, 79(4), 606-623.
- Merges, R. (2011). *Justifying intellectual property*. United States of America: Harvard University Press.
- Murray, F. (1997). The economics of Intellectual Property Rights: Discussion. *Journal of Agricultural Economics*, 79(5), 1592-1594.
- Nelson, R. (1959). The Simple Economics of Basic Scientific Research. *Journal of Political Economy*, 67(3).
- Picard, E. (1910). *Le Droit Pur*. París: Ernest Flammarion.
- Piotraut, J. L. (2006). An Authors' Rights-Based Copyright Law: The Fairness and Morality of French and American Law Compared. *Cardozo Arts & Entertainment Law Journal* was - *AELJ*, 24, 549-616.
- Piriou, F. M. (2001). Légitimité de l'auteur à la propriété intellectuelle. *Diogène*, 4(196), 119-143.
- Popper, K. R. (1982). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Pozzo, R. (2006). *Immanuel Kant on Intellectual Property*. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/trans/v29n2/v29n2a02.pdf>
- Ramello, G. (2005). Intellectual Property and the Markets of Ideas. *Review of Network Economics*, 4(2), 161-180.
- Rengifo-García, E. (1997). *Propiedad intelectual: el moderno derecho de autor* (2a ed.). Bogotá D.C.: Universidad Externado de Colombia.
- Ripert, G., & Boulanger, J. (1965). *Tratado de derecho civil. Según el tratado de Planiol* (Vol. 6). Buenos Aires: La Ley.
- Rogel, C. (2003). *Estudios completos de propiedad intelectual* (Vol. 1). Madrid: Reus; AISGE.
- Romer, P. (1990). Endogenous Technological Change. *The Journal of Political Economy*, 98(5), 71-102.
- Schumpeter, J. A. (1971). *Capitalismo, socialismo y democracia* (Trad. J. Díaz García). Madrid: Aguilar.
- Shavell, S., & Van-Ypersele, T. (2001). Rewards vs Intellectual Property Rights. *Harvard Journal of Law and Economics*, 64, 525-547.
- Siebeck, W. (1990). *Strengthening protection of intellectual property in developing countries: A survey of the literature*. Washington: World Bank.
- Sieyès, E. J. (1834). *Rapport de M. l'abbé Sieyès sur la liberté de la presse, et projet de loi contre les délits qui peuvent se commettre par la voie de l'impression, et par la publication des écrits et des gravures*. Paris: Buchez et Roux.
- Stengel, D. (2004). La propiedad intelectual en la filosofía. *La Propiedad Inmateria*, 8, 71-106.
- Strowel, A. (1994). *Droit d'auteur et copyright: divergences et convergences: étude de droit comparé*. Bruselas: Bruylant.

Vaver, D. (2011). Recreando un sistema justo de propiedad intelectual para el siglo XXI. En R. Metke, E. I. León, & E. Varela (Eds.), *Estudios de propiedad intelectual* (Vol 1, pp. 3-24). Bogotá D.C.: Universidad del Rosario.

Wilson, J. (2009). Could There be a Right to Own Intellectual Property?. *Law and Philosophy*, 28(4), 393-427.

Transformaciones institucionales tendientes a captar financiamiento externo: características y dinámicas del endeudamiento de la economía argentina en los años noventa¹

Institutional transformations tending to attract external resources: characteristics and dynamics of the Argentine external debt in the 90

Recibido: 19 de marzo de 2014 - Revisado: 08 de octubre de 2014 - Aceptado: 30 de marzo de 2015

Alejandro Gabriel Manzo²

Resumen

Durante los años noventa la deuda externa argentina creció a un ritmo acelerado e incompatible con la viabilidad del régimen de convertibilidad vigente. El ingreso de divisas al país, su valorización financiera y posterior remisión al exterior se convirtieron, en estos años, en el principal mecanismo de expansión de los grandes capitales asentados en el territorio nacional. Este artículo examina cómo las reformas institucionales activadas a principios de la década posibilitaron/fomentaron la puesta en práctica de este circuito financiero, dando cuenta sintéticamente de su naturaleza y funciones. Este estudio se realiza tomando como marco de referencia empírico a las leyes a través de las cuales estas reformas se instrumentalizaron y datos estadísticos provenientes de fuentes secundarias de análisis.

Palabras clave

Reforma del Estado, neoliberalismo, deuda externa privada.

Abstract

During the nineties Argentina's foreign debt grew at an accelerated and incompatible rate with the viability of the in force convertibility regime. Foreign exchange earnings, their financial appraisal and subsequent remittance abroad became, over the years, the main mechanism of expansion of big business settled in the country. This article examines how the institutional reforms pushed on at the beginning of the decade enabled / fostered the implementation of this financial circuit, synthetically accounting for its nature and functions. This study was performed taking as empirical reference the laws through which these reforms were instrumentalized and the statistical data from secondary analysis sources.

Keywords

State reform, neoliberalism, private external debt.

¹ Artículo resultado del proyecto de investigación "Emergente Estado post-neoliberal en Argentina: estrategias y discursos del gobierno nacional tendientes a reestructurar la deuda externa en default" desarrollado en el marco y bajo financiamiento de la carrera de investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Argentina. Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales (CIJS), Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Director: Dr. Carlos A. Lista.

² Doctor en Derecho y Ciencias Sociales, UNC. Investigador asistente de CONICET, CIJS-UNC, Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.

Correo electrónico:
alemanzo@hotmail.com

Para citar este artículo: Manzo, A. (2015). Transformaciones institucionales tendientes a captar financiamiento externo: características y dinámicas del endeudamiento de la economía argentina en los años noventa. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 77-102.

Introducción

A fines de 1991 en Argentina, la deuda externa privada se encontraba muy por debajo del pico histórico alcanzado al término de la dictadura militar y en su conjunto ascendía a 9.205 millones de dólares. Diez años después, esta se había multiplicado por siete –trepando a un valor de 61.338 millones de dólares– y el grueso de los agentes económicos que la habían contraído se declaró en *default*¹. ¿Cómo sucedió esto?

Los años noventa comenzaron con una serie de profundos cambios en la estructura y dinámica del mercado financiero internacional. La desintegración del bloque soviético, los avances tecnológicos y la expansión de las prácticas especulativas multiplicaron los recursos financieros en manos de los agentes centrales de la globalización neoliberal que pusieron en práctica un nuevo proyecto de integración global (Rapoport, 2010, p. 366).

En este contexto, Argentina inició una extendida transformación de su aparato productivo que incluyó el desmantelamiento de buena parte de la estructura que daba forma a su Estado de sustitución de importaciones. La liberalización de la economía nacional fue respaldada por los organismos multilaterales de crédito y acompañada por el arribo de una masa ingente de capitales financieros.

Este artículo analiza el nexo existente entre las reformas estatales activadas a principios de los años noventa y el veloz endeudamiento de los agentes que lideraron el ciclo económico argentino a lo largo de toda la década, dando cuenta sintéticamente de la naturaleza y funciones que asumió dicho endeudamiento².

Tal fin se divide en tres partes: a) presenta las dimensiones teóricas-metodológicas que guían el análisis; b) muestra el contenido de las reformas cambiarias, financieras y bursátiles realizadas por entonces; y c) da cuenta de cómo

dichas reformas posibilitaron/promovieron el endeudamiento externo del sector privado.

Reformas neoliberales del Estado y deuda externa privada

Este documento desde un enfoque socioeconómico estructuralista, procura avanzar con los desarrollos efectuados por Basualdo (2010), Basualdo, Nahon y Nochteff (2005) y Kulfas y Schorr (2003) sobre el vínculo entre endeudamiento y lógica de acumulación del capital concentrado en Argentina destacando su dimensión institucional.

Si bien con diferentes vertientes, este enfoque parte de considerar al capitalismo como un modo de producción que ha dado lugar a un sistema mundial en el que se integran de manera diferenciada distintas economías monetarias de producción asimétricas entre sí. En este sentido, Girón (2009) advierte que:

Cuando los espacios económicos se integran en la economía mundial, mediante los circuitos monetarios, hay economías monetarias maduras y no [maduras] con diferente grado de desarrollo de sus fuerzas productivas. Cuando las economías no maduras de tipo capitalista se incorporan en el sistema mundial, lo hacen con una desventaja por sus relaciones monetarias de producción de carácter desigual (p. 25).

La conciencia de las asimetrías existentes en el sistema mundial es fundamental a la hora de comprender el fenómeno de la deuda externa latinoamericana, desde el momento en que esta región se integró al “moderno proceso de globalización financiera” –en términos de Frenkel (2003, p. 94)– de manera dependiente con respecto a los intereses de los agentes centrales de Occidente.

Este proceso, que explica el autor en mención, debe considerarse al menos en dos dimensiones analíticas. Desde el punto de vista cuantitativo, la globalización está representada

por la internacionalización y transnacionalización del capital financiero. Desde la perspectiva institucional, está referida a las reformas dirigidas a liberalizar y desregularizar los sistemas financieros y consecuentemente, a promover dicha internacionalización y transnacionalización. Los avances cuantitativos y los cambios institucionales, en la práctica, se incentivaron mutuamente (Frenkel, 2003, p. 95).

Es relevante advertir que hasta mediados de los años setenta el mercado financiero internacional se encontraba escasamente desarrollado y atravesaba un periodo que distintos autores entienden como de “represión financiera” (Girón, 2009). En efecto, desde el decenio del treinta en adelante los sistemas financieros occidentales se orientaron hacia el interior de las fronteras nacionales, fueron con fuerza regulados por los bancos centrales y aparecieron subordinados a los requerimientos de la producción industrial. Con estas características, observa Heydebrand (2003), la transnacionalización del flujo de divisas se mantuvo por debajo de los niveles que se alcanzaron en los albores de la Primera Guerra Mundial.

Tras el abandono del acuerdo de Bretton Woods en 1971 y el ascenso de las teorías monetaristas al centro de la escena académica, comenzó a sindicarse a dicha “represión” como una de las causas de la crisis *estanflacionaria* que atravesaban distintos países capitalistas, y los organismos multilaterales empezaron a promover la apertura de las economías locales (Rodríguez, 2005). En este contexto, deben inscribirse los denominados “experimentos de liberalización del cono sur” con destino a integrar a los Estados latinoamericanos al mercado internacional y a captar el excedente de recursos existentes tras la crisis del petróleo de 1973 (Damill, Frenkel, & Juvenal, 2005, p. 4).

De allí que, en este trabajo y siguiendo a Kulfas y Schoor (2003), se piense a la deuda externa no como un fenómeno meramente cuantitativo sino como uno asociado a las caracterís-

ticas que adquirió el capitalismo y, desde allí, el Estado —en nuestro caso el argentino— desde la hegemonía del neoliberalismo.

Estas características se analizan aquí dividiendo la estructura estatal en cinco áreas de reformas, en las que los organismos multilaterales de crédito tuvieron destacada participación en los años noventa (Manzo, 2012) y focalizándose en aquellas que a priori facilitaron la del sector privado (e.g. áreas monetaria-cambiaria, financiera y bursátil).

Se presenta a continuación una serie de aclaraciones conceptuales que se juzga necesaria para comprender el análisis que se efectúa. Primero, debe mencionarse que la deuda del sector público y la del privado no constituyen compartimentos estancos y separados. El endeudamiento público tiende, entre otras cosas, a mantener un tipo de cambio, un nivel de reservas y una tasa de interés que favorece o reprime la posibilidad de los agentes privados de acceder al financiamiento externo, y a ser el resultado —al menos en nuestra experiencia histórica— de la absorción de deudas privadas en momentos de crisis (Basualdo, 2010).

Segundo, corresponde señalar que la contracara del fenómeno de la deuda externa en sistemas liberalizados y con escasos controles por parte de la autoridad financiera —como es el caso de los latinoamericanos del periodo abordado— es la de la “fuga de capitales”. En Argentina por ejemplo, diversos estudios (Basualdo, 2000; Basualdo & Kulfas, 2000) prueban empíricamente que durante la última dictadura militar, por cada dólar que ingresó al territorio nacional existió aproximadamente otro dólar que residentes locales remitieron al exterior en un circuito conocido popularmente como “bicicleta financiera”.

Tercero, corresponde distinguir entre deuda del sector privado financiero y no financiero según la actividad que desarrolla el deudor que la ha contraído. En este artículo se man-

tiene esta clasificación, aunque advirtiendo que en las últimas décadas los límites entre ambos sectores se ha diluido al menos por dos factores interrelacionados: a) la asociación de entidades financieras con grandes grupos empresariales o conglomerados económicos que explotan diversos sectores productivos o de servicios no financieros; y b) la proliferación de prácticas especulativas en estos últimos sectores; es decir, de prácticas dirigidas a acumular capital no a través de la producción de bienes o servicios no financieros sino de la circulación de divisas en los mercados financieros y derivados (e.g. acumulación vía valorización financiera).

Cuarto, esta clasificación se complementa con otra dirigida a observar el grado de concentración de los deudores externos y que se operacionaliza tomando como criterios de clasificación su lugar de residencia y forma de propiedad. Así, existen los siguientes tipos de deudores: a) empresas públicas; b) empresas privadas locales independientes y transnacionales que controlan menos de seis establecimientos productivos; c) grupos económicos locales y conglomerados extranjeros que controlan más de seis establecimientos productivos; y d) asociaciones entre grupos económicos locales y conglomerados extranjeros (Basualdo, 2010).

Quinto, debe diferenciarse entre deuda externa privada directa y en títulos. La primera es aquella contraída por residentes locales con diversas instituciones del exterior (e.g. bancos comerciales, acreedores oficiales, proveedores y casas matrices o subsidiarias), en tanto que la segunda lo es a partir de la emisión de títulos de deuda comúnmente comercializados en bolsas de valores. Los instrumentos financieros de mayor uso en este sentido son las obligaciones negociables, los bonos y los papeles comerciales (Basualdo et al., 2005, pp. 200-202).

Debe finalmente mencionarse que, desde el punto de vista metodológico, se analiza el contenido de las reformas objeto de estudio tomando como marco de referencia empírico las

leyes mediante las cuales estas se instrumentalizaron³, y la evolución de la deuda externa privada a partir de datos estadísticos recopilados por el área de economía y tecnología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y presentados –entre otros– en los trabajos de Basualdo (2010), Basualdo et al. (2005) y Kulfas y Schorr (2003)⁴.

Reformas neoliberales del Estado argentino en los años noventa

Durante los años noventa, 24 países latinoamericanos (de un total de 26) realizaron reformas del Estado en consonancia con los postulados del Consenso de Washington (Lora & Pages, 1996, p. 7). Argentina desarrolló en estos años una relación particularmente estrecha con los organismos multilaterales, que se materializó en la suscripción de más de cien operaciones de crédito (Fondo Monetario Internacional-FMI, 2004, p. 14). En este contexto, el asesor norteamericano de la convertibilidad, Schuler (2003), declaró: “las reformas en Argentina fueron más rápidas y profundas que en cualquier otro país a excepción de aquellos que conformaron el exbloque comunista” (p. 7). A continuación se sintetiza el contenido que estas asumieron en los ámbitos monetario-cambiario, financiero y bursátil.

Régimen monetario-cambiario.

Entre 1989 y 1991 la economía argentina estuvo sometida a duros golpes inflacionarios. Para combatirlos, las autoridades implementaron medidas cada vez más arriesgadas con resultados parciales que no lograron consolidarse en el tiempo; el régimen de convertibilidad de 1991 alteró esta circunstancia.

Este se instrumentalizó a través de la ley 23.928 en cuyo artículo 1° se declaró “la convertibilidad del austral con el dólar [...] a una relación de diez mil australes por cada dólar” y de inmediato se ubicó en el centro mismo del modelo económico de los noventa.

El FMI (2004) distingue en este sentido entre régimen y plan de convertibilidad. Esto es así, porque la nueva política no se limitaba únicamente a un régimen monetario-cambiarario sino que formaba parte de un verdadero plan de vasto alcance que incluía un programa más extenso de reformas estructurales promercado. Lejos de tratarse de un mero instrumento de estabilización, dicen Kulfas y Schorr (2003), la convertibilidad asumió todas las características de un verdadero programa económico. Las privatizaciones, la descentralización, la apertura comercial, la reforma tributaria, el ajuste estructural, la desregularización de los diferentes mercados y la flexibilización laboral se subordinaron en adelante a su lógica y contenido, de tal suerte que, una crisis en la convertibilidad – como la del 2001– supuso una crisis del modelo neoliberal activado considerado como un todo. La convertibilidad, indica Pozzo (2009),

[...] es un sistema monetario, que consiste en fijar a través de una ley, el valor de la moneda local con el de otra más estable (que generalmente es el dólar) u otro patrón (en donde el elegido es el oro). Bajo el sistema de convertibilidad, existe un compromiso de intercambiar todo el volumen que desee el mercado de la moneda local por el patrón de referencia [...] al valor prefijado (p. 1).

Beker y Escudé (2007) por su parte, explican que las cajas de conversión (CC) tienen tres rasgos distintivos: a) se trata de un régimen de tipo de cambio fijo a la moneda de un país de referencia (e.g. el dólar); b) conlleva la promesa (a veces implícita) de que la paridad está fijada “para siempre”; y c) para hacer más creíbles a a) y b) se respalda total o casi totalmente la emisión monetaria de base mediante reservas internacionales. Este último requisito se llenó en Argentina a través del artículo 4 de la ley que estableció que “en todo momento, las reservas de libre disponibilidad del Banco Central de la República Argentina (BCRA) en oro y divisas extranjeras, serán equivalentes a por lo menos el ciento por ciento (100 %) de la base monetaria”.

El FMI (2004) advierte que sin embargo este requisito fue suavizado; por lo que la convertibilidad argentina difería y era menos rígida que una CC clásica u ortodoxa. En efecto, si bien la creación autónoma de dinero por parte del BCRA fue con severidad restringida (ya que para emitir nueva moneda era necesario tener un respaldo equivalente en dólares), se permitía que esta institución mantuviese títulos de deuda interna denominados en dólares para cubrir parte de la base monetaria, y la exceptuaba de intervenir para respaldar al dólar (es decir, que técnicamente el peso podía apreciarse por encima de la paridad establecida).

Otra de las características del régimen instituido fue el de la libre convertibilidad del peso con el dólar al tipo de cambio fijado (1 nuevo peso igual a 1 dólar), de tal forma que, toda persona que tuviese depositados pesos en el sistema bancario podía exigir la devolución del mismo monto en dólares o cancelar sus obligaciones tanto con una como con la otra moneda (e.g. curso legal del dólar). Esto significó, desde el punto de vista jurídico, la modificación de los artículos 617, 619 y 623 del Código Civil argentino que establecían una diferenciación entre la moneda nacional y las extranjeras. De igual modo, la ley prohibió todas las cláusulas tendientes a actualizar el valor de los contratos. Dice el artículo 7:

[...] el deudor de una obligación de dar una suma determinada de australes, cumple su obligación dando el día de su vencimiento la cantidad nominalmente expresada. En ningún caso se admitirá la actualización monetaria [...] con posterioridad al 1º de abril de 1991.

Este artículo se complementó con el número 10, por intermedio del cual se derogaron, a partir de la misma fecha, todas las normas que autorizaban la indexación de contratos, impuestos o precios.

El objetivo de estas disposiciones era frenar de un momento a otro las expectativas in-

flacionarias y así se consiguió. La inflación, tal como se observa en la tabla 1, bajó de una tasa de 1.343,9 % anual en 1990 a una del 84 % al

año siguiente y Argentina comenzó a atravesar un periodo de hiperestabilidad desconocido en los últimos decenios.

Tabla 1.
Variación porcentual anual de los índices de precios 1989-1996

	1980-1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Precios al consumidor	287	4,924	1,344	84	17,5	7,4	3,9	1,6	0,1
Precios mayoristas	293	5,383	798	57	3,1	0,1	3	5,8	2,1

Fuente: adaptado de Llach (1997, p. 122).

Se está en presencia del primer factor a considerar a la hora de comprender las características que asumió el endeudamiento del sector privado durante los años noventa. Esto es así, porque la estabilidad monetaria, en una economía liberalizada, aparece como un requisito prácticamente ineludible al momento de captar el excedente de recursos líquidos existentes en el mercado financiero internacional, al eliminar las distorsiones en los precios que en un proceso inflacionario impiden a los prestamistas calcular su tasa de ganancia en el tiempo.

Ahora bien, para que el régimen cumpliera esta finalidad debía ser capaz de mantener la estabilidad en el mediano y largo plazo. De allí que, a fin de que la convertibilidad resultase creíble, fue estratégicamente diseñada de tal modo que la alternativa de abandonarla fuese costosa (FMI, 2004), y esos costos fueron aumentando con el correr de los años a medida que la paridad fija determinó comportamientos que se reflejaron en los balances de las empresas y otros aspectos de la vida económica. En igual dirección se pronuncia Rapoport (2010) quien observa que:

Tomando en cuenta que en el pasado medidas de corte similar se habían desnaturalizado con enmiendas parciales que les restaban efectividad, se trató que en la nueva experiencia se redujera al mínimo los resquicios para que se filtrara ese tipo de *correctivos*, apelando a un sistema extremadamente rígido y sin válvula

de escape. Se había elegido un instrumento aparentemente creíble pero al costo de colocar al sistema económico en una habitación cerrada por un candado cuya llave había sido arrojada afuera (p. 380).

Corresponde aclarar que el diseño de la política no garantiza por sí mismo la confianza de los agentes internacionales en el mercado local. El aval de los organismos multilaterales de crédito suele ser fundamental en este cometido. En efecto, advierte Boughton (2001), los acuerdos con el FMI, en los que se delinea un set de políticas que el gobierno suscriptor debe cumplir, son relevantes no tanto por el dinero que el paquete de financiamiento que los complementa supone, sino por las “señales” que envían a la comunidad financiera internacional de que la economía local se encuentra avalada y controlada por la institución.

Si bien en un principio, el FMI fue re-nuente a respaldar el régimen de convertibilidad (Cavallo, 2005) posteriormente pasó a defenderlo en sus declaraciones públicas e informes técnicos para finalmente, y a partir de los *shocks* externos de 1997-1999, presentarlo como el “mejor modelo económico del mundo” (Manzo & González, 2012, p. 299).

Un segundo factor a tener en cuenta cuando se analiza el endeudamiento del sector privado en los noventa es la relación entre este régimen y la balanza comercial.

Tabla 2.
Balanza comercial 1990-1998 (en millones de dólares)

Año	Exportaciones	Importaciones	Balanza comercial
1990	12.352,5	4.076,7	8.275,8
1991	11.977,8	8.275,3	3.702,5
1992	12.235,0	14.871,8	-2.636,8
1993	13.117,8	16.783,5	-3.605,7
1994	15.839,2	21.590,3	-5.751,1
1995	20.963,1	20.121,7	841,3
1996	23.810,7	23.761,8	48,9
1997	26.430,9	30.450,2	-4.019,3
1998	26.433,7	31.377,4	-4.943,7

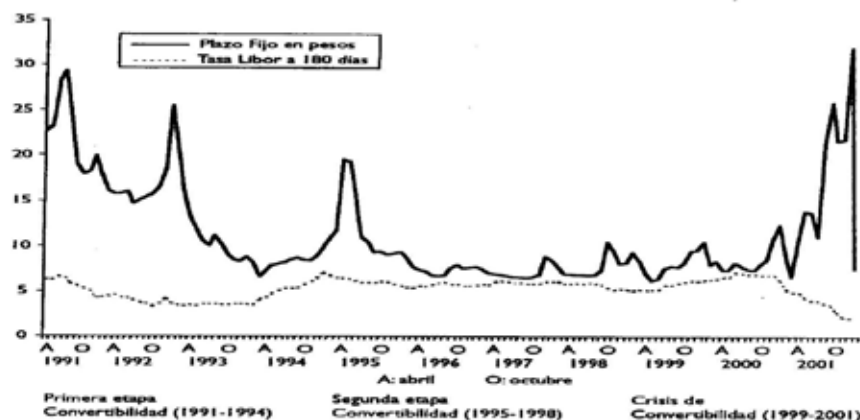
Fuente: elaboración propia con base en datos de la Secretaría de Política Económica y Planificación del Desarrollo del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de Argentina (2014).

La paridad cambiaria establecida y la apertura de la economía, causaron un sesgo adverso hacia la producción de bienes transables provocando una creciente demanda de importaciones (Kulfas & Schorr, 2003). La balanza comercial comenzó de este modo –y tal como se visualiza en la tabla 2– a presentar déficits estructurales que solo se revirtieron en etapas recesivas tales como la “crisis tequila”, cuando las importaciones se contrajeron en forma considerable. La única manera de cubrir estos déficits era a través del ingreso de capitales. En los años noventa: “Parte de ellos

fueron aportados por inversiones directas, pero los mismos no resultaron suficientes, razón por la cual comenzó a expandirse el endeudamiento tanto público como privado” (Kulfas & Schorr, 2003, p. 34).

El tercero y más importante de los factores a tener en cuenta en este punto se vincula a las condiciones que implantó el plan de convertibilidad, con respecto a la posibilidad de los agentes económicos de obtener “renta financiera” mediante el ingreso y egreso de capitales al territorio nacional.

Gráfica 1.
Relación entre la tasa de interés interna y externa, 1991-2001 (porcentaje mensual)



Fuente: Basualdo, 2010, p. 331.

Esta renta, explica Basualdo (2010), depende del diferencial existente entre la tasa de interés interna (plazo fijo en pesos) y la internacional (costo del endeudamiento). Esto es así, porque cuanto más elevado es dicho diferencial mayor es la ganancia que puede adquirirse tomando dinero del exterior, valorizándolo en el mercado local y fugándolo al exterior para volver a ingresarlo al país en un circuito que se repite en el tiempo.

La evidencia empírica recolectada por el autor citado (véase gráfica 1) permite corroborar que durante la vigencia del régimen de convertibilidad, la tasa de interés local superó sistemáticamente la del mercado internacional, aunque el diferencial existente entre ambas fue variando a lo largo de la década. En sus primeros años, dicho diferencial fue sumamente elevado pero así mismo descendente para luego incrementarse durante la crisis tequila y volver a descender hasta el comienzo de la crisis definitiva, expandiéndose en los dos años finales. El régimen de convertibilidad creaba así, en términos de Bulla y Postolski (2004), una suerte de “burbuja ficcional”:

La convivencia de paridad cambiaria con tasas de rentabilidad financiera inverosímiles en los países centrales, sumado al casi nulo control sobre el ingreso de capitales, potenció la proliferación de inversiones especulativas que realizaron y exportaron rentas astronómicas sin aportar al fisco por la vía de contribución impositiva (p. 2).

Régimen financiero.

La ley 24.144 de 1992 modificó la Carta Orgánica del BCRA a fin de adaptar su estructura y lógica de funcionamiento al régimen de convertibilidad:

- a) Su artículo 3° circunscribió su misión a “preservar el valor de la moneda”. El control de la inflación se convirtió así en su objeto de existencia y ya no, como lo establecía la Carta Orgánica de 1974,

el de “lograr un desarrollo económico ordenado y creciente, con sentido social, y un alto grado de ocupación” (Benelbaz & Coll, 2002, p. 56).

- b) Su artículo 1° lo definió como “una entidad autárquica del Estado nacional”. Su artículo 7° fijó que sus autoridades deberían elegirse con acuerdo del Senado y por un periodo de seis años y, finalmente, su artículo 3 estableció que no estaría sujeto a “órdenes, indicaciones o instrucciones” del órgano ejecutivo. Se trata de un conjunto de disposiciones con destino a asegurar su independencia con respecto al poder político.
- c) Su artículo 19 prohibió al BCRA “conceder préstamos al gobierno nacional, a los bancos, provincias y municipalidades”.

Se impedía de esta manera que la institución, por un lado, crease dinero como fuente de financiamiento del déficit público y, por otro, actuase como prestamista del Estado en momentos de crisis. Así advierte Pou (2000):

La ley convirtió al Banco Central en una especie de caja de conversión: un sistema monetario en el cual la moneda nacional solo puede emitirse a cambio de una moneda extranjera especificada a un tipo de cambio fijo, limitando la autoridad del Banco Central para crear dinero mediante el crédito al sector público o al sistema bancario y eliminando la posibilidad de financiar el déficit público por la vía de la inflación (p. 14).

Partiendo de estos presupuestos, el sistema financiero facilitó el financiamiento externo del sector privado, al crear las condiciones institucionales necesarias para que el régimen de convertibilidad funcionase como tal. Ahora bien, existió una serie de cualidades específicas de este sistema que en aquellos años tendió a este resultado y que a continuación se pasa a considerar.

En primer lugar, debe advertirse que durante los años noventa no solo se mantuvieron vigentes los principios que inspiraron la reforma de 1977 –primera de corte neoliberal que se aplicó en el país– sino que en muchos casos estos se profundizaron. Esta reforma, puesta en práctica a partir de las leyes de facto 21.495, 21.526, 21.572, 21.364, 21.547 y 21.571, redujo considerablemente el rol del Estado en la regulación y control del sistema financiero y aumentó, en consecuencia, la importancia del sector privado en estos aspectos. El sistema, con este régimen, se fragmentó, liberalizó y descentralizó.

En efecto, entre otras cosas, la nueva legislación⁵: a) derogó el régimen de nacionalización de depósitos instituido en 1974; b) estableció un sistema de reservas fraccionadas que reemplazaba al anterior modelo centralizado; c) posibilitó a las entidades privadas contraer deudas con organismos financieros del exterior; d) redujo los requisitos necesarios para la expansión o instalación de nuevas entidades y sucursales en el territorio nacional sin importar la nacionalidad; e) eliminó el encaje del 100 %

de los depósitos y lo sustituyó por un sistema de encaje mínimo; f) autorizó la realización de operaciones entre entidades financieras y con otras no financieras, y les permitió la adquisición de acciones, previa autorización del BCRA; y g) amplió las operaciones de los bancos comerciales.

La reforma de 1977 creó, con ello, los canales institucionales que se precisaban para que las divisas pudiesen: a) fluir desde el exterior al interior del mercado local; b) circular libremente dentro de este; y c) ser remitidas al exterior prácticamente sin restricciones. Se está en presencia, sostiene Basualdo (2000), de un conjunto de condiciones sin el cual difícilmente podría explicarse el endeudamiento explosivo de finales de la década de los setenta y principios de la del ochenta. Diez años después, las autoridades nacionales lo reprodujeron en un escenario internacional signado por un nuevo excedente de recursos líquidos. Más aún, lo potenció al instaurar una serie de disposiciones que tendió, tal como se observa en la tabla 3, a la extranjerización, privatización y concentración del sistema financiero argentino.

Tabla 3.
Cantidad de bancos en Argentina, 1991-2001⁶

Año	Bancos	Bancos públicos	Bancos privados	Bancos extranjeros
1991	167	35	132	31
1994	168	33	135	31
1995	135	33	102	31
1996	119	21	98	39
1997	113	21	92	34
1998	102	16	86	39
1999	92	16	76	38
2000	89	14	75	39
2001	86	13	73	39

Fuente: adaptado del Banco Central de la República de Argentina-BCRA (2014).

Estas disposiciones fueron las siguientes:

- a) El decreto 146 de 1994 que, en consonancia con un “nuevo régimen de inversiones extranjeras” (ley 23.697, art. 15), otorgó igualdad de tratamiento a los bancos nacionales y extranjeros. De esta manera se incentivó la extranjerización del sistema financiero doméstico, facilitando el ingreso de estas últimas instituciones y la expansión de las ya existentes en el país (Cibils & Allami, 2008).

Desde el gobierno se sostuvo que la llegada de bancos internacionales dotaría de mayor estabilidad al sistema y, ante una eventual crisis, las casas matrices actuarían como prestamistas de última instancia. También se argumentaba que, a nivel *micro*, se lograrían ganancias de eficiencia (Cibils & Allami, 2008, p. 14).

- b) El decreto 286 de 1995 por intermedio del cual se constituyó el Fondo Fiduciario para el Desarrollo Provincial (FFDP) con el objetivo de incentivar la aplicación de reformas neoliberales en los ámbitos subnacionales. Este fondo, creado con el respaldo de los organismos multilaterales de crédito, facilitó la privatización de los bancos públicos; privatización que, señala Girón (2009), “se hizo de manera rápida y con la participación de la banca extranjera” (p. 61).
- c) El decreto 1043 de 1995 que modificó el procedimiento de reestructuración de la ley de entidades financieras 21.526. La reforma le permitió al BCRA poner en marcha un mecanismo mediante el que se canalizaban hacia bancos viables los activos y pasivos de buena calidad de entidades en dificultades, mientras los activos y pasivos de mala calidad se liquida-

ban. En la práctica, dice Girón (2009), este mecanismo derivó en una aguda concentración.

El BCRA constituyó fondos fiduciarios con el propósito de facilitar las fusiones y adquisiciones entre bancos. Ante la aparición de problemas en una entidad, rápidamente se buscaba un comprador que gozaba de beneficios en materia de regulaciones y contaba con la ayuda de los mencionados fondos. Ello dio origen a una fuerte reconversión del sector, en la cual muchos bancos regionales y cooperativos fueron absorbidos por otros más grandes, creciendo con celeridad por esta vía el número de sucursales de los bancos más poderosos. Paralelamente se produjo la transformación de la gran mayoría de los bancos provinciales en bancos privados, destruyéndose de esa forma la banca regional de provincia (Girón, 2009, p. 62)⁷.

Esta reconversión promovió la vinculación del mercado financiero local con el internacional, en tanto: a) las casas matrices de los grandes bancos extranjeros estuvieron en condiciones de remitir divisas a sus filiales o sucursales que operaban en el territorio nacional; b) estos grandes bancos pasaron a formar parte de conglomerados o asociaciones con agentes privados del sector no financiero argentino, facilitando su acceso al financiamiento externo; y c) la presencia de entidades financieras en el país con sucursales o filiales en diversas ciudades del mundo desarrollado las convirtió en las principales canalizadoras de fondos hacia el exterior.

Otro factor a considerar a la hora de comprender las características que asumió el endeudamiento del sector privado en los años noventa, se relaciona con la “extendida dolarización” que en esos años adquirió el sistema financiero doméstico. Por una parte, el dólar constituía la moneda con la cual se realizaba el grueso de las operaciones internacionales y, por otra, fa-

cilitaba –en función de su libre convertibilidad al peso y las tasas de interés vigentes– la acumulación vía valorización financiera. Esta dolarización, explican Cibils y Allami (2008), fue incentivada por diversos cambios normativos que brindaron seguridad jurídica a los depósitos en moneda extranjera. Los principales fueron: la obligación de las entidades de devolver los depósitos en la moneda en que habían sido recibidos, la prohibición al BCRA de disponer de estos fondos (ley 23.578), la plena libertad para la asignación del crédito en pesos y dólares, y la desregulación del mercado bursátil⁸.

El último factor a tener en cuenta en este punto se relaciona con el esfuerzo del gobierno nacional por adaptar la legislación local –fundamentalmente luego de la crisis tequila– al marco regulatorio prudencial de Basilea. Como ya se señaló, la confianza de los agentes internacionales en la solidez del sistema financiero doméstico –en el marco de un modelo liberalizado y dolarizado– era esencial para garantizar el acceso al crédito externo. Las autoridades, conscientes de este imperativo (FMI, 2004), tomaron varias medidas para estimular el desarrollo de este sistema con fuertes salvaguardas prudenciales.

Para fines de la década de 1990, Argentina estaba considerada como un modelo para otras economías de mercados emergentes en el ámbito de la supervisión bancaria y la política prudencial. El Banco Mundial clasificó a Argentina en segundo lugar, después de Singapur y a la par de la RAE de Hong Kong, en cuanto a la calidad de su regulación bancaria (FMI, 2004, p. 63).

Régimen bursátil.

La otra cara de la moneda del proceso de globalización financiera fue la de la transformación estructural que sufrieron los grandes bancos comerciales de Occidente durante la década de los setenta. Esta transformación, que incluyó su expansión cuantitativa y la absorción del grueso de los petrodólares provenientes de los

países del Medio Oriente, les permitió liderar el financiamiento de las economías emergentes. A consecuencia de ello, fueron los principales afectados al momento del estallido de la crisis de la deuda externa que, en los años ochenta, dejó al borde del *default* a 40 países, 17 de los cuales se asentaban en Latinoamérica (Harvey, 2007, p. 106).

En este escenario, los organismos multilaterales de crédito, acorde con la política de la reserva y el tesoro norteamericano, pusieron en práctica una estrategia –llamada “caso por caso”– que modificó la dinámica del mercado financiero internacional. Los planes Baker de 1985 y Brady de 1989 alteraron la naturaleza de las operaciones de dicho mercado en dos cuestiones interrelacionadas (Boughton, 2001).

Primera, ubicaron a la titularización de deuda como el principal instrumento para obtener divisas en el sistema internacional. Los créditos directos si bien no desaparecieron, pasaron en adelante a ocupar un lugar secundario con respecto a dicha titularización. Segunda, los fondos de inversión y pensión se convirtieron en los acreedores centrales de este mercado. Es relevante advertir que esto no significó que los grandes bancos comerciales hayan quedado al margen del circuito internacional de financiamiento, sino tan solo que hayan redefinido su rol, siendo los agentes constitutivos de estos fondos y sus administradores.

En los años noventa, la legislación argentina se modificó a fin de adecuarse a estos cambios. En efecto, en junio de 1992 se sancionó la ley 24.083 que reguló a los fondos comunes de inversión. Su artículo 1° prescribió que estos fondos, cuyo patrimonio estaría integrado por las inversiones de sus cuotapartistas, no constituyen sociedades y carecen de personería jurídica. Su artículo 3° estableció que serían dirigidos y administrados por una entidad financiera autorizada para operar con cartera de títulos valores, y su artículo 14 observó que sus bienes serían custodiados por entidades financie-

ras que revistan la forma jurídica de sociedades anónimas y posean un patrimonio neto mínimo de cien mil dólares. La ley asignaba, de este modo, un rol primordial a los grandes bancos comerciales en la administración, dirección y depósito de estos fondos.

La ley 24.241 de septiembre de 1993 creó, por su parte, los fondos de pensión al privatizar parcialmente el sistema estatal de jubilaciones y pensiones, que pasó en adelante a estar desdoblado en dos sectores: uno público, en manos del Estado nacional-provincial, y otro privado, a cargo de las administradoras de fondos de jubilación y pensión (AFJP). Basualdo (2010, p. 324) estima que a partir de entonces y hasta el año 2000 se traspasaron a estas entidades 22.372 millones de dólares por concepto de aportes jubilatorios, situación que contribuyó en buena medida a desajustar las cuentas públicas en el escenario inmediatamente anterior al estallido de la crisis del 2001⁹. Las AFJP se convirtieron en ese escenario, junto a los organismos multilaterales de crédito, en los principales financistas del Estado nacional.

La ley 23.576 de julio de 1988, completó estas regulaciones al dar nacimiento y reglamentar un nuevo título de deuda con la denominación de “obligaciones negociables”. Esta ley, sancionada en el contexto de las negociaciones que culminaron con la suscripción de un acuerdo con el Banco Mundial (BM) por un monto de 1.250 millones de dólares, abrió el camino para que los agentes privados asentados en el territorio nacional pudiesen contraer financiamiento externo a través de este instrumento en las bolsas de valores de diferentes partes del planeta¹⁰.

En los primeros años de la década del noventa se dictó una serie de normas tendiente, por un lado, a ampliar el universo de agentes que podrían emitir obligaciones negociables y, por otro, a establecer un régimen tributario beneficioso para quien así lo hiciese. Entre la primera clase de normas, resaltaron la resolución

216 de 1992 de la Comisión Nacional de Valores y el decreto 1087 de 1993 que autorizaron a las pequeñas y medianas empresas (pymes) a hacer uso de este instrumento. Entre la segunda clase, se destacaron el decreto 599 de 1991 y la ley 23.962 de 1991 que establecieron exenciones tributarias para la emisión de este tipo de títulos.

Más importante aún, fue el decreto 2284 de noviembre de 1991 de “desregulación económica”. Este, partiendo de considerar “que la crisis económica de los años 30, dio lugar al establecimiento de un sinnúmero de restricciones al ejercicio de los derechos constitucionales de comerciar, trabajar y ejercer industria lícita” y de que es necesario “profundizar el proceso de apertura económica y reactivación de la economía”¹¹, en su artículo 1° prescribió: “Déjense sin efecto las restricciones a la oferta de bienes y servicios en todo el territorio nacional [...] y todas las otras restricciones que distorsionen los precios de mercado evitando la interacción espontánea de la oferta y de la demanda”.

Se eliminaba así toda restricción que gravase el comercio interno de bienes y servicios. La apertura de la economía nacional al mercado internacional se determinó por intermedio de sus artículos 19 y 20, que dejaron sin efecto todos los cupos, limitaciones y otras intervenciones que gravasen las importaciones y exportaciones de mercaderías. En este marco, sus artículos 81 al 84 desregularizaron el mercado de capitales y su artículo 77 eximió a la emisión de títulos de deuda del impuesto de la Ley de Sellos.

Por último, el decreto 677 de mayo de 2001 fijó a través de sus 77 artículos el Régimen de Transparencia de la Oferta Pública con el “objetivo principal de crear la ‘confianza’ y ‘seguridad’ necesarias para abaratar el costo del capital y aumentar el financiamiento de las empresas”¹². Su artículo 3 consagró formalmente el principio de “libertad de creación” de títulos privados de deuda al disponer que “cualquier

persona jurídica puede crear y emitir valores negociables emitidos o agrupados en serie para su negociación en mercados de valores de los tipos y en las condiciones que elija”.

Evolución y naturaleza de la deuda externa privada en los años noventa

Entre los años 1991 y 2001 la deuda externa total creció a una tasa anual acumulativa

(TAA) superior a la de cualquier variable de la economía real (del 9,2 %). Dentro de este periodo, la TAA de la deuda externa del sector privado (del 20,9 %), en general, y del no financiero (del 26,9 %), en particular, mostró el mayor dinamismo y aventajó con creces a la del sector público (del 5,2 %). Ahora bien, y como se observa en la tabla 4, su evolución no siguió un recorrido uniforme a lo largo de toda la década.

Tabla 4.
Evolución del stock de la deuda externa, 1991-2001 (en millones de dólares)

Año	Deuda externa total	Sector público	Sector privado	Sector privado no financiero	Sector privado financiero
1991	61.944	52.739 85 %	9.205 15 %	4.131 7 %	5.074 8 %
1992	63.949	50.678 79 %	13.271 21 %	6.751 11 %	6.520 10 %
1993	73.651	53.606 73 %	20.046 27 %	11.164 15 %	8.882 12 %
1994	87.524	61.268 70 %	26.257 30 %	15.457 18 %	10.800 12 %
1995	101.462	67.192 66 %	34.271 34 %	20.519 20 %	13.752 14 %
1996	114.423	74.113 65 %	40.310 35 %	24.650 22 %	15.660 14 %
1997	129.964	74.912 58 %	55.052 42 %	34.463 27 %	20.589 16 %
1998	147.634	83.111 56 %	64.523 44 %	42.217 29 %	22.306 15 %
1999	152.563	84.750 56 %	67.813 44 %	44.185 29 %	23.628 15 %
2000	155.015	84.936 55 %	70.079 45 %	45.303 29 %	24.776 16 %
2001	149.248	87.911 59 %	61.338 41 %	44.615 30 %	16.723 11 %
TAA 91	9,2 %	5,2 %	20,9 %	26,9 %	12,7 %
TAA 91-95	13,1 %	6,2 %	38,9 %	49,3 %	28,3 %
TAA 95-98	13,3 %	7,3 %	23,5 %	27,2 %	17,5 %
TAA 98-01	0,4 %	1,9 %	-1,7 %	1,9 %	-9,2 %

Fuente: Basualdo et al., 2005, p. 195.

En el periodo 1991-1992 la deuda externa del sector privado aumentó de 9.205 millones de dólares a 13.271 millones de dólares. A esta resolución contribuyeron, al menos, dos cuestiones: a) los procesos de estatización de la deuda externa privada de los años ochenta, que permitieron que los grandes grupos económicos se encontrasen, a principios de los noventa, en condiciones de absorber el flujo de divisas existentes en el mercado financiero internacional; y b) la activación de las primeras reformas neoli-

berales y, en especial, la estabilidad conseguida por el régimen de convertibilidad.

Resulta oportuno observar que en iguales años la deuda del sector público disminuyó, de 52.739 millones de dólares a 50.678 millones de dólares, situación que llevó al ministro de Economía Cavallo a predecir que a finales del siglo XX esta sería insignificante¹³. Disminución que fue el resultado de la combinación de dos factores: la relación con los organismos

multilaterales de crédito y las privatizaciones. A diferencia de lo ocurrido en el sector privado, la estabilidad no garantizó por sí misma el acceso al crédito externo por parte del Estado nacional. El gobierno tuvo que esperar hasta la suscripción de los acuerdos financieros de 1992 y 1993 (e.g. Plan Brady) con el FMI para que esta circunstancia se modificase.

Las privatizaciones, por su lado, pusieron en práctica el programa de “capitalización de la deuda externa” diseñado en el marco del Plan Baker de 1985, admitiendo que parte del precio de compra de las empresas públicas se saldase con títulos de deuda. El monto total de títulos rescatados con este programa en los primeros años de los noventa, cuyo valor en el mercado oscilaba entre un 15 % y un 20 % de aquel al cual fueron de hecho aceptados, ascendió según Kulfas y Schorr (2003, pp. 19-20) a quince mil millones de dólares:

Por primera vez desde la dictadura militar, explica Basualdo (2010), la deuda externa evidenció una reducción significativa durante dos años seguidos, la cual fue resultado directo de la convergencia del programa de privatización de empresas estatales con el programa de capitalización de bonos de la deuda externa (p. 335).

A fin de llevarlas a cabo, el gobierno fomentó la “asociación” entre diversos conglomerados extranjeros y grupos económicos locales, cuyo capital, apunta Sánchez (2007), en promedio representó el 33 % del total de las privatizaciones. En estas asociaciones participaron, así mismo, entidades bancarias extranjeras (e.g. JP Morgan, Citibank, Bank of Tokyo, Grupo Santander, etc.) cuyo papel fue el de conceder soporte financiero a las nuevas empresas y colaborar en la adquisición o colocación de títulos de deuda. Desde entonces y como se visualiza en la tabla 5, las empresas privatizadas pasaron a liderar el endeudamiento del sector privado.

Tabla 5.
Evolución del *stock* de deuda externa del sector privado no financiero según tipo de empresa, 1991-1999 (en millones de dólares)

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Monto total	3.831	6.150	10.412	14.452	19.846	23.075	33.371	40.503	41.399
Empresas del Estado	668	732	0	0	0	0	0	0	0
Grupos económicos locales	608	1.269	2.336	2.680	3.422	4.364	6.831	8.140	7.197
Empresas locales independientes	53	91	292	372	355	445	719	524	437
Conglomerados extranjeros	415	726	926	967	1.346	1.998	3.798	5.255	13.289
Empresas transnacionales	1.134	1.358	1.493	2.030	3.208	4.317	6.340	8.085	8.236
Asociaciones	919	1.908	5.227	8.292	11.385	11.818	15.453	18.212	11.928
Privatizadas	341	985	4.017	7.108	10.095	10.662	12.710	15.052	7.487
Resto de las asociaciones	578	923	1.209	1.184	1.290	1.157	2.742	3.161	4.441

Fuente: Basualdo et al., 2005, p. 211.

Entre 1992 y 1995 la deuda externa de las privatizadas se multiplicó por diez, pasando de 985 millones de dólares a 10.095 millones de dólares. Como contrapartida la de las empresas públicas desapareció. En esos años la deuda de los grupos económicos locales y de los conglomerados extranjeros creció desde los 1.269 millones de dólares a los 3.422 millones de dólares y desde los 926 millones de dólares a los 1.346 millones de dólares, respectivamente. Se trata de un indicativo del nivel de concentración que asumió este fenómeno, en la medida en que más del 80 % de la deuda del sector privado no financiero existente a 1995 estaba en manos de agentes económicos que controlaban más de seis establecimientos productivos.

Kulfas y Schorr (2003) muestran que este endeudamiento tuvo al menos cuatro funciones básicas: a) el financiamiento de inversiones asociadas a grandes compañías; b) el apalancamiento para la adquisición de firmas y la expansión hacia los distintos segmentos del mercado; c) la remisión de utilidades al exterior y la elusión del pago del impuesto a las ganancias en el ámbito local¹⁴, d) la obtención de enormes beneficios a partir de prácticas especulativas ligadas al hecho de que una parte significativa de las divisas ingresadas al país no se invirtió en el proceso productivo, sino que se volcó al circuito financiero (p.43).

Tabla 6.
Composición del *stock* de deuda externa del sector privado no financiero, 1991-1999 (en millones de dólares)

	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Monto total	3.831	6.150	10.412	14.452	19.846	23.075	33.371	40.503	41.399
Deuda en títulos	433	1.630	4.851	6.490	8.006	8.760	14.023	17.616	17.419
Obligaciones negociables	293	913	2.674	4.287	5.232	5.735	10.904	13.554	14.029
Bonos	115	292	1.299	1.680	2.203	2.694	2.637	3.539	2.988
Papeles comerciales	25	426	878	522	572	331	482	523	402
Deuda directa	3.398	4.520	5.561	7.962	11.840	14.316	19.348	22.887	23.980
Bancos comerciales	1.736	2.306	2.649	4.003	6.699	7.349	10.903	13.277	12.708
Casa matriz/filiales	607	977	1.226	1.541	2.092	3.645	4.648	5.177	6.671
Acreeedores oficiales	454	454	818	1.356	1.987	2.158	2.398	2.431	2.244
Proveedores y otros	601	783	869	1.063	1.063	1.164	1.399	2.002	2.358

Fuente: Basualdo et al., 2005, p. 201.

Tal como se advierte en la tabla 6, el principal instrumento de financiamiento durante la primera mitad de la década fueron las obligaciones negociables, cuya significación

en el monto total del endeudamiento aumentó de 293 millones de dólares a 5.232 millones de dólares. Entre 1991 y 1995 los títulos de deuda pasaron de representar del 11 % al 40 %

de dicho total, lo que muestra una reducción relativamente importante del peso de la “deuda directa” como mecanismo para obtener divisas en el exterior. A esta definición contribuyeron de forma decisiva las diversas modificaciones realizadas sobre la normativa relativa al mercado de capitales (Sánchez, 2007).

Todas las modificaciones fueron especialmente dirigidas a contribuir en la desregulación económica y a eliminar la tributación de las emisiones [...]. Asimismo, se procedió a admitir la inversión extranjera en el mercado de capital local, sin el requisito de obtener un permiso previo, ni restricciones para la repatriación de inversiones y beneficios y por último, se flexibilizaron las exigencias en las colocaciones de obligaciones negociables (Sánchez, 2007, p. 23).

La crisis tequila detuvo el crecimiento alcanzado¹⁵ y alteró la dinámica del endeudamiento externo. En efecto, mientras la TAA de la deuda del sector privado bajó en el periodo 1995-1998 en un 15,4 % con respecto al de 1991-1994, la del sector público aumentó en un 1,1 % (véase tabla 4). La explicación de esta trayectoria de “tipo espejo” debe buscarse en las particulares características del régimen de convertibilidad.

En los tempranos años noventa, expresan Damill, Frenkel y Rapetti (2005), el sector privado recibió la mayor parte del financiamiento internacional. Esto era algo deseado y promovido por el propio modelo, y buscaba evitar una exposición mayor del Estado que pudiese alterar el macroequilibrio existente. En particular, se intentaba mantener a raya al déficit fiscal. No obstante, al estallar la crisis tequila la fuga de capitales se incrementó. Este acontecimiento adquirió una significación especial que deviene de observar que la paridad cambiaria imperante, requería la existencia de un respaldo de dólares suficiente como para asegurar la convertibilidad de la moneda nacional a quienes así lo exigiesen. Desde allí, señalan Basualdo et al. (2005):

La deuda externa privada –y en particular la correspondiente al sector privado no financiero– determinó los ritmos y las modalidades del conjunto de la deuda externa [...]. Se trató de un proceso en el que el endeudamiento externo público, al proponerse sostener la convertibilidad y el equilibrio del sector externo, quedó supeditado a la lógica impuesta por el endeudamiento del sector privado que estaba, mayormente, en función de la obtención de renta financiera que finalmente se transfería al exterior (p. 193).

Visto de este modo, la deuda del sector privado “determinó los ritmos y las modalidades” del conjunto de la deuda externa, porque en momentos de abundancia de financiamiento internacional con destino a los capitales privados aumentaban los depósitos del sistema financiero y, consecuentemente, las reservas del BCRA. En sentido inverso, cuando esta abundancia se contraía se contraían también las reservas y con ello, se desfinanciaba el régimen de convertibilidad.

El efecto inmediato de esta dinámica era que el propio Estado debía salir a comprar dólares. Como la economía argentina afrontaba una fase recesiva el gobierno mismo debía recurrir al mercado financiero internacional. De allí que, los autores observen que el propio endeudamiento del sector público “quedó supeditado a la lógica impuesta” por el del sector privado. En igual sentido, se pronuncian Kulfas y Schorr (2003) quienes advierten que:

En el periodo comprendido entre 1992 y 1994, el sector privado contribuyó [...] a una acumulación de reservas por casi 2.000 millones de dólares anuales. Pero hacia mediados de la década esta situación se revirtió: [...] el sector privado siguió teniendo un saldo de casi 2.000 millones de dólares anuales, solo que en esta ocasión el saldo tenía signo negativo, y fue el superávit generado por el endeudamiento público el que posibilitó compensar el mencionado déficit privado (p. 36).

La crisis tequila también alteró la relación entre los instrumentos de financiamiento. Entre 1995 y 1996 la significación de la “deuda directa” en el total del endeudamiento del sector privado no financiero aumentó en un 2 % –fundamentalmente a partir del incremento de divisas otorgadas por las casas matrices a sus filiales en el país– y, por tanto, la “deuda en títulos” bajó en igual porcentaje (véase tabla 6). Basualdo et al. (2005) anotan que este comportamiento da cuenta de la existencia de una suerte de “efecto sustitución” entre los diversos instrumentos disponibles, ya que cuando uno de ellos se desaceleraba era reemplazado por otro, lo que sostenía la elevada tasa de expansión del endeudamiento privado en su conjunto.

Una vez que la economía se recuperó y retomó la senda del crecimiento se produjo un nuevo auge de esta clase de endeudamiento. En el periodo 1996-1998 la deuda del sector privado creció desde los 40 mil millones de dólares a los 64 mil millones de dólares (véase tabla 4) alentada por una ampliación explosiva de la deuda de los grandes grupos económicos actuantes en el territorio nacional¹⁶. El grado de concentración del capital era tal, que las veinte primeras firmas privadas no financieras del país podían explicar en 1999 entre el 74 % y el 100 % del endeudamiento total en títulos¹⁷.

Es primordial subrayar que el grueso del financiamiento obtenido por estas firmas no se invirtió en la economía real sino que se utilizó para obtener rentas financieras. Durante la convertibilidad, explican Basualdo et al. (2005):

Los sectores dominantes del capital contrajeron deuda externa para luego realizar con esos recursos colocaciones en activos financieros y/o activos productivos en el mercado interno para ser –una vez valorizados internamente [...]– fugados al exterior a un tipo de cambio atrasado, que funcionaba como seguro de cambio. Este proceso se encuentra en el núcleo del circuito de *ingreso* de capitales, primero, y de *salida*, después, que acompañó la era de la

convertibilidad, ampliando las necesidades de divisas necesarias para garantizar el sostenimiento de la paridad convertible. El correlato de esta dinámica [...] fue un desmesurado endeudamiento del sector público (p. 197).

Cabe señalar en esta dirección, que a partir de la segunda mitad de los años noventa y a diferencia de lo acontecido en la última dictadura militar, la salida de capitales creció *por encima* del endeudamiento externo. Basualdo (2010) –quien analiza este proceso– advierte que este excedente se debió al comportamiento que describieron por entonces las empresas privatizadas, no solo porque remitieron parte de sus ganancias al extranjero sino en virtud de un fenómeno de carácter “inédito” relativo al obrar de los agentes del bloque dominante argentino.

Este fenómeno se vinculó con la venta masiva que entre los años 1994 y 1998 efectuaron los grupos económicos locales de su participación en dichas empresas y de otras que formaban parte de su estructura. Se fragmentaron, así, las asociaciones conformadas en los años anteriores¹⁸ y se produjo una reversión de la disminución de la incidencia del capital extranjero registrada durante la década de los ochenta, pero de tal magnitud que este segmento es caracterizado como “el periodo de la extranjerización de la economía Argentina”¹⁹.

Es cardinal señalar que esto no implicó que los grupos económicos locales hayan desaparecido de la economía real. En realidad, al mismo tiempo que disminuyeron su participación en la producción de bienes y servicios, concentraron su inserción productiva en la elaboración de bienes exportables, principalmente vinculados al agro que eran los que mayores ventajas comparativas exhibían en Argentina y que tenían una reducida demanda de bienes importados.

Lo “inédito” de estas ventas es que se produjeron sobre empresas que no solo eran rentables sino que, además, tenían la rentabilidad relativa más alta del país. Los grupos eco-

nómicos locales, explica Basualdo (2010), se desprendieron de sus acciones en tanto entendieron que esas rentas, aunque cuantiosas, podían desaparecer frente a cambios económicos abruptos como los ocurridos en la crisis tequila.

Así mismo, y precisamente por su alta rentabilidad, las operaciones se efectuaron a altos precios y consecuentemente, estos obtuvieron significativas ganancias en términos de recursos líquidos. El problema es que estos también podían desaparecer, por ejemplo, frente a una devaluación²⁰; de allí que, para conservarlos en la moneda de los países centrales: “optaron por remitirlas al exterior para independizarlas de los precios relativos internos [...] de esta manera un activo fijo cambia de naturaleza y queda subsumido en la lógica de la valorización financiera” (Basualdo, 2010, p. 339).

Los últimos años del régimen de convertibilidad exhibieron, primero, una desaceleración del endeudamiento externo privado y, luego y por primera vez desde 1991, una disminución relativamente importante en su *stock* de deuda (este bajó de los 70 mil millones de dólares a los 61 mil millones de dólares entre 2000 y 2001, véase tabla 4). La contrapartida de este proceso fue un nuevo incremento de la deuda pública, lo que corrobora el comportamiento de “tipo espejo” ya descrito. Cabe advertir que, en el tiempo inmediatamente anterior al estallido de la crisis y una vez que Argentina perdió acceso definitivo al mercado financiero internacional, los fondos necesarios para mantener la paridad cambiaria establecida fueron aportados –en su mayoría– por los organismos multilaterales de crédito.

Con rapidez estos fondos se fugaron del sistema financiero argentino. Las evidencias recolectadas por el Congreso de la Nación muestran que de los más de 40 mil millones de dólares que salieron al exterior en el 2001, 29.913 millones de dólares fueron remitidos por empresas y personas físicas asentadas en el territorio nacional. Estos movimientos se

efectuaron sobre todo en el primer trimestre del año y se canalizaron a través de grandes bancos privados con preeminencia del Galicia y el Citibank. Se trató de un proceso fuertemente centralizado en el grupo de agentes económicos que se ubicaban en la cúpula del bloque dominante. Las empresas privatizadas concentraron casi el 50 % de las transferencias de divisas de dicha cúpula y entre el listado de los que lideraron este proceso aparecen los nombres de los principales grupos económicos locales²¹.

Reflexiones finales

La élite gobernante en la década de los noventa definió la crisis hiperinflacionaria de 1989 en términos estructurales y la asoció a las características del modelo de sustitución de importaciones activado en los años treinta. Partiendo de estos presupuestos, inició una profunda reconversión del aparato productivo nacional que incluyó tanto la reforma del Estado como la del mercado y con el objetivo inmediato de integrarlo al proceso de globalización neoliberal en marcha (Cavallo, 2005).

En este artículo se analizaron las transformaciones institucionales que en los primeros años de dicha década se produjeron en los ámbitos monetario-cambiario, financiero y bursátil. En concreto, se observó que: a) la ley 23.928 fijó la libre convertibilidad del peso con el dólar sentando las bases del modelo económico de los años noventa; b) los decretos 146 de 1994, 286 de 1995 y 1043 de 1995 tendieron a la privatización, concentración y extranjerización del sistema financiero argentino profundizando los principios que inspiraron la reforma de 1977; c) la ley 24.144 adaptó la estructura y funciones del BCRA al régimen de convertibilidad vigente; d) las leyes 24.082 y 24.241 dieron marco regulatorio a los fondos de inversión y pensión; e) el decreto 2.284 de 1991 desregularizó la economía nacional, en general, y el mercado bursátil, en particular; y f) el decreto 599 de 1991 y la ley 23.962 establecieron un régimen

tributario benéfico para la emisión de obligaciones negociables en tanto que el decreto 677 de 01 proclamó el principio de libre creación de las mismas.

Estas transformaciones, en el marco del contexto histórico en el cual se aplicaron, fomentaron el acceso al financiamiento externo por parte de los agentes privados que operaban en el territorio nacional en tanto: a) se ordenaron de principio a fin con el objeto de controlar la inflación y garantizar la estabilidad de los precios en el tiempo; b) mantuvieron un diferencial positivo entre la tasa de interés interna y la internacional; c) provocaron un déficit estructural en la balanza comercial; d) crearon los canales institucionales necesarios para que los grandes bancos y grupos económicos pudiesen obtener divisas desde el exterior, las valorizasen en el interior del mercado argentino y las remitiesen de nuevo al exterior prácticamente sin restricciones; y e) ampliaron los instrumentos de acceso a dicho financiamiento y fijaron condiciones beneficiosas para quienes hiciesen uso de ellos.

Se muestra de este modo que el endeudamiento de la economía nacional no constituyó un fenómeno meramente cuantitativo, sino uno asociado a las características estructurales que adquirió el capitalismo y el Estado argentino en la década de los noventa. La deuda externa, sostienen Kulfas y Schorr (2003) en este sentido, fue el factor que:

Permitió compensar el desequilibrio externo privado durante los años de la convertibilidad o, más específicamente, *un esquema de acumulación y reproducción ampliada del capital* por parte de la élite empresaria local estrechamente ligado a la valorización e internacionalización financieras. En otras palabras, dichos ingresos de capitales fueron el combustible que permitió que la convertibilidad sobreviviera durante más de 10 años. Una vez cerrada la afluencia de financiamiento externo, dicho régimen monetario se derrumbó (la cursiva es del autor, p. 39).

Es relevante señalar que este “esquema de acumulación y reproducción ampliada del capital” no fue ajeno a los procesos de desindustrialización y pauperización social que acompañaron el grueso de los años de vigencia de la convertibilidad. Esto es así, en la medida en que a través del circuito financiero descrito, los grandes grupos económicos se independizaron del proceso productivo local. Peor aún, pudieron subsistir –al menos en el corto plazo– sin necesidad de que los salarios de los trabajadores fuesen lo suficientemente elevados como para comprar su producción de bienes y servicios.

Así mismo, y teniendo en cuenta la relación mostrada entre el endeudamiento del sector público y el privado, puede afirmarse que este esquema socavó las bases del modelo activado. La evidencia empírica recolectada por distintos autores permite señalar que el peso de la deuda externa en el PIB fue tal, que –en las condiciones internacionales que se derivaron de los *shocks* externos de 1997-1999 (e.g. crisis de los tigres asiáticos, de Rusia y Brasil)– desequilibró al resto de las variables macroeconómicas en una suerte de círculo vicioso que estalló en la crisis del 2001 (Manzo & González, 2012).

Las medidas que se tomaron en el tiempo inmediatamente posterior a dicho estallido, aún sin haberlo pretendido, actuaron “sobre algunos de los ejes principales del esquema impuesto en los años 70 y fortalecido en los 90” (Rapoport, 2010, p. 495). La ley 25.561 que puso fin al régimen de convertibilidad, la ley 26.739 que reformó la Carta Orgánica del BCRA y la ley 26.831 que acentuó la intervención del Estado sobre el mercado bursátil invitan a reflexionar sobre rasgos de continuidad y quiebre en la estructura estatal descrita por este artículo, y sobre su impacto en la evolución de la deuda externa y el nexo entre el mercado financiero local y el internacional. Dicha reflexión se considera, no puede llevarse a cabo sino en el marco de las particulares condiciones socioeconómicas que moldearon a uno y otro periodo histórico.

Notas

¹ Véase la tabla 4 y Basualdo, Nahon y Nochteff (2005, p. 193).

² Si bien el artículo se ubica temporalmente en la década de los noventa su espíritu no es el de efectuar un registro meramente histórico, sino el de aportar elementos que permitan comparar la estructura del Estado neoliberal con aquella propia que adquirió luego de la crisis del 2001 resaltando los elementos de continuidad y quiebre del actual modelo de desarrollo.

³ El derecho, explica Bourdieu (2001), es un discurso que, en tanto palabra autorizada y oficial del Estado, tiene la capacidad de cristalizar las relaciones de poder en un tiempo y espacio determinado. Se entiende por lo tanto, que el derecho es una fuente de datos particularmente confiable al momento de cumplimentar con la finalidad propuesta en el grado de profundidad requerido por el artículo.

⁴ Estos datos provienen de estadísticas oficiales y de un relevamiento por ellos efectuado de los estados contables y financieros de las principales firmas del país, a partir de los cuales se elaboró una base de datos compuesta por 5.510 operaciones que estas llevaron a cabo entre 1991 y 1999 (Basualdo et al., 2005, p. 194).

⁵ Para profundizar al respecto véase Manzo y González (2011), y Marongiu (2007) y Rapoport (2010).

⁶ No se cuenta con información sobre los años 1992 y 1993.

⁷ Entre 1991 y 2001 el número de bancos se redujo en Argentina de 167 a 86 y los de carácter público lo hicieron de 37 a 13. Por el contrario, la cantidad de bancos extranjeros asentados en el territorio nacional aumentó, en iguales años, de 31 a 39 (véase tabla 3).

⁸ En un ámbito más general, influyeron en este fenómeno la libre convertibilidad del peso, la nueva Carta Orgánica del BCRA y el mayor acceso de los bancos argentinos al mercado internacional de capitales (Cibils & Allami, 2008, p. 14).

⁹ En retrospectiva –dice el informe de la Oficina de Evaluación Independiente (OEI) del FMI– la mayoría de los observadores (el FMI, el BM, los comentaristas locales y los administradores de los nuevos fondos privados) exageró los posibles beneficios del nuevo sistema y no previó sus graves consecuencias fiscales. El FMI, entre otros, no comprendió del todo al principio las fallas conceptuales en la manera en que se financiaría la transición al nuevo sistema, lo cual, junto con otras modificaciones afines políticamente, produjo una reforma deficiente con graves consecuencias a largo plazo (FMI, 2004, p. 98).

¹⁰ Su artículo 1º dispuso que “las sociedades por acciones, las cooperativas y las asociaciones civiles pueden contraer empréstitos mediante la emisión de obligaciones negociables, conforme a las disposiciones de la presente ley”.

¹¹ Véase decreto 2284 de 1991, páginas 1 y 2.

¹² Véase decreto 677 de 2001, página 1.

¹³ Las autoridades nacionales pensaban, a principios de los noventa, que las medidas adoptadas constituían la “solución final al problema del endeudamiento argentino” (Kulfas & Schorr, 2003, p. 9).

¹⁴ Se trata, explican Kulfas y Schorr (2003), de una forma de manipulación de los precios de transferencia (en este caso no del precio de un bien sino de la tasa de interés implícita) que incrementa artificialmente los costos de las empresas que se desenvuelven en el país (debido al peso de los intereses pagados) y

reduce por ende, la base imponible para el pago del impuesto a las ganancias (p. 43).

¹⁵ En pocas semanas el sistema financiero argentino perdió el 18 % de sus depósitos y el producto interno bruto (PIB) se contrajo en un 7,6 % entre el último trimestre de 1994 y el primer bimestre de 1996 (Harvey, 2007).

¹⁶ En dicho periodo la deuda de los grupos económicos locales pasó de los 4.364 millones de dólares a los 8.140 millones de dólares, la de los conglomerados extranjeros de los 1.998 millones de dólares a los 5.255 millones de dólares y la de las asociaciones de los 11.818 millones de dólares a los 18.212 millones de dólares (véase tabla 5).

¹⁷ Estas firmas (ordenadas de mayor a menor según el monto de sus pasivos) eran: Repsol-YPF, Telefónica de Argentina, Telecom Argentina, Pérez Companc, Transportadora de Gas del Sur, Multicanal, CEI Citicorp Holdings, Metrogas, Supermercados Norte, Autopistas del Sol, Supermercados Disco, Transener, Edeonor, Supercanal Holdings, Hidroeléctrica Piedra del Águila, Pan American Energy, Compañía Mega, Astra Capsa, Compañía de Teléfonos del Interior y Mastellone Hnos. (Basualdo et al., 2005, p. 207).

¹⁸ Cabe señalar que esta fragmentación quedó reflejada en el comportamiento del endeudamiento externo privado. En efecto, entre 1998 y 1999 la deuda de las asociaciones bajó de los 18.212 millones de dólares a los 11.928 millones de dólares, en tanto que la de los conglomerados extranjeros, ahora a cargo de las empresas privatizadas, aumentó de 5.255 millones de dólares a 13.289 millones de dólares (véase tabla 5).

¹⁹ Para profundizar al respecto véase Basualdo (2010, pp. 338-341).

²⁰ El proceso de fuga de capitales estaba en los noventa “condicionado por el riesgo de

una devaluación de la moneda local ya que, cuando el endeudamiento se elevaba, los deudores tendían a disminuir su endeudamiento y los acreedores a disminuir el financiamiento, por la posibilidad de enfrentar un proceso de insolvencia del deudor” (Basualdo, 2010, p. 331).

²¹ Para profundizar al respecto véase el análisis que efectúa Basualdo (2010, pp. 372-380) del mencionado informe.

Referencias

Banco Central de la República de Argentina -[BCRA]. (2014). Sistema Financiero. [Base de datos]. Recuperado de <http://www.bcra.gov.ar/>

Basualdo, E. (2000). *Acerca de la Naturaleza de la Deuda Externa y la Definición de una Estrategia Política* (Facultad Latinoamericana de ciencias Sociales -FLASCO). Recuperado de http://www.fundses.org.ar/deuxedu/biblioteca/4_estudio_de_deuda_en_general/acerca_de_la_naturaleza_d_la_deuda_externa_basualdo1999.pdf.

Basualdo, E (2010). *Estudios de historia económica argentina: desde mediados del siglo XX a la actualidad*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Basualdo, E., & Kulfas, M. (2000). *La Fuga de Capitales Locales durante los años Setenta y Ochenta*. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/gambina/p1arg1.pdf>

Basualdo, E., Nahon, C., & Nochteff, H. (2005). *La Deuda Externa Privada en la Argentina (1991-2005). Trayectoria, Naturaleza y Protagonistas*. Facultad Lationamericana de ciencias Sociales -FLASCO, Ecuador. Recuperado de http://www.jstor.org/stable/30037146?seq=1#page_scan_tab_contents.

- Beker, V. A., & Escude, G. J. (2007). *Vida, pasión y muerte de la convertibilidad*. Recuperado de <http://www.aaep.org.ar/anales/works/works2007/beker.pdf>.
- Benalbaz, H., & Coll, O. W. (1994). *Sistema Bancario Moderno: Manual de Derecho Bancario* (Tomos I y II). Buenos Aires: Depalma.
- Boughton, J. M. (2001). *Silent Revolution: The International Monetary Fund 1979-1989* (International Monetary Fund- FMI). Recuperado de <http://www.imf.org/external/pubs/ft/history/2001/index.htm>.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bulla, G., & Postolski, G. (2004). Convertibilidad, Endeudamiento y Devaluación en la Economía Argentina de los 90. Ley de Preservación del Patrimonio Cultural: el Poder Mediático al Desnudo. *Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación*, 6(1), 114-131.
- Cavallo, D. (2005). Argentina and the IMF during the Two Bush Administration. *International Finance*, 7(1), 137-150. Recuperado de <http://www.cavallo.com.ar/wp-content/uploads/Argentina.pdf>.
- Cibils, A., & Allami, C. (septiembre, 2008). *El sistema financiero argentino desde la reforma de 1977 hasta la actualidad: rupturas y continuidades*. XXI Jornadas de Historia Económica, Presentado en Universidad Nacional de Tres de Febrero, Caseros, Buenos Aires.
- Damill, M., Frenkel, R., & Juvenal, L. (2005). *Las Cuentas Públicas y la Crisis de la Convertibilidad en Argentina*. Recuperado de http://policydialogue.org/files/events/Damill_et_al_Las_Cuentas.pdf.
- Damill, M., Frenkel, R., & Rapetti, M. (2005). *La Deuda Argentina: Historia, Default y Reestructuración*. Recuperado de http://policydialogue.org/files/events/Damill_Frenkel_Rapetti_LaDeuda.pdf.
- Fondo Monetario Internacional -[FMI]. (2004). *Informe sobre la evaluación del Papel del FMI en Argentina, 1991-2001*. Recuperado de <http://www.imf.org/external/np/ieo/2004/arg/esl/063004.pdf>.
- Frenkel, R. (2003). Globalización y Crisis Financieras en América Latina. *Revista de Economía Política*, 23(3), 94-111. Recuperado de <http://www.rep.org.br/pdf/91-5.pdf>.
- Girón, A. (2009). *Argentina: su recurrente inestabilidad financiera*. CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/subida/clacso/coediciones/20100617085016/giron.pdf.ori>.
- Harvey, D. (2007). *Breve Historia del Neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Heydebrand, W. (2003). The Time Dimension on Marxian Social Theory. *Time and Society*, 2(3), 88-147. doi: 10.1177/0961463X030122001
- Kulfas, M., & Schorr, M. (2003). *La Deuda Externa Argentina: Diagnóstico y lineamientos propositivos para su reestructuración*. Fundación OSDE-Centro Interdisciplinario para el Estudio de Políticas Públicas-[CIEPP]. Recuperado de <http://www.fundacionosde.com.ar/pdf/biblioteca/La%20deuda%20externa%20Argentina.pdf>.
- Llach, J. (1997). La Convertibilidad. En Autor (Ed.). *Otro siglo otra Argentina*. Recuperado de http://fesa.sociales.uba.ar/files/2014/01/Llach_Otro-siglo-otra-argentina_Caps.-5-y-6.pdf.
- Lora, E., & Pages, C. (1996). *La legislación laboral en el proceso de reformas estructu-*

- rales de América Latina y el Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo -[BID]. Recuperado de <http://www.iadb.org/res/publications/pubfiles/pubWP-343.pdf>
- Manzo, A. G. (2012). Estado y Derecho en la era de la globalización neoliberal: la estructura del Estado argentino propia de la década de los 90. *Direito e Práxis*, 3(5), 2-28.
- Manzo, A. G., & Gonzalez, C. (2011). Neoliberalismo y Derecho: las Reformas Financieras Cambiarias de 1977-1978 y el Endeudamiento del Estado Nacional. *Passagens*, 3(3), 503-531.
- Manzo, A. G., & Gonzalez, C. (2012). La crisis del neoliberalismo en Argentina. Una mirada retrospectiva sobre las causas del default 2001. Buscando razones para entender el quiebre de nuestro país con el FMI. *Passagens*, 4(2), 299-327.
- Marongiu, F. (diciembre, 2007). *La Reforma del Sistema Financiero Argentino de 1977 como Factor Fundamental para la Instauración del Modelo Económico Neoliberal en la Argentina*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Latinoamericano de Historia Económica, Simposio N° 3, Montevideo.
- Pou, P. (2000). La Reforma Estructural Argentina en la Década de 1990. *Finanzas & Desarrollo*. Recuperado de <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2000/03/pdf/pou.pdf>
- Pozzo, H. D. (2009). *Argentina Default 2001*. Recuperado de <http://www.latinforme.com/reportes/argentinadefault2001-HoracioPozzo.pdf>.
- Rapoport, M. (2010). *Las políticas económicas de la Argentina. Una Breve Historia*. Argentina: Booket.
- República Argentina. Decreto 599 de 1991. Obligaciones negociables. Dispónese para las emisiones que se concreten durante el año en curso, las exenciones impositivas establecidas por el artículo 36 de la Ley N° 23.576. Boletín Oficial No. 27117. Presidencia de la Nación Argentina, abril de 1991.
- República Argentina. Decreto 2284 de 1991. Desregulación económica. Desregulación del Comercio Interior de Bienes de Servicios y del Comercio Exterior. Entes Reguladores. Reforma Fiscal. Mercado de Capitales. Único de la Seguridad Social. Negociación Colectiva. Disposiciones Generales. Boletín oficial No. 27254. Presidencia de la Nación Argentina, noviembre de 1991.
- República Argentina. Decreto 1087 de 1993. Títulos valores. Establécese que las personas comprendidas en el artículo 1° de la Ley N° 23.576 que puedan ser consideradas pequeñas y medianas empresas en los términos de la Resolución ex-ME N° 401/89, serán automáticamente autorizadas a hacer oferta pública de títulos valores representativos de deuda previo registro ante la Comisión Nacional de Valores. Boletín Oficial No. 27648. Presidencia de la Nación Argentina, mayo de 1993.
- República Argentina. Decreto 146 de 1994. Poder Ejecutivo Nacional (P.E.N) Entidades Financieras. Boletín oficial No. 27834. Presidencia de la Nación Argentina, febrero de 1994.
- República Argentina. Decreto 286 de 1995. Presidencia de la Nación. Designase Asesor Presidencial. Boletín Oficial No. 27840. Presidencia de la Nación Argentina, marzo de 1994.
- República Argentina. Decreto 1043 de 1995. Entidades financieras. Establécese que,

- no les resulta aplicables las Disposiciones de la Ley 11867, a los procedimientos reglados por el Art.35° bis de la Ley 21526 (según texto de Ley 24485). Boletín Oficial No. Presidencia de la Nación Argentina, agosto de 1995.
- República Argentina. Decreto 677 de 2001. Apruébese el Régimen de Transparencia de la Oferta Pública. Principios generales. Obligaciones de los participantes en el ámbito de la oferta pública. Auditores Externos y Comité de Auditoría. Oferta Pública de Adquisición. Régimen de Participaciones Residuales. Retiro de la oferta pública. Conductas contrarias a la transparencia en el ámbito de la oferta pública. Arbitraje. Boletín oficial No. 29656. Presidencia de la Nación Argentina, mayo de 2001.
- República Argentina. Ley 23.576 de 1988. Obligaciones negociables, establécese que las sociedades por acciones, las cooperativas y las asociaciones civiles, podrán contraer empréstitos mediante su emisión. Normas de aplicación. Boletín oficial No. 26431. Honorable Congreso de la Nación Argentina, julio de 1988.
- República Argentina. Ley 23.578 de 1988. Bienes culturales. Apruébase la adhesión al Centro Internacional de Estudios de Conservación y Restauración de los Bienes Culturales [ICCROM], Organismos Especializado Intergubernamental creado por la UNESCO. Boletín oficial No. 26450. Honorable Congreso de la Nación de Argentina, agosto de 1988.
- República Argentina. Ley 23.697 de 1989. Emergencia económica. Boletín Oficial No. 26725. Honorable Congreso de la Nación Argentina, septiembre de 1989.
- República Argentina. Ley 23.928 de 1991. Ley de Convertibilidad del Austral. Boletín oficial No. 27104. Honorable Congreso de la Nación Argentina, marzo de 1991.
- República Argentina. Ley 23.962 de 1991. Obligaciones negociables. Sustitúyanse artículos de la Ley N° 23.576 y modifícase la Ley de Impuesto a las Ganancias (t.o. 1986). Boletín Oficial No. 27191. Honorable Congreso de la Nación Argentina, agosto de 1991.
- República Argentina. Ley 24.082 de 1992. Universidades nacionales. Créase la Universidad Nacional de General Sarmiento. Boletín oficial No. 27411. Honorable Congreso de la Nación Argentina, junio de 1992.
- República Argentina. Ley 24.083 de 1992. Fondos Comunes de inversión, Régimen Legal. Dirección y Administración. Sindicatura. Reglamento. Depósito. Bienes. Indivisión. Certificados. Suscripción y rescate. Tratamiento impositivo. Utilidades. Publicidad. Rescisión. Fiscalización. Sanciones. Derogaciones. Plazo. Boletín oficial No 27411. Honorable Congreso de la Nación Argentina, junio de 1992.
- República Argentina. Ley 24.144 de 1992. Banco Central de la República Argentina. Carta orgánica. Régimen general. Boletín oficial No. 27498. Honorable Congreso de la Nación Argentina, octubre de 1992.
- República Argentina. Ley 24.241 de 1993. Sistema integrado de jubilaciones y pensiones. Creación. Ámbito de aplicación, Disposiciones Complementarias y Transitorias. Consejo Nacional de Previsión Social. Creación y Misión. Compañías de Seguros. Presentaciones No Contributivas. Normas sobre el Financiamiento, Boletín Oficial 21745. Honorable Congreso de la Nación Argentina, octubre de 1993.
- República Argentina. Resolución General 216 de 1992. Comisión nacional de valores.

Emisión de Obligaciones Negociables de Pequeñas y Medianas Empresas con Sindicatura Unipersonal. Boletín Oficial No. 27439. Honorable Congreso de la Nación Argentina, julio de 1992.

Rodriguez, J. (2005). *La Nueva Fase de Desarrollo Económico y Social del Capitalismo*. (Tesis doctoral). Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <http://www.eumed.net/tesis/jjrv/index.htm>

Sanchez, R. (2007). *1989-1999 Balances y Lecciones Aprendidas de una Década de Privatizaciones en Argentina* (Centro de Investigación Latinoamérica Europa –CILAE,

Documento de Trabajo DT/01/07). Recuperado de <http://www.cilae.org/en/publicaciones/DT0107.pdf>

Schuler, K. (2003). Schuler Inform. *Argentina's Economic Crisis: Causes and Cures* (Joint Economic Committee United States Congress). Recuperado de <http://www.stockssite.com/en/Argentineconomiccrisis.html>

Secretaría de Política Económica y Planificación del desarrollo del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de Argentina –[MECOM]. (2014). Informe Trimestral Económico No.83 [Base de datos]. Recuperado de <http://www.mecon.gov.ar/peconomica/informe/indice.htm#>

Elementos para una filosofía de las relaciones internacionales¹

Elements for a philosophy of international relations

Recibido: 21 de mayo de 2014 - Revisado: 09 de diciembre de 2014 - Aceptado: 10 de marzo de 2015

Rafat Ghotme²

Resumen

Este artículo pretende ofrecer una alternativa al estudio del sistema internacional a través de lo que se denominará “filosofía del orden”. A partir de una síntesis crítica de la teoría del caos y la teoría general de sistemas, esta propuesta analizará las dinámicas del cambio y las posibilidades que tienen los actores para determinar el curso de sus acciones. Estas acciones se circunscriben en un orden, que posibilita el cambio en su propio seno, generando las subsiguientes formas de reequilibrio del sistema y los modos de disipación del caos que los actores crean para convivir en un orden más sobrellevable. Y es en este punto donde se pone a prueba la capacidad de agencia del actor internacional.

Palabras clave

Filosofía, relaciones internacionales, orden, caos.

Abstract

This article offers an alternative to the study of the international system through the so-called “philosophy of order”. From a critical synthesis of chaos theory and general systems theory, this proposal will analyze the dynamics of change and the possibilities for performers to determine the course of their actions. These actions are limited within a certain order, confined in an order that facilitates the change, creating subsequent forms of rebalancing the system and the dissipation modes of chaos that actors create chaos to live together in an endurable order. And it is at this point that the agency capacity of the international actor is put to test.

Keywords

Philosophy, international relations, order, chaos.

¹ Este artículo es producto de una investigación adscrita a la línea estudios internacionales del Grupo de Investigación Historia Internacional, registrada en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Relaciones Internacionales, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia.

² Candidato a doctor en Historia Política Comparada. Magister en Historia. Licenciado en Relaciones Internacionales. Profesor asociado e investigador del Programa de Relaciones Internacionales, Universidad Militar Nueva Granada, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: rafat.ghotme@unimilitar.edu.co

Para citar este artículo: Ghotme, R. (2015). Elementos para una filosofía de las relaciones internacionales. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 103-118.

Introducción

En este artículo se busca vincular una filosofía de la ciencia con la disciplina de las relaciones internacionales. Tal idea surgió por dos razones fundamentales. La primera de ellas hace referencia al –peligroso– juego de tratar de predecir el comportamiento social como si se tratase del mismo mundo natural, con leyes prefijadas; a imagen y semejanza de la naturaleza, este juego supone que todo sistema social –todo orden– nace, se desarrolla y muere. Al abarcar un análisis del orden de esa manera, se asume la doble posición de incorporar supuestas leyes naturalizadas de la sociedad y, por tanto, la posibilidad de concebir que todo sistema es *per se* estable, ordenado.

Al estudiar la sociedad como un sistema cerrado, estable y jerarquizado, este modelo de ciencia social admite sin embargo la posibilidad del cambio: revolucionario o no, violento o aceptado, es un trastorno que se produce por circunstancias del orden mismo del sistema y, una vez dado, el sistema vuelve a su estado *natural* de equilibrio (Easton, 1973; Luhmann, 1993, 1998; Parsons, 1966). Las relaciones internacionales no fueron ajenas a esta concepción de una ciencia universal, un nuevo estadio de una científicidad cada vez más integrada e interdisciplinaria (Wallerstein, 2003). De ese modo, como se verá en la siguiente sección, muchos internacionalistas de la segunda mitad del siglo XX asumieron una postura conservadora del sistema como un *orden equilibrado* (el orden es sinónimo de equilibrio) que se reproduce a sí mismo, como parte de su dinámica intrínseca.

La segunda razón se deriva de una supuesta reevolución de los parámetros de tal sistema social en permanente orden. Con una visión profundamente sistémica, se efectuó entre los internacionalistas un giro a partir de 1970-1980 en la concepción de la ciencia y la sociedad, adaptada desde las matemáticas y la física que implicaba la ruptura crítica entre los

parámetros de la modernidad y la transición hacia la posmodernidad: nada menos que un paradigma, en el sentido que le dio Kuhn (2004), sustentado en una perspectiva caótica –no lineal ni intemporal– de la naturaleza y la sociedad.

Con la crisis de la modernidad (esto es, del racionalismo y el determinismo), una nueva filosofía de la ciencia incorporó el caos como la regla y no como la excepción en la conformación (la comprensión) de los sistemas, vistos ahora como sistemas dinámicos complejos: el caos ya no es una molesta desviación en la linealidad de los fenómenos físicos o naturales (Hayles, 1993, pp. 28-29). Aunque no era algo nuevo, la física y la matemática atrajeron a algunos internacionalistas, sobre todo por las consecuencias filosóficas que podían extraerse de su uso, esto es, las *probabilidades* de encuentro entre el ser y el devenir, de la liberación del ser. Al principio fueron una especie de sistémicos aislados, como Wallerstein (1991, 2004), Arrighi y Silver (2001) y Abu-Lughod (1989), entre otros. Al adoptar la teoría del caos asumieron que la lógica sistémica (en especial del cambio) estaba aunada a pequeñas o inapreciables fluctuaciones inmersas en un sistema en apariencia ordenado que dan paso a grandes transformaciones que modifican de manera radical la naturaleza del sistema (Abu-Lughod, 1989, p. 369). En este punto, en un momento de “bifurcación” sistémica, las probabilidades del ser de liberarse (del sistema capitalista) aumentan considerablemente.

Aunque estos teóricos asumieron un compromiso moral con la consecución de un orden justo, y que su enfoque del sistema internacional se fundamenta en un trabajo empírico muy profundo enmarcado en la sociología histórica y los *sistemas de economía-mundo* capitalista, se distancian entre sí a la hora de buscar posibles salidas a una era de incertidumbre. Para Wallerstein (1984, 1998, 2004) los cambios se refieren a la transición del sistema moderno occidental a otro u otros sistemas *utopísticos*

no-capitalistas, mientras que para Abu-Lughod (1989, pp. 366-368) y Arrighi y Silver (2001), podría tratarse del retorno a un sistema centrado en economías *orientales*, la era en la que el sistema internacional se integró por primera vez desde los parámetros del *sistema de economía-mundo* capitalista en el siglo XIII.

En ese entonces existían diversos centros en Asia y múltiples periferias y semiperiferias en Europa, Asia y África, integradas por las rutas comerciales de los centros islámicos y China. Dejando a un lado la capacidad de acción de las organizaciones sociales antisistémicas para moldear un mundo nuevo, ¿se puede admitir que el sistema internacional volverá a presenciar esos mismos parámetros en el siglo XXI y, al mismo tiempo, un nuevo orden más justo? Un vistazo general a las economías más avanzadas de Asia, el ascenso de otras potencias no occidentales en una fase de declive hegemónico –de Estados Unidos– y el auge de la violencia terrorista, pueden apoyar este argumento, en un momento de caos sistémico.

Por otra parte, sin embargo, ¿por qué no pensar que la actual potencia en declive –Estados Unidos– puede resurgir como potencia hegemónica después de una guerra colosal? Los ciclos históricos de auges y caídas de grandes imperios, ¿darán paso necesariamente a otras hegemonías imperiales, y con ello a un nuevo orden mundial? (c.f. Kennedy, 1989; Modelski, 1987).

En este trabajo, antes que responder a esas cuestiones empíricas, se pretende escudriñar –filosofar, si por filosofar entendemos algo así como *deducir* o pensar en lo que *es*– los fundamentos de un sistema que convive paralelamente en el caos y el orden –o, para ser más precisos, sobre las posibilidades del cambio y un orden más justo. Se debe aclarar que este ensayo no pretende discutir sobre la nueva epistemología (en el sentido de una “bifurcación” en la comprensión científica de la sociedad) suscitada en las décadas de 1970-

1980; tampoco se va a realizar una heurística en torno a la teoría del caos y, finalmente, tampoco se va a elaborar una nueva teoría del sistema internacional. Este artículo es más modesto: como todo trabajo especulativo, intenta ofrecer una alternativa al estudio del sistema internacional a través de la aplicación crítica de la teoría del caos y la teoría general de sistemas –internacional–, para llegar a proponer una alternativa intermedia en la comprensión de una era de transición caótica¹.

Este enfoque confluirá en lo que aquí se denomina “filosofía del orden” en las relaciones internacionales. Tal propuesta implica una vinculación de algunos elementos provenientes de la filosofía de la ciencia con la disciplina de las relaciones internacionales. El enfoque estará puesto en las dinámicas del cambio y las posibilidades que tienen los actores para determinar el curso de sus acciones. Mediante esta “filosofía del orden”, se asume que en el sistema internacional no solo están presentes los factores del orden, sino que también están dadas las posibilidades del cambio a través de los elementos del caos-desorden, generando las subsiguientes formas de reequilibrio del sistema y las formas de disipación del caos que los actores crean para convivir en un orden más sobrellevable.

“Filosofía del orden” también implica que la mayoría de los actores internacionales –así como los estudiosos internacionalistas– emprenden sus acciones –o sus estudios, en el caso de los teóricos– proyectando una idea preexistente de un orden, en el que se regulan los procesos del sistema internacional. Debido a que los elementos del caos y del orden están presentes en un sistema dado, este sistema se regula a través de la figura de lo que aquí se concibe como *desorden ordenado*. A partir de la aplicación de la “filosofía del orden” se llegará a concluir que no todo orden dentro de un sistema conduce necesariamente a una forma más evolucionada pero estable, en la línea hacia adelante en el tiempo, sino que también es viable

que se vuelvan a repetir algunas dinámicas acaecidas en (sub)sistemas históricos anteriores en la *frontera* de la modernidad². Y es en este punto donde se pone a prueba la capacidad de agencia del actor internacional.

Para desarrollar los argumentos de la “filosofía del orden”, se tomarán algunas concepciones de la sociología clásica y de la teoría del caos. Se comenzará con los fundamentos de la sociología clásica.

Ciencia y orden

Casi todos los internacionalistas prominentes de la segunda mitad del siglo XX estaban influenciados por el carácter cientifista de la sociedad, que la mostraba como un sistema cerrado, estable y jerarquizado. Estos teóricos sociales argumentaron que todo sistema social estaba regido por ciertos límites –biológicos, sociales y culturales–, en el cual los individuos se interrelacionan y reproducen los roles de acción social (Parsons, 1966) (c.f. Easton, 1973; Luhmann, 1993, 1998; Weber, 1977).

Roles, factores motivacionales y pautas de comunicación (en el sentido literal que le diera Habermas, 1998) permiten comprender la sociedad como un subproducto de la acción social. La sociedad, en ese sentido, está regida por leyes invariables e intemporales en el marco de una frontera sistémica específica. Este enfoque del sistema social, que es cerrado, no deja de admitir por esto que los sistemas no sufran cambios –literalmente no desórdenes– que en últimas también forman parte de su naturaleza. El cambio, revolucionario o no, violento o aceptado, es un trastorno que se produce por circunstancias derivadas del orden mismo del sistema.

En consecuencia, todo sistema se autorregula y corre por la vía de su ordenamiento: esta visión conservadora del sistema social, que aunque acepta su dinamismo, perpetuó la idea de que todo sistema está en permanente

equilibrio y orden, y al teórico, por mucho, le corresponde indagar por las condiciones en que se desequilibra –o surge el cambio, además de sus repercusiones– y vuelve a su estado natural, de orden.

Con estas premisas, la mayoría de internacionalistas de la segunda mitad del siglo XX emprendió la tarea de construir modelos de teorías de la política internacional. Como era de suponerse, la teoría abrazó hipótesis explicativas del sistema internacional en el que *el orden produce el desorden y el orden*. Es decir, asumieron a priori que el sistema internacional está en constante equilibrio, y que los trastornos que sufre forman parte de su dinámica intrínseca, producto de las interrelaciones de los actores o subsistemas del sistema (Kaplan, 1964; Waltz, 1988; Rosenau, 1990; Hoffmann, 1991). En otras palabras, el cambio es un agente *necesario* del sistema (la guerra, por ejemplo), un vacío o agujero negro que debe llenarse simplemente a través de la interacción de los actores o las instituciones internacionales. El orden, en este caso, es un medio y un fin.

No obstante, la teoría de la acción social, que concibe el sistema como uno equilibrado y dinámico al mismo tiempo, si bien admite el cambio, lo admite solo como un mecanismo inherente a la naturaleza del sistema con una orientación hacia el reequilibrio de este. El cambio entonces se piensa como una linealidad –molesta– en la que toda causa genera un efecto, sin importar sus niveles o gradaciones resultantes.

Según Parsons (1966), mediante el análisis de las repercusiones que suscita el cambio “podemos describir el estadio inicial del sistema, en que se introduce el proceso de cambio, en términos precisos y técnicos”. Además, “podemos especificar lo que ha cambiado y a través de qué estadios intermedios. Si el proceso solo ha comenzado podemos especificar su dirección en relación con las varias partes del sistema” (p. 493).

Las repercusiones pueden ser particulares o generales. Problemas como la ruptura de las “necesidades motivacionales”, la estructura anárquica, las relaciones de poder, el debilitamiento del sistema de poder, las intenciones de los actores, entre otros factores, imponen tensiones que pueden introducir el cambio. Aunque existen ocasiones en que estas condiciones pueden disiparse, en otras el cambio mismo es el que se perpetúa o extiende.

Esto sucede cuando el sistema está poco integrado. Así las “tensiones solo parcialmente son dominadas, de modo que los estados crónicos de tensión llegan a estar institucionalizados y más o menos estabilizados” (Parsons, 1966, pp. 493-494). Parsons (1996) se anticipó a la teoría del caos cuando advirtió que “incluso en una sociedad relativamente estabilizada, procesos de cambio estructural están continuamente en marcha en muchos subsistemas de la sociedad, muchos de los cuales están institucionalizados” (p. 500). Sin embargo Parsons siguió fiel a su postura de un sistema naturalmente ordenado, donde el cambio –desorden o caos– es *per se* una condición natural del proceso dinámico de un sistema, que vuelve a ordenarse; el cambio es algo inherente a la acción social, adaptativo.

A partir de las décadas de los setenta y ochenta, por ello, algunos internacionalistas comenzaron a cuestionar la visión de un sistema *per se* equilibrado u ordenado. Si el sistema está en permanente estado de guerras o situaciones conflictivas; si los periodos de paz son meras ilusiones que se desvanecen en el tiempo, ¿puede tener algún sentido un término como el de sistema equilibrado y cerrado?, o mejor, ¿qué pasaría si la esencia del sistema fuera el constante desorden, caos y desequilibrio?; admitiendo como admiten los primeros sistémicos que un sistema sea afectado desde fuera, es decir, por otro u otros sistemas, ¿puede el caos tomar fuerza positiva y el derecho de producir lo mismo que el orden? (c.f. Laszlo, 1990).

La teoría del caos y la ciencia social internacional: el ser y el devenir

Katherine Hayles (1993) proporciona una definición de la teoría del caos: “En general se la puede entender como el estudio de los sistemas complejos, en el que los problemas no lineales [...] son considerados por derecho propio, y no como molestas desviaciones de la linealidad” (pp. 28-29). Un enfoque básico de la teoría del caos lo podemos encontrar en la obra de Edward Lorenz (2000), quien parte del hecho de que hay un orden oculto inmerso en los sistemas caóticos; en este sentido, el caos se concibe como un elemento claramente discernible y codificado, donde los “atractores extraños” desempeñan un rol fundamental. Los atractores extraños, en otras palabras, hacen referencia a que se puede descender *ordenadamente* hacia el caos, o a la inversa, sin ocuparse tanto de “las estructuras organizadas que de él emergen” (Hayles, 1993, p. 30; Lorenz, 2000).

En este trabajo, empero, se va a discutir la teoría del caos desde sus repercusiones filosóficas, antes que en los resultados prácticos³ (c.f. Arnheim, 1980; Lorenz, 2000; Gleick, 1988). Es decir, se centrará la atención en la cuestión del ser y el devenir, en la *paradoja del tiempo* (Prigogine, 1996; Wallerstein, 2004). Siguiendo este aspecto de la obra de Prigogine, que le apuesta al “orden a partir del caos”, lo que interesa en este estudio es extrapolar las consecuencias filosóficas que devienen en ciencia (o a la inversa), sin tomar en consideración las formulaciones y los resultados de experimentos.

La teoría del caos asume que el *caos* es precursor del orden (y no su opuesto). Prigogine señala que el orden a partir del caos (o mejor, que un sistema no equilibrado también está ordenado) puede resolver el viejo enigma filosófico de la reconciliación del ser con el devenir, en tanto que el ser puede escoger *salidas* a su existencia en medio de un presente caótico en orientación a un futuro discernible,

aunque impredecible, entre múltiples opciones. Esta reconciliación entre el devenir y el ser se haría a través de la superación de la *paradoja del tiempo* (Prigogine, 1996).

Para Prigogine, los sistemas son dinámicos, complejos y tienen comportamientos caóticos. Con ello se quiere decir que las ecuaciones lineales newtonianas, que marcaron la ciencia durante más de tres siglos, en donde toda causa generaba un efecto, en su secuencia, nivel y gradualidad equivalentes, en un espacio y tiempo absolutos, empezaron a tambalear: una fuerte arremetida contra la idea de la aparente *intemporalidad* del tiempo. A partir de ecuaciones no lineales, por tanto, se elaboró una *filosofía* contra el determinismo.

¿En qué radicaba la diferencia con los defensores del caos? Básicamente en una cuestión teológica: el pasado, en el primer caso, si se conocían ciertas condiciones iniciales, es la fuente providencial que desembocaría en un futuro providencial⁴ (Prigogine, 1996). Trasladado al historicismo, esto se traduce en que la sociedad evoluciona, mediante un encadenamiento de causas y efectos que en algún punto llegará a un fin preestablecido; en términos de ciencia social, la sociedad es representada como una especie de entidad intemporal: en los sistemas equilibrados la única historia posible es la del orden y su persistencia.

En los estudios de los sistemas dinámicos complejos, por el contrario, se entiende que todo sistema sigue un curso invariable hacia adelante en el tiempo, un tiempo creador (o destructor) que entre tantas probabilidades dadas por el azar, desordenadas e interrelacionadas (es decir, la permanente aparición de estados físicos nuevos, multiplicidad de comportamientos), se abre a nuevas probabilidades, que si bien son difíciles de predecir, dejan al ser mayores oportunidades para liberarse de su historia predeterminada. En este sentido, el tiempo es irreversible y creador.

Si bien del caos puede surgir el orden, y en todo orden pululan elementos del caos, el sistema, en últimas, se autoorganiza de una de las múltiples maneras dadas por la interrelación de los elementos en desorden y activados por una de las posibles circunstancias establecidas por el azar, siempre y cuando siga el curso hacia adelante en el tiempo. Se puede colocar el ejemplo clásico de un choque de dos autos a causa del cruce de un animal que distrajo la atención de uno de los conductores. A simple vista, el accidente estaba predeterminado o condicionado por un azar (el animal); el choque de los dos autos puede ser descrito como una interrelación de múltiples partículas o elementos que siguieron de manera inevitable hacia un curso también predeterminado por el azar.

Si se quisiera evitar ese accidente, y en general todos los hechos que nos desagradan, habría dos opciones: o mantenernos en un estado de total inmovilidad o encierro, o simplemente devolver la cinta como cuando lo hacemos con una película y en el momento del accidente apagar el video e irnos. Los sucesos acontecidos, según esta lógica, son inmodificables.

Prigogine (1996) cree que la irreversibilidad del tiempo es parte, antes que nada, de la realidad microscópica –y no de la subjetividad del observador–; la información dispersada es disipada por la interrelación del fenómeno físico, y tendría que haber una información exacta y una comunicación entre los elementos para devolver el tiempo asumiendo que tal información desprendiese algún elemento no disipado.

Volviendo al accidente de los dos autos, la formulación de Prigogine se entiende así: el accidente es inevitable, puesto que sigue un curso inmodificable determinado por una de las diversas opciones dejadas al azar; en segundo lugar, siguiendo a Hayles (1993) para Prigogine “el tiempo solo puede ir hacia adelante porque una barrera de información infinita divide pasado y presente” (p.130), y en este caso, incluso en el de que se pudiera devolver el tiempo, y

el suceso se volvería a repetir, habría que interrelacionar los elementos que participaron en el hecho, pasando por todos los sucesos a través del tiempo hasta los inicios de la existencia; no solo tendría que evitarse el paso del animal por la carretera, volver al momento en que los conductores salen de sus sitios de origen, de sacar todos los conductores que estuvieron ahí en ese instante...

En el estudio del caos, pues, al tratar de resolver el viejo enigma entre el ser y el devenir, se toma una posición temporal/espacial en la que el ser admite una existencia con posibles salidas a su ignominiosa estancia en el mundo, y en la que, además, puede romper el hielo impenetrable del destino. Cuatro o cinco siglos de modernidad y racionalismo, dominados por la ciencia newtoniana, parecían estar llegando a su fin: la intemporalidad de los fenómenos, percibidos por leyes invariantes de la física, estaba dando paso a leyes impredecibles de la realidad humana –pero paradójicamente deterministas. El ser tuvo la mejor sensación de romper los tabúes que le obligaban a resignarse a su destino; ahora el ser podría escoger con algo de esfuerzo y de certeza su estancia en un mundo de incertidumbres.

El caos, la historia y las relaciones internacionales.

En el caso de la ciencia social, los elementos del caos-desorden, interrelacionados entre sí, con una buena dosis de azar predeterminado en el tiempo –pasado–, pueden hacer surgir nuevas formas de organización o sistemas estables. Las nuevas formas de organización que surgen de un sistema dinámico que contiene elementos del caos suscita una nueva dimensión temporal y espacial, y por tanto original. En este sentido, la teoría del caos concibe que todo sistema surge del caos.

Pero ¿es esta una relación necesaria?; ¿no puede existir la posibilidad de que tal sistema involucre? Los sistemas se vinculan con una

estructura formada anteriormente. Esto lo acepta la teoría del caos, pero cabe decir un par de cosas más: o bien la irreversibilidad de los hechos forma parte de una realidad inextricable *per se*, o bien tales eventualidades son simplemente el resultado de subjetividades creadas por el teórico; cualquiera que sea el caso, al teórico le interesaría más la predicción y el análisis de hechos observables con orientación presente/futuro.

Si *el tiempo es una ilusión*, como diría Einstein, si el pasado y el futuro son un “artilugio creado por la presencia del observador” (Hayles, 1993, p. 132), ¿cuál es el escenario que podría aportar algo para predecir comportamientos o pautas en un sistema? El meollo del asunto estriba en que el *caos* no acepta sin reservas la posibilidad de una ciencia determinista (Hayles, 1993); o mejor, lo que acepta de determinismo es que los sistemas siguen un curso impredecible en la línea hacia adelante en el tiempo (c.f. Wallerstein, 2004).

En una palabra: la ciencia del caos es ahistórica, de la misma manera como denunciaron la irreducible ahistoricidad de los científicos sociales de corte newtoniano. Ahistoricismo no en un sentido anacrónico, o como si los sucesos no tuviesen una estructura pasada que evolucionara hacia alguna forma determinada. Lo es en el sentido de que cuando el *caos* admite que los fenómenos tienen un decurso irreversible, impregnado por el azar, un solo azar predeterminado e irrepetible, *per se* está consintiendo también que los sucesos no volverán a *ser* como *eran* antes.

La solución aportada por los teóricos de sistemas de economía-mundo.

Partidarios del análisis de sistemas de economía-mundo, como Abu-Lughod (1989) o Arrighi y Silver (2001) defienden la idea de una repetición cíclica de los acontecimientos históricos producidos por los cambios sistémicos. Siguiendo los aportes de la teoría del caos, pero

adaptada a una versión historizada de la ciencia social, aceptaron, en últimas, que la esencia del sistema internacional se descubre por medio del ordenamiento de una o más de sus múltiples posibilidades derivadas de la larga experiencia histórica.

Debido a que el sistema internacional moderno ha estado en permanentes procesos de reorganizaciones de sus fundamentos —el de la economía política global, por ejemplo—, que arrastran consigo crisis de transiciones hegemónicas, es natural entonces que el sistema mundial cambie “sustantivamente el carácter de los elementos del sistema, la forma en que estos se relacionan entre sí, y el modo en que el sistema funciona y se reproduce” (Arrighi & Silver, 2001, pp. 28-29).

Del mismo modo, la lógica del cambio sistémico está aunada a pequeñas o inapreciables fluctuaciones inmersas en un sistema en apariencia ordenado, que dan paso a grandes transformaciones que cambian radicalmente la naturaleza del sistema (Abu-Lughod, 1989, p. 369).

De acuerdo con esto, se puede inferir que de un determinado sistema dinámico, en el momento preciso en que se modifica uno de sus parámetros —de equilibrio—, puede surgir el caos y después de ello otro orden, y así sucesivamente. A diferencia de los sistemas dinámicos ordenados, pues, que por su propia dinámica se reequilibran a partir de los cambios naturales, en los sistemas dinámicos no equilibrados, las pequeñas causas pueden generar grandes efectos y, por tanto, cambios hacia sistemas nuevos, equilibrados o no.

La teoría del caos es válida para demostrar la no linealidad en un sistema dinámico complejo y no equilibrado. Pero su ahistoricidad ocasiona problemas. Para Abu-Lughod (1989) y Arrighi y Silver (2001), es probable volver a un sistema dominado por las economías (pre)capitalistas *orientales*, como

ocurrió en el siglo XIII, pero si se sigue la lógica de la teoría del caos, esto se debería a una pura cuestión de azar. En ese sentido, la teoría del caos, cuando dice que todo sistema viaja en una línea ascendente en el tiempo, corre el riesgo de descartar posibles escenarios futuros que pueden tener semejanzas con los eventos pasados, pero, más importante aún, desconocer que se pueden repetir las condiciones estructurales de los fenómenos sociales; el riesgo radica en que la teoría del caos no acepta un grado reconocido de determinismo en la ciencia y, como consecuencia de ello, los sistemas más bien producen resultados drásticamente nuevos y no un simple reequilibrio del mismo sistema que lo produce. (De ese modo, la teoría del caos incurriría en una especie de eurocentrismo, o la negación de la interrelación de variables multiculturales).

Desde la perspectiva aquí propuesta, este problema se puede superar con la metodología de la investigación histórica y la filosofía de la historia: lo que se puede predecir está determinado por experiencias históricas múltiples, que en el caso de las ciencias humanas, nos puede ayudar a analizar los futuros escenarios de la sociedad en momentos de bifurcación. ¿Tan simple? Si así fuese, ya sabríamos qué tipos de sociedad, imperios, formas de pensamiento y otras estructuras surgirían en un futuro inmediato.

Pero es posible saber, sin embargo, que los subsistemas sociales —naciones o imperios— se han sucedido unos a otros inextricablemente (Duroselle, 1998). En el caso de las ciencias sociales, cuando aceptan el aporte que puede hacer la historia (algo así como leyes construidas desde la sociología histórica), esta formulación adquiere más validez: la evolución de la humanidad experimenta procesos de eterno retorno (Nietzsche, 1932). Él cree que la fuerza que obra en el universo es finita, al igual que sus variaciones, desarrollo e interrelaciones, en un tiempo infinito. Partiendo de esta premisa, en un orden se conocen fuerzas que interactúan

en escalas de repeticiones constantes (cambio o traslaciones de los planetas, caída y emergencia de imperios, la reorganización del sistema), independientemente de los cambios acaecidos en sus formas básicas.

Debe recordarse que este es un trabajo especulativo y, por tanto, trata de mostrar cómo podría darse tal posibilidad de repetición o permanencia en un sistema histórico, admitiendo, no obstante, que se dan cambios drásticos en las estructuras del sistema. Así, lo más sugerente que se presenta en este momento del ensayo es que se va a tomar una *tercera vía* intermedia entre la teoría de la acción social y la teoría del caos. A partir de ello, se pretende llegar a una *filosofía del orden* de las relaciones internacionales.

Una propuesta metodológica

Por lo dicho hasta ahora, se puede inferir que si se intentara establecer una filosofía de las relaciones internacionales, esta se fundamentaría en una “filosofía del orden”, que implica una aproximación desde *la filosofía de la historia*, pero, a la vez, desde una *filosofía de la ciencia emancipadora*. Desde esta perspectiva, la concepción de un orden en un sistema social (debe recordarse que un sistema es un concepto), aparte de estar condicionada por el conocimiento y la moral del analista, también es el producto de una experiencia histórica concreta en la que interactúan e imponen su propia idea de orden los principales actores internacionales; esto significa que los actores (y estudiosos) internacionales parten de una postura moral y/o pragmática predeterminada por la existencia de un orden, algo que finalmente los lleva a discernir la forma como se implanta, reproduce y legitima o deslegitima tal orden⁵.

Esto último –tanto la legitimación o deslegitimación del orden por parte de diversos actores internacionales– conlleva una distinción entre los defensores del orden y sus detractores. Desde la óptica de la teoría social, el término desorden, siguiendo a Dahrendorf (1994), es

un estado en que no existe una autoridad competente reconocida por los miembros de una agrupación y en el que, por ende, no hay quien operativice las funciones administrativas. El desorden se suscita en una temporalidad bastante corta, como cuando finaliza una guerra o una revolución y hay una traslación de autoridades del antiguo al nuevo régimen.

El caos, por su parte, puede acarrear desorden: el caos se presenta como un elemento de la desviación de una linealidad –orden– que en apariencia puede ser molesta o inquietante para los sostenedores de la tradición. Además, el caos puede ser disipado o manejado por las autoridades, hasta que la acumulación de diversos momentos susciten una bifurcación perturbadora, es decir, que lo lleven al desorden total.

A lo largo de la historia del sistema internacional moderno (siglos XVI a XXI), a decir verdad, han existido pocos momentos de desorden total; han existido, más bien, múltiples momentos de caos e incertidumbre, y estos momentos son comúnmente conocidos como *transiciones*, como las transiciones de hegemonía de una potencia a otra decidida en una guerra general de varias décadas.

Surge de aquí una última cuestión: examinar simultáneamente la estabilidad y los cambios que se generan en un orden, partiendo de las desviaciones –lineales y no lineales– de los (sub)sistemas internacionales que se han producido en la historia moderna. En armonía con Abu-Lughod (1989), en las etapas de cambio drástico, no debería seguirse, como lo hicieran los sociólogos clásicos, con la premisa de que “las mismas causas producen los mismos efectos”, un método positivista. Desde la óptica de la teoría del caos y del sistema internacional, por el contrario, la formación o reestructuración de un orden⁶ supone

[...] que pequeñas situaciones locales pueden interactuar con las más próximas para dar lu-

gar a resultados que de otro modo no se habrían producido, y las grandes fluctuaciones a veces se van atenuando hasta desvanecerse mientras que otras en principio inapreciables pueden ocasionalmente irse amplificando hasta modificar la naturaleza del sistema (p. 369) (c.f. Wallerstein, 1991, p. 14).

Arrighi y Silver (2001) aseveran que en esos tipos de sistemas siempre existen ocultas ciertas regularidades caóticas (verbigracia, la tecnología, las comunicaciones, las armas, las guerras, las crisis económicas, las migraciones, los ascensos y caídas de actores estatales y no estatales, entre otras). Por tanto, el sistema tenderá a reordenarse a partir de las interrelaciones de los múltiples elementos caóticos. Cuando los sistemas se estabilizan o están ordenados (por ejemplo, con una hegemonía reconocida), el caos/desorden está presente permanentemente como pequeñas desviaciones que podrían desembocar en una bifurcación que sigue los pasos lógicos trazados por la teoría del caos, esto es, hacia un sistema de transición, y así sucesivamente (sobre los órdenes con una hegemonía reconocida (c.f. Wallerstein, 1991; 2004).

Si se acoge esta lógica, como ya se dijo, el cambio se define principalmente por los elementos del caos/des-orden, o por una cuestión de azar; ¿se debe descartar categóricamente los elementos estándares del orden? Para resolver esta cuestión, Parsons (1966) manifestaba que el análisis del cambio adquiere más importancia cuando se trata de las repercusiones antes que de las fuentes del cambio: “Las reacciones ante estas tensiones constituyen las tendencias hacia el re-equilibrio del sistema, es decir, hacia la eliminación del cambio y la restauración del estado del sistema antes de su introducción” (p. 493)⁷.

Esta presunción es válida, pero la teoría de la acción social no consiente el derecho propio del caos dentro del sistema, aunque algo similar se deduce de la superación de la *paradoja del tiempo* (como se hizo más arriba con la teoría del caos), en el sentido de que

el sistema sigue un curso irreversible hacia adelante. Por ello se sugiere lograr una síntesis: los sistemas sociales pueden ser descritos como una forma de *desorden ordenado*, un orden que está siempre amenazado por desviaciones que producen uno o más desequilibrios (bifurcación) que desembocan en un (sub)sistema nuevo (es decir, reorganizado), y que crea sus propios mecanismos para regular el desorden o convivir con él.

Esta premisa pretende revelar una versión profundamente historizada del sistema internacional (los sucesos *pueden o no volver a ocurrir tal como eran antes*), mientras que su dinamismo, trayectoria y fines últimos están atravesados permanentemente por las acciones, la moral y la concepción de justicia de los actores involucrados⁸.

Aplicación del modelo al mundo contemporáneo.

Los (sub)sistemas internacionales también representan una forma de *desorden ordenado*. Aunque los diversos órdenes históricos modernos se caracterizan por tener un equilibrio natural donde acaecen los cambios como parte de su propia dinámica, cada orden internacional histórico se ha formado y ha dado paso a otros (las transiciones del subsistema westfaliano al nacionalista-popular, del nacionalista al subsistema de Naciones Unidas, de Naciones Unidas al imperialismo, del imperialismo al emancipador, etc.) gracias a la existencia de vectores que ayudan a estabilizarlo y al mismo tiempo a promover su ruptura.

Todo orden cuenta con defensores; todo orden, a su vez, tiene detractores y fuerzas destructoras. En el mundo moderno, tales fuerzas y actores son múltiples: el nacionalismo y la conformación violenta de Estados, la carrera armamentista, las guerras y las tecnologías militares creadas por Estados revisionistas, las revoluciones en las comunicaciones y los transportes, las crisis económicas cíclicas,

las migraciones y los efectos xenófobos o la posibilidad de que las grandes olas migratorias desestructuren las sociedades de acogida⁹, la expansión de los actores no estatales, entre otros.

¿Cómo y cuál es el tipo de sistema internacional que se percibe en este momento? Si las relaciones internacionales “modernas” se definen como un *sistema* donde se yuxtaponen o superponen diversos órdenes, el actual sistema internacional no es un sistema nuevo¹⁰, sino un orden derivado de otro anterior como una secuencia de diversos momentos históricos que evolucionaron hasta convertirse en lo que es el *sistema* internacional contemporáneo (en otro sentido, los órdenes pueden catalogarse como sistemas o subsistemas que forman parte de una matriz general que dio inicio en la modernidad). En los límites del sistema internacional anárquico, dominado por una o más potencias, estas generan normas de comportamiento comúnmente aceptadas durante algún tiempo (esto es, los más interesados en mantener el orden), y en paralelo conviven con elementos del caos (desde el punto de vista de los actores relevantes o dominantes) que pueden llevar al cambio. En el sistema internacional pueden existir varios órdenes:

- **Hegemónico:** una gran potencia domina en el sistema e intenta legitimarse como la abanderada en la tarea de la disipación del caos y en últimas del desorden. La potencia hegemónica busca eliminar o subordinar a los competidores (que según su entender son los portadores del caos). Asimismo crea un orden a través de normas, presentándolas a los demás como normas benevolentes (Mearsheimer, 2001; Walt, 2005).
- **Equilibrio:** varias potencias dominan en el sistema, intentando legitimarse como los valedores del orden y asegurando a sus satélites la supervivencia. La diplomacia y el derecho internacional buscan disipar el caos y el desorden (Aron, 1963; Waltz, 2000).

- **Acomodamiento:** es una fase intermedia entre la hegemonía y el equilibrio. Los Estados medios procuran obtener beneficios de la potencia hegemónica, tales como seguridad y un orden económico liberal y abierto, mientras no se amenace su soberanía política. Sin embargo, solo se acomodan mientras logren equilibrarse (Walt, 1987).
- **Disidencia:** existen múltiples tipos de actores estatales y no estatales que desafían el orden hegemónico o en general a los defensores del sistema dominante (capitalista-estadocéntrico). Los defensores del orden vigente representan a esos actores de múltiples maneras: Estados canallas, terroristas, etc. A la inversa, estos actores acusan a los reproductores del orden de representar el mal y la injusticia.
- **Transición:** los elementos del caos y el eventual desorden sistémico adquieren mayor notoriedad, apuntalando las acciones de los actores insatisfechos con el orden. Existen todo tipo de actores que reivindican una posición más favorable, desde los Estados revisionistas hasta los actores no estatales que usan la violencia. Por último, se da paso a otro orden¹¹.

El sistema internacional contemporáneo se caracteriza por estar en una fase de transición hegemónica. En ese sentido, sobresalen elementos del caos o, alternativamente, un conjunto de actores que ha decidido no admitir más el tipo de orden impuesto: el orden promueve un ideal, una muestra de la posibilidad de liberación que sigue determinando el comportamiento en sociedad.

Recapitulación

En este artículo se pretendió mostrar que las relaciones internacionales pueden abordarse

a partir de una concepción de orden: un orden establecido, que contiene elementos del caos y que trata de regularlo.

Los órdenes, en este sentido, cuentan con algunos “vectores” caóticos conectados entre sí. A diferencia de la ciencia social clásica, tales vectores no son una simple desviación de la linealidad presente en una sociedad o sistema social particular, sino parte inherente de este y que promueven el cambio sistémico por derecho propio.

La filosofía de las relaciones internacionales propuesta aquí enmarca el objeto formal de estudio de las relaciones internacionales en un sistema que por su propia naturaleza es ordenado, pero que consta de elementos caóticos que lo dinamizan: el sistema está en un permanente estado de *desorden ordenado*, donde los actores relevantes del sistema tratan de convivir con el caos creando mecanismos de regulación o tratando de disiparlo. A la inversa, los vectores del caos –actores que usan diversos mecanismos– dirigen sus esfuerzos para cambiar el orden.

A esta presunción se le denominó “filosofía del orden”. Para ello, se tomó como punto de partida las premisas de la sociología clásica expuesta por Parsons y las críticas aportadas por la teoría del caos. Sometida a un escrutinio filosófico, se buscó mostrar que sus postulados siguen siendo útiles, y que es útil lograr una síntesis. La teoría del caos, en ese sentido, se sometió a un balance crítico para sugerir que sus contribuciones son válidas para demostrar la no linealidad y la importancia del caos en un sistema dinámico complejo, no equilibrado; pero también se mostró que en cierto modo es una propuesta ahistórica, a pesar de reconocer que todo sistema produce uno nuevo y asegura una continuidad parcial de la antigua estructura del sistema. En términos generales, la teoría del caos acepta que todo sistema sigue una línea hacia adelante en el tiempo, sin admitir, por tanto, las posibilidades

de repetición o continuidades cíclicas de los sistemas sociales.

De ello se deriva otra importante conclusión: el sistema internacional presupone un estudio hondamente historizado. En el estudio de la sociedad es más legítimo centrarse en el descubrimiento de probabilidades en el futuro que en leyes universales. Desde el punto de vista metodológico, el analista realiza sus estudios partiendo de un cúmulo de hipótesis explicativas que presuponen una lógica sistémica de los fenómenos internacionales acaecidos a lo largo de la historia. Los acontecimientos o fenómenos del sistema internacional son construcciones históricas que fluctúan en orientación presente/futuro.

En este sentido, las relaciones internacionales, como disciplina científica, pueden asemejarse a algo así como una historia del presente del sistema internacional: un sistema es una construcción histórica en la que puede determinarse la existencia de un orden, con sus dinámicas de caos y reordenamiento, que bien pueden ser producto de factores inherentes al sistema, o bien pueden estar condicionadas por posturas morales del analista, que crea un marco de referencia de acuerdo con el espíritu reinante de su entorno, cultura o civilización.

Dicho en otros términos: un orden se construye históricamente tomando como referente la pretensión de la realización humana sustentada en el pasado; un orden, además de ser la figuración –o configuración– de la narración histórica, de los filósofos o pensadores de una época determinada, también es el resultado de una sociedad real con personas de carne y hueso que son (o deberían ser) conscientes de su condición de “seres históricos”.

Por lo demás, es posible que se suscite en su propio seno las contradicciones que llevarán a algunos actores del orden a promover la existencia de un orden nuevo. Aunque el orden y el caos puedan ser condicionantes estructurales,

el hecho es que *real* o *empíricamente* el analista emprende sus estudios aceptando la existencia apriorística de un orden, y su propósito último se centra en descifrar los “vectores” que lo desordenan y las instituciones que se crean para regularlo –y en este caso específico para sostener o trastornar el orden–.

El orden, de otra manera, es la proyección de una realidad histórica. Pero debido precisamente a que las relaciones internacionales dejan abierta la posibilidad del cambio (¿acaso el ser humano no es creador de ideas, no es capaz de modificar el curso de la historia?), surge entonces la tarea difícil y larga de juzgar la factibilidad de un proyecto de orden internacional justo. Queda por resolver si tal proyecto es posible gracias a la acción humana y sus juicios de valor, o si tales acciones quedarán sujetas en exclusiva a la bruma de la historia y a la indiferencia de un amplio sector de la humanidad.

Notas

¹ Aunque los elementos que aporta la constatación empírico-histórica son indispensables, en este trabajo van a prevalecer los elementos de juicio deductivo-inferenciales. Esto, sin embargo, ha sido abordado en otra parte (Ghotme, 2011).

² En casi todos los casos, si no en todos, esto último termina desempeñando un rol praxeológico y moral en torno a las posibilidades de un orden más justo: el analista, incluso el más acendrado de los científicos, le incorpora su propio compromiso moral a la disciplina. Aquí no nos ocuparemos de esto.

³ Desde el punto de vista físico y matemático, las auto-organizaciones o estructuras disipativas provienen de sistemas fuera de equilibrio que surgen del caos, sobre todo cuando la producción de entropía es alta, y no al contrario, como creyeron algunos sociólogos como Parsons (1966, p. 498), y a diferencia de Lorenz (2000), quien considera que la complejidad de

la naturaleza permite reconciliar las simetrías y asimetrías para suministrar nueva información: su dinámica no lineal muestra que está llena de sorpresas y desorden (lo que importa es la información y su renovación a través del caos).

⁴ Tal era la versión de Parsons (1966, pp. 498-499) sobre la direccionalidad y la entropía: “En física no es en absoluto imposible que la entropía de un sistema se reduzca en lugar de aumentar”. No “puede mantenerse una concepción lineal general de la evolución de los sistemas sociales. El proceso, considerado en uno de esos sistemas, no puede ser simplemente un cambio al azar desde un estado del sistema a otro”. Como se observa, esta versión clásica de la sociología, categóricamente –casi siempre injustamente– fue atacada por los teóricos del caos, sobre todo cuando tratan de responder sobre la linealidad de algún fenómeno físico (sobre la entropía y la percepción del ser, el orden y el desorden, c.f. Arnheim, 1980).

⁵ Sin entrar en el debate, se puede remitir a la obra de Gleick (1988), para quien existe un punto intermedio donde la teoría general del caos presenta al caos en sistemas complejos donde puede convivir, a la vez, con los atractores extraños y el orden a partir del caos (c.f. Hayles, 1993).

⁶ Para los científicos sociales positivistas no importa establecer causas primeras o propósitos últimos, sino el estudio de hechos observables o “reales” con una fuerte predisposición a la búsqueda de leyes o generalizaciones.

⁷ En caso de que pudiera determinarse una “filosofía del orden”, esta se identificaría con la idea reguladora del saber totalizado. Desde Kant o Fichte, la *weltanschauung* de los seres –del filósofo, más bien– concibió la existencia de un mundo, su entorno, historia y la diferencia con otros, como un orden determinado por una idea. Sin embargo, la existencia de un cúmulo de valores en un orden dado se suscita precisamente en una premisa, la de la historia concreta

(c.f. Sartre, 1963). Las posibilidades de existencia, la trascendencia o el ideal de un orden solo podrían ser perceptibles en la medida que –también por medio de la historia– se conjuguen un sinnúmero de acontecimientos, como las revoluciones o la guerra. El estudio del orden es el que nos hace captar una realidad social que imbrica una evolución de forma sistemática, que se relaciona con un entramado de procesos y lógicas propios de la historia. Una *crítica de la razón dialéctica*, como entendemos la de Sartre, empero, le da prelación a una concepción del orden como la realización de las experiencias humanas concretas; su idea de un saber totalizado o idea de un mundo moderno entra en la relación dialéctica con el mundo de la experiencia, entonces, más o menos supeditada a este último (c.f. Duroselle, 1998; Schwarzenberger, 1960).

⁸ Dentro de estos componentes sobresalen al menos dos: a) las crisis de transiciones hegemónicas en el sistema mundial, incluyendo las civilizaciones no occidentales; y b) la reconfiguración parcial o total del capital en función del Estado moderno, la empresa y los trabajadores (Arrighi & Silver, 2001; Wallerstein, 1996).

⁹ Talcott Parsons (1966) creía que “una teoría general de los procesos de cambio de los sistemas sociales no es posible en el presente estadio de la ciencia. La razón de ello es muy simple: semejante teoría implicaría un conocimiento completo de las leyes del proceso del sistema y este conocimiento no lo tenemos” (pp. 484-485), aunque fuera posible tener un conocimiento de los subprocesos particulares de cambio dentro de esos sistemas.

¹⁰ En todo sistema subyacen elementos (exógenos o endógenos a él) que determinan su existencia, desarrollo y dinamismo. Tales elementos suelen ser perdurables en el tiempo, y en la medida que se modifican (caos-resquebrajamiento-transición), también se mantienen elementos “viejos” (regularidades) que o bien se transforman (pero mantienen su esencia) o bien perduran. Desde ese punto de vista, enton-

ces, cabe la posibilidad de que se repitan una o más de las diversas posibilidades que existieron en el pasado.

¹¹ Este es el caso de las migraciones centroamericanas y mexicanas a Estados Unidos, y de los africanos y europeos orientales a Europa occidental (c.f. Rosenblum, Kandel, Seelke, & Wasem, 2012).

¹² Lo que cambia realmente no es el sistema, cambia son los órdenes o subsistemas: esta premisa viene de la teoría neorrealista según la cual el cambio se presenta en la estructura de poder, el paso de un orden unipolar a bipolar o multipolar, o a la inversa. Un cambio de sistema como tal, se daría cuando los elementos de la era moderna (anarquía, estatismo, capital) den paso a otro mundo, no dominado por los Estados y el capitalismo.

¹³ Como se puede notar, se plantea aquí una versión del orden eminentemente “realista”. Estos aspectos se desarrollan de manera empírica en Ghotme (2006, 2011).

Referencias

- Abu-Lughod, J. (1989). *Before European hegemony. The World System A.D. 1250-1350*. Nueva York: Oxford University Press.
- Arnheim, R. (1980). *Hacia una psicología del arte. Arte y entropía* (Ensayo sobre el desorden y el orden). Madrid: Alianza Editorial.
- Aron, R. (1963). *Paz y Guerra entre las Naciones*. Madrid: Alianza.
- Arrighi, G., & Silver, B. (2001). *Caos y orden en el sistema-mundo moderno*. Madrid: Akal.
- Daherendorf, R. (1994). *Ley y orden*. Madrid: Civitas Ediciones.

- Duroselle, J. B. (1998). *Todo imperio perecerá. Teoría sobre las relaciones internacionales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Easton, D. (1973). *Enfoques sobre teoría política*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Ghotme, R. (2006). Orden, des-Orden y anti-orden mundial. Problemas de Relaciones Internacionales. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 1(2), 75-103.
- Ghotme, R. (2011). La configuración del poder en el sistema internacional contemporáneo. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, 6(1), 74-201.
- Gleick, J. (1988). *Caos. La creación de una ciencia*. Barcelona: Seix Barral.
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta.
- Hayles, K. (1993). *La evolución del caos. El orden dentro del desorden en las ciencias contemporáneas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Hoffmann, S. (1991). *Jano y Minerva: ensayos sobre la guerra y la paz*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Kaplan, M. (1964). *System and process in international politics*. Nueva York: Science Editions.
- Kennedy, P. (1989). *Auge y caída de las grandes potencias*. Barcelona: Plaza y Janés Editores.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Laszlo, E. (1990). *La gran bifurcación. Crisis y oportunidad: anticipación del nuevo paradigma que está tomando forma*. Barcelona: Gedisa.
- Lorenz, E. (2000). *La esencia del caos. Un campo de conocimiento que se ha convertido en parte importante del mundo que nos rodea*. Madrid: Debate.
- Luhmann, N. (1993). *Teoría Política en el Estado de Bienestar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- Mearsheimer, J. (2001). *The Tragedy of Great Power Politics*. Nueva York: Norton.
- Modelska, G. (1987). *Long Cycles in World Politics*. Londres: Macmillan.
- Nietzsche, F. (1932). *El eterno retorno. Obras Completas (Tomo IV)*. Madrid: M. Aguilar Editor.
- Parsons, T. (1966). *El Sistema Social*. Madrid: Alianza.
- Prigogine, I. (1996). *El fin de las certidumbres*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Rosenau, J. (1990). *Turbulence in World politics: a theory of change and continuity*. Princeton: Princeton Press.
- Rosenblum, M., Kandel, W., Seelke, C., & Wasem, R. (2012). *Mexican Migration to the United States: Policy and Trends*. Washington D.C.: Congressional Research Service.
- Sartre, J. P. (1963). *Teoría de los conjuntos prácticos. Crítica de la razón dialéctica (Tomo I)*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Schwarzenberger, G. (1960). *La política del poder. Estudio de la Sociedad Internacional*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Wallerstein, I. (1984). *El moderno sistema mundial. El mercantilismo y la consolidación de la economía mundo europea, 1600-1750*. México: Siglo XXI editores.
- Wallerstein, I. (1991). *Geopolitics and Geoculture. Essays on the changing world-system*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallerstein, I. (1996). *Después del liberalismo*. México: Siglo XXI editores.
- Wallerstein, I. (1998). *Utopística o las opciones históricas del siglo XXI*. México: Siglo XXI editores.
- Wallerstein, I. (2003). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores.
- Wallerstein, I. (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis de sistemas-mundo*. Madrid: Akal.
- Walt, S. (1987). *The origins of alliances*. Ithaca: Cornell University Press.
- Walt, S. (2005). *Taming American Power: The Global Response to U.S. Primacy*. Nueva York: W.W. Norton.
- Waltz, K. (1988). *Teoría de la Política Internacional*. Buenos Aires: Grupo Editorial Latinoamericano.
- Waltz, K. (2000). Structural Realism after de Cold War. *International Security*, 25(1), 5-41.
- Weber, M. (1977). *Estructuras de poder*. Buenos Aires: Editorial La Pléyade.

Formación ciudadana y participación política en jóvenes de la Universidad del Bío-Bío, Chile¹

Civic education and political participation among youth at Universidad del Bio- Bio, Chile

Recibido: 22 de septiembre de 2014 - Revisado: 22 de febrero de 2015 - Aceptado: 10 de abril de 2015

Cristian Orellana Fonseca² - Bruno Bivort Urrutia³
Soledad Martínez Labrín³ - Fernando Farías Olavarría³
Héctor Cárcamo Vásquez⁴ - Enrique Blanco Hadi⁵
Gabriel Pérez Díaz⁶

Resumen

Los resultados de este artículo son producto de una investigación mayor sobre participación política. En él se analizan los discursos de jóvenes universitarios respecto de la formación ciudadana recibida en la escuela, en su vínculo con la participación política. Se realizaron tres *focus group* con estudiantes de primer año de carreras de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Los resultados apuntan que la visión de los jóvenes sobre la formación recibida es más bien crítica. Por un lado, se identifica la necesidad de una formación ciudadana, que permite abordar la complejidad de la actividad política. Por otro, se constata que la formación escolar no responde a esta necesidad, puesto que se califica como deficiente y sesgada. Para los estudiantes, la educación debe asumir un rol politizador, entregando insumos para incidir en el cambio social.

Palabras clave

Formación ciudadana, participación política, jóvenes.

Abstract

The results of this paper are the product of a broader research on political participation. The expressions of young university students are there analyzed about civic education received at school related to political participation. Three *focus groups* were held with freshmen at Universidad del Bio-Bio, Chile. The results show that the vision of young people about the formation received is rather critical. On the one hand, the need for civic education is identified as that which allows to address the complexity of political activity. Secondly, it is found that school education does not respond to this need, since it is qualified as poor and biased. For students, education must play a politicizing role, providing inputs to influence social change.

Keywords

Civic education, political participation, youth.

¹ Artículo resultado del proyecto de investigación: "Discursos y prácticas de ciudadanía y jóvenes universitarios", financiado por la Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.

² Sociólogo. Profesor de Historia y Geografía, magister en Investigación Social y Desarrollo. Académico de la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío. Integrante del Observatorio Prospectivo Educación y Desarrollo Regional y del Programa de Derechos Humanos de la Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.

Correo electrónico:
corellana@ubiobio.cl

³ Integrantes del Grupo de Investigación en Género, Ciudadanía y Equidad (GECIEQ) de la Dirección General de Investigación y Desarrollo de la Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.

Correos electrónicos:
bbivort@ubiobio.cl, cmartine@ubiobio.cl, farias@ubiobio.cl.

⁴ Sociólogo. Magister en Investigación Social y Desarrollo. Doctor en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid. Académico de la Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.

Correo electrónico:
hearcamo@ubiobio.cl

⁵ Doctor en Ciencias de la Educación, profesor de Filosofía. Académico del Departamento de Educación, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.

Correo electrónico:
eblanco@ubiobio.cl

⁶ Licenciado en Sociología, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Correo electrónico:
gabrielperez@udec.cl

Para citar este artículo: Orellana, C., Bivort, B., Martínez, S., Farías, F., Cárcamo, H., Blanco, E., & Pérez, G. (2015). Formación ciudadana y participación política en jóvenes de la Universidad del Bío-Bío, Chile. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 119-134.

Introducción

En este artículo se analizan los discursos de jóvenes universitarios respecto de la formación ciudadana recibida en la escuela, en su vínculo con la participación política. Para ello, se revisa en primera instancia, las conceptualizaciones que se realizan desde la academia sobre la participación política juvenil, destacando la distinción política/político como un instrumento útil operativamente para el análisis de los datos.

Se pasa revista a la participación electoral de las últimas décadas en Chile, como una forma de contextualizar en la historia la problematización sobre la “baja participación”. Luego se revisa el concepto de ciudadanía como una forma de entender la relevancia de la formación ciudadana, a la vez que se establece el nexo entre esta participación política. Finalmente, se aborda el estado de la formación ciudadana en el currículo escolar.

Con este marco de referencia, se analizan los datos, que están presentados con las siguientes categorías: necesidad de la formación ciudadana, formación ciudadana deficiente, formación ciudadana sesgada, rol politizador de la formación ciudadana y vínculo entre formación ciudadana y participación política. Las conclusiones plantean los desafíos tanto para la realización de la formación ciudadana en el aula, como para su ámbito administrativo, local y estatal.

Participación política juvenil: la política y lo político

En nuestro país, autores como Baño (1985), Zarzuri (2005) y Valenzuela (2007) visualizan una importante participación política en el sector juvenil, gracias a una concepción amplia, que no circunscribe el ámbito de participación al Estado y sus redes institucionales de administración del orden. Podemos encontrar un sustento teórico coherente para esta postura en estudiosos como Arditi (1995) y Retamozo (2009).

De acuerdo con Arditi (1995), Schmitt se propone generar un criterio para distinguir los fenómenos políticos de aquellos que surgen de otras esferas de actividad. Para ello sugiere entender lo político a través de una oposición basal: la distinción entre amigo y enemigo. El momento de lo político, entonces, se determinará por la intensidad de la separación en virtud de la cual se construyen las asociaciones y disociaciones decisivas.

Arditi (1995) rescata de esta definición, que el conflicto es una dimensión constitutiva de lo político, es decir, que lo político designa una forma de enfrentamiento y no el contenido sustantivo del mismo. Por tanto, lo político no puede convertirse en un ámbito central por sí solo, puesto que carece de preocupación propia, y porque potencialmente es capaz de englobar a todas las preocupaciones sociales. Así, todo es politizable, lo que no equivale a decir que todo es político.

Agrega que no es relevante que los reagrupamientos aparezcan como partidos políticos, o si los conflictos ocurren o no dentro del espacio estatal, o si se dirigen a controlar dicho espacio. Lo político “no está supeditado a lo que la sociedad reconoce formalmente como el campo de la política” (Arditi, 1995, p. 8). Es válido por ende, hablar de un desbordamiento de la política más allá del Estado o del sistema político. Aunque las referencias a lo político no implican una disolución de la esfera formal de la política.

Por otra parte, para Retamozo (2009) lo político corresponde al momento instituyente del orden social, mientras que la política corresponde a la administración de lo instituido. Los términos de esta distinción no se identifican con sujetos particulares, ni tampoco señalan momentos cronológicos. En su lugar, se utilizan como categorías teóricas que describen sistemas de interacciones y la consecuente formación de relaciones de poder, reconociendo en ellas, características, funciones y racionalidades dentro de los fenómenos considerados como políticos.

Así, Retamozo (2009) lleva a cabo la construcción de un esquema conceptual pertinente para el estudio de los fenómenos políticos. Para ello recurre al rescate de varios autores de teoría política, entre ellos, Schmitt, Arendt, Lefort, Laclau y Ranciére. Del primero recupera el conflicto como condición de posibilidad de lo político y el hecho de que este supone un momento simbólico fundacional, donde se produce un acontecimiento social, potencialmente abierto y contingente.

Este momento es donde se efectúa la construcción de un antagonismo, lo que corresponde a un acto performativo. A su vez, esto va ligado a una producción de imaginarios sociales (Castoriadis, 2007, citado en Retamozo, 2009) capaces de pensar otros órdenes sociales posibles. En términos de Laclau (2000) sería la producción de discursos articuladores primordiales para desnaturalizar el orden hegemónico, o en otras palabras, lo instituido (citado en Retamozo, 2009).

El momento de lo político, lo instituyente, no puede perpetuarse, por lo que debe dar paso a la política, la administración de lo instituido. Retamozo (2009) explica que, el momento de la política supone la estabilización de la contingencia y por tanto, el encauzamiento del conflicto. Mientras que Schmitt indica que esto se logra externalizando el conflicto al ámbito internacional y/o a través de la policía en el ámbito interno. Arendt (1997) busca preservar el espacio de contingencia, desde el marco de una democracia deliberativa. Mientras que para el primero el conflicto constituye un peligro a la integración, para la segunda, permite una reconfiguración del orden social. Así, se establecen los contornos de la distinción: un momento de la institución del orden social: lo político, y uno donde se resuelven asuntos comunes, donde se administra y gestiona esa ordenación: la política (citado en Retamozo, 2009).

Ahora, dentro de las visiones que postulan la existencia de múltiples modos de par-

ticipación política en jóvenes, se sostiene que estos varían en sus características y grados de institucionalización, según presenten un mayor o menor influjo adulto (Serna, 2000) y en consecuencia, adoptando formas diversas: desde organizaciones hasta colectivos (Garcés, 2010; Zarzuri, 2005).

Tenemos que, fuera de la participación política institucional y de la influencia adulta, se aprecia una presencia relevante de colectivos políticos (Acosta & Garcés, 2010; Cárdenas, Parra, Picón, Pineda, & Rojas, 2007; Navarrete, 2008; Reguillo, 2000; Sandoval & Hatibovic, 2010; Valenzuela, 2007). Estas conformaciones suponen el planteamiento por parte de los jóvenes, de expresiones de organización política contrapuestas a la lógica representativa tradicional.

Tales características, ubican a dichas formas de participación política en un espacio de transición de la política a lo político, en lo que Retamozo (2009) con base en Laclau, denomina el recuerdo de la contingencia. Esto es, el cuestionamiento del orden social naturalizado, a través del conocimiento de la manera en que este se construyó en un comienzo. Esto da paso a un proceso de antagonización frente a la forma tradicional de hacer política, lo que se traduce en la articulación de nuevas subjetividades, que se expresan, por ejemplo, en la formación de colectivos que, independiente de sus contenidos sustantivos, comparten, por razones que ya explicamos, el adjetivo de “político”.

Sobre la participación política electoral en Chile

Respecto a este punto, la mayor inscripción electoral en la historia del país fue en el plebiscito de 1988 (donde se votaba la continuidad o no de la dictadura cívico-militar), llegando al 97 %, allí los jóvenes representaron el 36 % de las personas inscritas. En adelante, se experimenta un sostenido descenso, como lo muestra la elección parlamentaria de 1997,

donde los jóvenes inscritos no alcanzaron al 20 % (Fernández, 2000).

En 2003, alrededor de un 73 % de los jóvenes no se encontraba inscrito en los registros electorales (Instituto Nacional de la Juventud -INJUV, 2003). En 2010, este porcentaje se eleva al 78,7 % (INJUV, 2010). Dicha situación fue vista como un fenómeno muy preocupante (Navia, 2004), ya que cuestionaba la legitimidad y representación del sistema democrático en Chile. Para Urrutia (2004) la preocupación frente a la “baja participación política juvenil” refleja la manera en que opera el discurso dominante sobre la política.

Y es que la democracia representativa de corte liberal se ha naturalizado con el tiempo, al punto de aparecer como la única configuración política posible (Rajland, 2003), hecho cuestionado con base en las investigaciones ya citadas, que dan cuenta de la existencia de otras lógicas de organización política. Además, cabe señalar que de acuerdo con Urresti (2000), atribuir el desencanto y despolitización a una cuestión voluntaria de un actor colectivo, como la juventud, es un procedimiento conceptual incorrecto.

En su lugar, corresponde comprender dichos actores en su relación con la situación histórica y social que les toca vivir. En esta línea, tenemos que el plebiscito de 1988, significó para los jóvenes que participaron de él, una lucha pacífica por sus ideales, y por tanto, un modo de rechazar la violencia de la dictadura, vivida cotidianamente. Fue entendido como una instancia capaz de generar un cambio social profundo, cambio que dependía solo de la opción que tomaran los ciudadanos (Rojas, 2006), es decir, una estrategia enraizada en el ámbito de lo político.

Veinte años después de este hito, la aprobación de la ley de inscripción automática y voto voluntario en 2011, pretende responder a la problematización sobre la participación po-

lítica electoral “deficiente” de los jóvenes, lo que se puede leer como un intento de establecer formas que logren la internalización del modelo adulto en los jóvenes, de modo que cumplan normas que aseguran la legitimación del sistema de representación política (Valenzuela, 2007), dejando de lado la complejidad y multidisciplinariedad que demanda el abordaje del ejercicio de la ciudadanía (Mardones, 2012).

Su ineffectividad resulta evidente en términos de los propios objetivos planteados. Este fracaso, a nuestro juicio, reside en que la comparación entre generaciones, dejó de lado elementos propios del contexto social, económico y cultural en que se produce la disminución de la participación electoral, que como vimos en el principio, se caracteriza entre otros aspectos, por la participación política juvenil heterogénea. Así la alta participación electoral, que tuvo la juventud en el periodo dictatorial chileno significó una estrategia para transformar el orden social (función instituyente), en la actualidad se inserta en el plano de la política, en la administración de lo instituido, desde una lógica política que evidencia no ser compartida mayoritariamente.

Acerca del concepto de ciudadanía

Antes de problematizar las ideas respecto a la formación ciudadana y su vínculo con la participación política, creemos necesario abordar el concepto de ciudadanía como elemento basal. En tal sentido, si realizamos una mirada retrospectiva, podemos afirmar que la ciudadanía (a partir de la Segunda Guerra Mundial) fue asumida como una categoría ligada esencialmente con la dimensión jurídica (*jus solis/jus sanguinis*), estableciéndose así una asociación naturalizada entre la nacionalidad y la ciudadanía (Domingo, 2001).

De este modo, la consanguinidad y el lugar de nacimiento se constituyen en los criterios que enarbolan los Estados-naciones para la defensa de los derechos de “sus ciudadanos”, tal como lo

planteó Marshall (1998). Tiempo ha pasado, y la ciudadanía comienza a vincularse más que con la noción de democracia representativa, con la de “democracia real”, situación que implica pasar de una idea de ciudadanía pasiva estipulada en la ley a través de los derechos constitucionalmente definidos. Por ejemplo, mediante la reproducción de modelos electorales poco inclusivos cuya justificación se encuentra en la necesidad de mantener altos niveles de gobernabilidad en los países (por ejemplo el caso chileno), a una ciudadanía entendida en términos activos, que de acuerdo con Cortina (2001), conlleva intervenir en los asuntos públicos.

Este enfoque, presenta a la ciudadanía como una categoría flexible, dinámica y contextualizada en un espacio en el que tienen cabida diversas identidades; y la remite a un proceso con un gran potencial transformador en el que es posible reconocer tanto los derechos reales existentes (dimensión objetiva), como las formas de acercarse a dichos derechos (dimensión subjetiva). Cuando se conjuga una concepción flexible de ciudadanía y la existencia de diferentes dimensiones de la misma, se sientan las bases para la búsqueda y fijación de nuevos derechos.

En este sentido, la formación en ciudadanía es tarea fundamental, sobre todo en lo que respecta a la dimensión subjetiva. Desde esta perspectiva, las cualidades y actitudes de los ciudadanos son cruciales para la estabilidad de las democracias, lo que constituye un motivo más para subrayar la importancia de su formación en y desde la escuela, en articulación con los demás mundos vividos por los jóvenes (Díaz, 1996).

En relación con este último punto, algunos investigadores (Vargas, 2005; Malone & Julian, 2005) problematizan el vínculo entre participación política y “conocimiento cívico”. Para Vargas (2005), una de las variables que aportan mayor explicación sobre la participación política son las actitudes políticas y, dentro

de estas, el conocimiento político. Mientras que para Malone y Julian (2005) la falta de participación institucional de los jóvenes se encuentra unida a que no cuentan con conocimientos cívicos, es decir, conocimientos sobre el gobierno, el sistema político, etc., ya que en la medida en que aumenta la capacidad cívica de los jóvenes, se incrementará su participación política.

La formación ciudadana en el currículo escolar

Investigaciones como las de Mardones (2012), Muñoz, Vásquez y Reyes (2010) y Muñoz y Torres (2014), que ligan formación ciudadana y participación política, hacen un balance negativo en materia de formación ciudadana para nuestro país. Igualmente, estudios como el de la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, por su sigla en inglés) (2010) dan cuenta de deficientes resultados obtenidos por nuestro país en la medición de “conocimiento cívico”, ubicándonos en las últimas posiciones.

La preocupación desde la institucionalidad por la baja participación electoral del segmento joven, se refleja en publicaciones de apoyo a la formación ciudadana dirigida a profesores (Ministerio de Educación de la República de Chile -Mineduc, 2004), donde se pasa revista a la evolución que ha tenido esta desde inicios del siglo veinte hasta la reforma de los noventa, llevada a cabo por La Concertación¹.

A principios del siglo veinte, con la incorporación de la asignatura de educación cívica en el currículo de los niveles primario y secundario, lo que se perseguía era la entrega de preceptos jurídicos, políticos y económicos, orientaciones que sirvieran para regir la conducta social según criterios morales que invocaban el bien público, lo que supone, tal como nos indica Castro-Gómez (2000) el modelamiento de un sujeto en específico, que respondiera a las necesidades del Estado-nación de la época.

Este enfoque se mantuvo hasta la década de los setenta. La reforma educativa de la época, trajo consigo modificaciones sustantivas: la desaparición en la educación media de la educación cívica como asignatura, y su reemplazo por una introducción a la ciencia económica y política que se impartía en la asignatura de ciencias sociales, y la incorporación de la temática en las asignaturas de castellano, filosofía, matemáticas y ciencias naturales. Además, se potenció la organización estudiantil con la formación de los centros de alumnos y las agrupaciones de padres y apoderados que quisieran colaborar con la formación de sus hijos en corporaciones, mediante la realización de actividades de formación intelectual, cívica y social.

Esto terminó con la reforma de los ochenta, que generó un retorno a la situación anterior a la reforma de los setenta, es decir, a una asignatura de educación cívica y economía, dictándose educación cívica en 3° año medio y economía en 4° año medio. En la educación básica, el abordaje se realizaba dentro del área de historia y ciencias sociales.

La reforma de los noventa, enmarcada en el periodo de la “transición a la democracia” trata de reforzar e incorporar contenidos tendientes a que los estudiantes se familiarizaran con el régimen democrático, para distinguirlo de uno autoritario, apuntando a la vez, a desarrollar habilidades y actitudes encaminadas al fortalecimiento de una sociedad democrática. Así, en el año 1996 se introducen los objetivos fundamentales y contenidos mínimos que contempla la formación ciudadana en la actualidad.

Esta reforma estableció cambios primordiales, siendo el más significativo la extensión del concepto de “educación cívica”, que se restringía a conocimientos sobre el Estado y sistema político, al de “formación ciudadana”, que comprende conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para la vida e institucionalidad democráticas y desarrolla temas vinculados a la historia política cercana como derechos huma-

nos, autoritarismo, democracia, manejo crítico de la información, responsabilidad social, entre otros (Mineduc, 2004).

A partir de esta transformación conceptual se articulan los otros grandes cambios, que significaron: a) la asignación de objetivos y contenidos respecto de la formación ciudadana a las asignaturas de historia y ciencias sociales, lenguaje y comunicación, orientación y filosofía. Y b) el establecimiento de los objetivos fundamentales transversales (OFT), que explicitan los valores, actitudes y habilidades que se estima de relevancia para la democracia y la ciudadanía. Estos asignan la responsabilidad de crear oportunidades de aprendizaje para que los alumnos adquieran y desarrollen competencias para la ciudadanía, al profesor y la profesora, orientando moral y cognitivamente los aprendizajes particulares que se promueven desde las distintas asignaturas (Mineduc, 2004).

Con este cambio radical, desde la “educación cívica” de principios del siglo pasado al de la “formación ciudadana” de la actualidad, se distingue la intención –al menos en términos formales– de estimular en los estudiantes habilidades que les permitan entender la contingencia y la historicidad del orden social y político actual, naturalizado y objetivado en el Estado y sus instituciones, y no simplemente desarrollar una subjetividad proclive a cumplir con la reproducción y administración del mismo.

Método

Los resultados que se presentan en este artículo se alcanzaron en el marco de una investigación mayor sobre participación política. Esta investigación se compuso de una primera etapa de tipo cuantitativo, en la que los datos se obtuvieron a través de la aplicación de un cuestionario autoadministrado de preguntas cerradas. En una segunda etapa, de carácter cualitativo, se buscó la profundización de dichos datos, que fueron presentados como reactivo para la discusión en los *focus group*.

Es importante destacar que el tema de la formación ciudadana no fue incluido como tópico de discusión por parte de los investigadores, sin embargo, emergió con fuerza desde los discursos de los participantes. La técnica del *focus group* fue seleccionada, puesto que resulta muy adecuada cuando el objetivo de una investigación requiere la recolección de información en profundidad sobre las necesidades, preocupaciones y percepciones de un colectivo social determinado, en este caso, jóvenes universitarios.

Se realizaron tres *focus group* con estudiantes de primer año de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Uno con estudiantes de Pedagogía en Educación General Básica, otro con estudiantes de Trabajo Social y el tercero con estudiantes de Psicología, para así convocar diversas carreras que forman parte de la Facultad de Educación y Humanidades. El criterio de inclusión de los participantes fue la voluntariedad de la participación.

El análisis de los datos cualitativos se realizó con un modelo de reducción y categorización, con ayuda del *software* Atlas.ti 6.2. Cabe señalar que en la presentación de resultados se manejó el concepto de formación ciudadana, puesto que como ya aclaramos, su significado no se reduce a la mera transmisión de conocimientos, sino que incluye el desarrollo de habilidades y actitudes. Por lo mismo, ayuda a incluir términos como el de “educación política escolar”, o “educación cívica”, que son algunos de los que emplearon los estudiantes.

Resultados

A continuación se exponen los principales elementos que caracterizan los discursos de los estudiantes respecto de la formación ciudadana. Estos elementos fueron sistematizados y ordenados en cinco grandes categorías, que emergieron a partir de los datos. Más adelante, se describe cada una de las categorías con sus principales componentes.

Necesidad de la formación ciudadana.

La formación ciudadana la entienden los estudiantes como una necesidad en tanto supone, por un lado, una forma de subsanar una carencia formativa en el plano de lo político, ya sea a causa de un entorno familiar y/o cercano donde no se ha dado una socialización política significativa, como de una formación política deficiente en el ámbito escolar. Entonces, se ve la formación ciudadana como una manera de sobreponerse a esta carencia auto-observada, con el objeto de tener la información necesaria para participar políticamente. Y es interesante como aquí, se liga también la formación ciudadana con la participación, lazo que para los informantes resulta indispensable, lo que queda ilustrado en el siguiente extracto:

En lo personal, por mí, no participo por ignorancia. Como mencionaron antes, en mi familia, en mi entorno cercano no se vive, no se conversa de eso y en el futuro yo creo que ya tendría que empezar a investigar, a ver todos los puntos de vista para llegar a participar en algo [...] (comunicación personal, FG2, s.f.).

Por otro lado, la formación ciudadana se entiende como una necesidad para abordar la complejidad de la política, puesto que asumen que la actividad política demanda la posesión y el manejo de conocimientos diversos, no solo relacionados con el funcionamiento de las instituciones, sino también, por ejemplo, de tipo histórico. La ausencia de este saber supone falta de compromiso, y por ende, falta de participación política. Por ello, igualmente vuelve a surgir esta ligazón necesaria entre formación política y participación, que sirve para entender que los estudiantes tipifiquen la formación ciudadana como imprescindible: “No sé, eso encuentro yo, que la política es algo tan complicado, tan complicado, que no podría incluirme en un partido político porque es súper difícil, hay que leer libros sobre eso para poder enterarse de las cosas [...]” (comunicación personal, FG2, s.f.).

Formación ciudadana deficiente.

Al evaluar el estado actual de la formación ciudadana, los estudiantes advierten que esta adolece de una serie de falencias, que se identifica –podríamos inferir– a partir de la ya citada postura que asocia indisolublemente la formación política con la participación política, y que a raíz de esta asociación, ve en la formación ciudadana una condición indispensable para la participación en el ámbito de lo instituido.

Por lo mismo es que se depositan expectativas en la educación institucional que, como pudimos constatar, no son satisfechas a cabalidad. Así, tenemos que los informantes establecen que la formación ciudadana se centra sobre todo en la entrega de información, en desmedro de la detención en aspectos reflexivos sobre los mismos contenidos transmitidos. Aquí, los educandos opinan que tras esta forma de transmitir conocimiento existen fines fundamentalmente evaluativos y de cumplimiento con los criterios que establecen los programas escolares, por lo que la profundización, desde ese punto de vista, aparece como innecesaria, como se ilustra en el siguiente fragmento: “Es que se marcó el aspecto más informativo que el de la reflexión, cuando hacen las clases simplemente pasan la materia, para pasar [...] en ese caso era la prueba, entonces, para qué profundizar más [...] en ese sentido” (comunicación personal, FG1, s.f.).

Bastante unido con este último elemento, los jóvenes manifiestan abiertamente la falta de profundización de los contenidos oficiales como una deficiencia de la formación ciudadana, donde se evalúa como negativo el hecho de que el docente centre la transmisión de conocimiento en los contenidos fijados por el Ministerio de Educación:

Siempre se basaban como espina dorsal de todo conocimiento en lo que salía en el libro, no se profundizaba más allá, pero sí en otra

materia [...] la historia de Chile era como [...] lo que estaba en el libro (comunicación personal, FG1, s.f.).

En esta misma línea, se percibe que el programa a cumplir por los docentes, es deficiente en términos de profundidad de los contenidos. Así, surge la idea de que la actividad pedagógica, aunque intente ahondar en los contenidos establecidos como básicos por el Estado, no puede hacerlo, puesto que existe un programa al cual debe atenerse, programa cuyo cumplimiento es ciertamente vigilado:

[...] quizás tampoco se puede criticar al profesor, porque a ellos les dan, hasta donde yo sé, un programa que tienen que cumplir, entonces sí, ellos tienen que regirse por eso. No sé si tienen la posibilidad de salirse pero... al menos en el tema del golpe militar, si no se hablaba silenciosamente, no se hablaba [...] y se pasa por encima [...] (comunicación personal, FG1, s.f.).

Así mismo, los estudiantes opinan que la formación ciudadana no apunta a generar nuevos conocimientos, o conocimientos “propios”, a partir de los contenidos entregados. Consideran que la educación política termina en la entrega de información, dejando de lado la reflexión a partir de los contenidos, la formación de opinión y elementos como la importancia de la participación política:

Y aparte es como, no sé cómo decirlo, es más, no se genera conocimiento, sino que a nosotros nos dan esos conocimientos, los instalamos y listo, porque, por lo menos nunca en mi caso personal, no recuerdo que me hayan dicho es súper importante que ustedes participen [...] (comunicación personal, FG1, s.f.).

Formación ciudadana sesgada.

En relación con la misma evaluación que los alumnos realizan sobre las deficiencias de la formación ciudadana actual, corresponde detenerse en la clara inflexión que se realiza

respecto de la identificación de un sesgo de raíz evidente y eminentemente político. En este sentido, se refieren al peso del golpe de Estado y la posterior dictadura cívico-militar, en la formación ciudadana. Los participantes señalan que a partir de estos hechos histórico-políticos, se ha impedido la enseñanza de educación política, así como de la importancia de la participación política, siendo un hito que afecta la formación política a través de los años posteriores:

[...] si estamos repitiendo tanto el golpe militar, es porque eso es una de las cosas que según yo, no nos ha permitido, después hacia adelante, que nos enseñen de manera clara cómo es nuestra participación [...]. Nos cortaron una parte de que, es como si [...] nos hubieran cortado los pies de nuestro conocimiento cívico, entonces eso viene de ahí hacia adelante y de ahí hacia adelante empiezan a cortar hacia arriba (comunicación personal, FG1, s.f.).

En este punto los estudiantes problematizan la existencia de una censura institucionalizada sobre la profundización en formación ciudadana, ya que indican que los libros de texto del Ministerio de Educación presentan un claro sesgo. Atribuyen esto a la dictadura, por lo que piensan que algún tipo de profundización por parte del profesorado, es entendido como una acción necesaria.

No obstante, dicha profundización está también vetada por las autoridades escolares, con sanciones que pueden llegar al despido de los profesores. Por ello, es que los docentes deben optar por apegarse al programa o realizar algún tipo de profundización en cuanto a formación ciudadana, a espaldas de la autoridad educativa, y con riesgo de ser sancionados: “con la profesora de historia que nosotros teníamos, ella no nos habló más allá, como que profundizó una cosa silenciosa, porque si salía del curso hacia afuera, la profesora era la que tenía que pagar [...]” (comunicación personal FG1, s.f.).

Rol politizador de la formación ciudadana.

Ya indicamos cómo surge en los discursos la necesidad de la formación ciudadana, así como la ligazón con la participación política, y las consiguientes demandas que se realizan a la formación institucional. En este último punto, queremos destacar una inflexión, donde es explícita que, desde la concepción de los estudiantes, la formación ciudadana debe apuntar a un fin político, que es la participación de los jóvenes en el cambio social.

Como evidencia de esto, los discursos abordan la falta de relevancia de la formación ciudadana en educación como problema a superar. Junto con extrañar la presencia de una asignatura formal, reconocen también como un requerimiento elemental que se enseñe sobre la importancia de la participación de los jóvenes en la sociedad. Sin embargo, al mismo tiempo, se le adjudica a dicha ausencia, la coartada para una “comodidad” no participativa, que delega a otros el ejercicio de la actividad política, actitud que sería contrarrestada justamente con una educación que considerara estos elementos:

Y también la comodidad va... por esa desinformación que dicen los chiquillos, porque a nosotros siempre se nos ha inculcado eso [...] nunca, por lo menos nosotros no teníamos educación cívica cuando estábamos en el colegio y no nos dicen cuál es la importancia de nuestra participación en la sociedad [...] nunca nos han inculcado que esa comodidad no es positiva (comunicación personal, FG1, s.f.).

A su vez, se espera que la formación ciudadana entregue elementos para desarrollar la crítica de las instituciones políticas tradicionales, sobre todo en lo que respecta a la revisión de la formación histórico-política de las mismas (el recuerdo de la contingencia de la formación del orden hegemónico), lo que se relacionaría, según los estudiantes, con una postura más participativa:

Hace un tiempo [...] vimos esto respecto a lo de las constituciones políticas y yo me lamenté al respecto, me tocó este tema, porque no sabía, que hubo... ha habido tres constituciones políticas y de las tres, nunca se ha hecho como debe ser una Constitución Política, con el real pensamiento de la ciudadanía [...]. Entonces creo que no... que dejaron ajenos al gran porcentaje de la ciudadanía, los dejaron fuera y creo que en este momento no estaría para nada conforme con eso (comunicación personal FG2, s.f.).

Muy ligada con este punto, está la visión de la formación ciudadana como método de concientización de los jóvenes, a propósito de los niveles de desinformación e información deficiente y/o sesgada. Otro factor importante en cuanto al rol politizador de la educación, es la concepción de la formación ciudadana como formadora de los futuros liderazgos políticos, puesto que se señala que la enseñanza de la política en la escuela es indispensable para lograr un cambio social y político considerable (como elemento para la construcción de un proceso instituyente), lo que está justamente en las manos de las generaciones que reemplazarán a quienes hoy ocupan los cargos de poder en las instituciones estatales:

Si queremos un cambio en el futuro, en 20, 25 años más vamos a ser nosotros los que vamos a poder estar ahí y no la misma gente que está hoy en día, y yo creo que nosotros, en la educación es fundamental a los alumnos que tengamos les enseñemos política, o les hablemos transversalmente para que puedan dirigir bien el país, porque en el futuro van a ser ellos quienes van a tomar las decisiones [...], entonces no es la idea que la siga dirigiendo la misma gente, nosotros deberíamos ser más responsables y tratar de ejercer algún tipo de presión para lograr un cambio (comunicación personal, FG2, s.f.).

Por último, se establece la figura del docente como agente generador del cambio político-social, a través tanto del traspaso de contenidos como de la entrega de valores,

excluyendo a su vez, la búsqueda de cambios por medio de la disputa política con el gobierno de turno.

Vínculo entre formación ciudadana y participación política.

Esta categoría funciona como una metacategoría, puesto que, de manera más o menos evidente, está presente transversalmente en los discursos de los educandos. Se observa que se realiza una vinculación entre formación ciudadana y participación política, desde que se problematiza la carencia de educación política en la escuela:

Bueno, yo pienso que tenemos poca educación política. Por lo menos, en mi caso jamás me hablaron de partidos políticos ni nada parecido en el colegio, ni en enseñanza media, recién conocí esa situación ingresando a la universidad, por tal, es difícil que yo me defina como hacia algún lado, porque realmente es muy poco lo que conozco (comunicación personal, FG2 s.f.).

Posteriormente, los estudiantes establecen que esta carencia de formación ciudadana se conecta con el desinterés político, y en consecuencia, con la baja participación política (en ambos ámbitos). Es con base en esto, que los alumnos piensan en su formación ciudadana, la evalúan críticamente y generan expectativas respecto de ella, planteándole desafíos y responsabilidades, tal como lo describimos a través de las categorías anteriores. Es así como, a propósito de la problematización del establecimiento de nexos entre formación ciudadana y participación política, los informantes esbozan la necesidad de que los actores políticos tradicionales tomen parte en la educación política:

Pienso que sí necesitamos un cambio, necesitamos más educación política en los colegios, [...] a lo mejor si los partidos políticos se dieran el tiempo de clasificarse, de ir a un colegio, a un liceo, de hablar con los alumnos, de mostrarles lo que quieren y hacia donde

van, yo creo que se interesarían mucho más las personas, los jóvenes por participar activamente en la política, pero en Chile no se hace, no hay educación política, los profesores no te hablan de política (comunicación personal, FG2 s.f.).

Discusión

El cambio conceptual que significó el paso de la educación cívica a la formación ciudadana, resulta relevante al menos en la esfera teórica, en tanto la labor en el aula se complejiza, incorporando a la transmisión de contenidos, el desarrollo de habilidades y actitudes “para la vida democrática”. Como lo expresamos más arriba, el foco de la formación se desplaza desde la formación de subjetividades para la administración del orden hegemónico instituido, hacia el desarrollo de subjetividades para el cuestionamiento de este orden naturalizado y la potencial construcción de momentos instituyentes. Por cierto que este desplazamiento, viniendo de una institución administrativa, no es radical.

Teniendo en cuenta que la escuela cumple un papel no exclusivo pero sí crucial en la formación ciudadana (Muñoz & Torres, 2014), es del todo forzoso evaluar este aporte. En esta evaluación, sin lugar a dudas se debe analizar diversos aspectos relacionados, como el marco curricular y el rol docente. Hasta el momento, el examen hecho por diversas investigaciones ha dejado ver el déficit de formación en los estudiantes (Mardones, 2012).

En concordancia con ello, nuestros datos preliminares muestran que la evaluación crítica que ejecutan los jóvenes es más bien negativa. Es probable que las exigencias académicas de la vida universitaria en las áreas investigadas (ciencias sociales) y la interacción con sus pares, les hagan evidenciar una carencia formativa en el ámbito de la política, que no ha sido satisfecha ni en su entorno familiar ni en la escuela. Estos déficits se problematizan como tales en tanto se le plantea un objetivo a la

formación ciudadana: generar las condiciones para que exista participación política.

Los participantes evalúan el estado actual de la formación ciudadana como deficiente, en tanto está fundamentalmente centrada en la entrega de información, en detrimento de una reflexión que les permita generar nuevos conocimientos o conocimientos “propios”. Este elemento, que requiere mayor exploración, presenta un desafío tanto para los programas educativos, como para las políticas sobre formación docente.

Existe también una clara crítica a la falta de autonomía docente respecto de la formación ciudadana, lo cual llama la atención sobre el alto grado de control que los jóvenes perciben que el Estado y los administradores particulares tienen sobre la formación política. Además, la evaluación negativa que tienen de la formación ciudadana, puede estar poniendo de manifiesto la tensión presente, ante la ya reconocida complejidad de la tarea docente (Muñoz & Torres, 2014), de efectuar la cobertura de los contenidos y la transposición didáctica que debe realizar para que el estudiante pueda vivenciarlos en el aula.

En consonancia con lo anterior, los participantes en este estudio identifican un sesgo sobre la formación ciudadana actual, el que vinculan al peso de la dictadura cívico-militar. Este sesgo se expresa, según los jóvenes, en la existencia de una censura institucionalizada sobre la profundización en educación política, contenida en los libros de texto ministeriales.

El deficiente abordaje en los textos escolares no es nuevo y ya ha sido pesquisado en algunas investigaciones como la de Minte, Orellana y Tello (2013), que prueban el superficial tratamiento que se da en ellos al contenido ciudadanía, restringiéndolo al sufragio y elecciones. Esto es un problema, ya que, como vimos, los estudiantes le asignan un rol politizador a la educación escolar, donde los profesores

aparecen como agentes generadores del cambio político-social. Este rol demandado, supone un notable desafío para la labor docente, considerando el material oficial para la formación y las condiciones que limitan el trabajo en el aula.

Pensamos que es en la visualización del vínculo entre formación ciudadana y participación política que se funda la evaluación negativa que hacen los jóvenes de su educación política escolar, lo que a la vez les genera expectativas y demandas respecto de ella. Es destacable, en este sentido, que los jóvenes vean en la formación ciudadana la creación de los futuros liderazgos que asumirán la administración de la política, puesto que indica, contrario al discurso dominante (Urrutia, 2004), que sí existe interés en la juventud por participar políticamente, y más aún, hacerlo en las esferas institucionales, aunque no en la forma en que los partidos tradicionales lo han venido haciendo hasta ahora. Esto puede leerse como un interés por participar en el ámbito de la política y lo político a la vez; esto es, considerando la administración de lo instituido, pero también pensando en la construcción de otros órdenes políticos.

Conclusiones

Los gobiernos de los últimos años han identificado un descenso en la participación política, que interpretan como un inconveniente de representatividad del sistema político institucional actual. Esta preocupación por el funcionamiento legítimo de las instituciones democrático-liberales, se ha traducido, de acuerdo con Mardones (2012), en análisis poco concretos y autocomplacientes que, en definitiva, no han significado cambios institucionales o curriculares.

Quienes sí realizan un análisis crítico y fundamentado son los estudiantes, quienes ven que las preocupaciones provenientes desde los gobiernos, asociadas a la participación política, resultan poco relevantes, en tanto su expresión práctica más concreta. Es decir, la formación

ciudadana en la escuela resulta insuficiente al estar, como diría Retamozo (2009), centrada en la administración de lo ya instituido: la política, y no en la dimensión instituyente en la sociedad: lo político.

Es más, ni siquiera el desarrollo mínimo de lo estipulado por el Ministerio de Educación de la República de Chile, es realizado en el aula, lo que plantea la necesidad no solo de revisar los contenidos del currículo y los planes de formación docente, sino de crear estrategias de participación que involucren en su confección, a los actores más afectados con estos. Por cierto, es igualmente importante generar investigación para producir políticas educativas que mejoren las condiciones de trabajo de los profesores, para este caso, en términos de autonomía en el aula.

Corresponde también comprender la situación histórica y social del fenómeno que se estudia. Aunque aceptáramos la necesidad —planteada desde el Estado— de contar con “ciudadanos comprometidos”, ¿cómo se construyen estos, si se tiene un sistema político que no permite la participación efectiva, el cambio político? En efecto, la situación política del país, parece estar lejos del ideario arendtiano de la democracia deliberativa, donde hombres y mujeres en condición de igualdad se reúnen para tratar temas comunes. En su lugar, prima la administración del orden, desde la lógica de la anulación de la contingencia a través de la policía y la política (en su acepción tradicional).

Cabe preguntarse además: ¿qué ciudadanía es la que corresponde formar en los escenarios cultural y político-institucional actuales? Nuestra respuesta es que se debe formar una ciudadanía que tenga las herramientas necesarias para impulsar y trabajar por el cambio social, tanto en lo político-institucional como en lo político-relacional, en el mundo cotidiano, de modo que la contingencia del orden social, se desarrolle dentro de un sistema democrático pleno, y el ámbito

de lo político tribute justamente a la transformación del orden democrático.

Por lo mismo, es que la formación ciudadana tanto en sus aspectos teóricos como prácticos/metódicos, debe consistir más que en un conjunto de conocimientos sobre el Estado y sus organizaciones –lo cual no deja de ser vital– en un conjunto de estrategias que permitan a los ciudadanos cuestionar las instituciones que les rodean y las estructuras, tanto concretas como simbólicas, que median sus relaciones interpersonales.

Nota

¹ La Concertación de Partidos por la Democracia fue una alianza política y electoral, que reunió a sectores del centro y la centroizquierda política chilena y que gobernó el país por cuatro periodos presidenciales consecutivos, entre 1990 y 2010.

Referencias

- Acosta, G., & Garcés, A. (2010). Ámbitos y escenarios de la participación de participación política juvenil en Medellín. *Anagramas. Rumbos y sentidos en la comunicación*, 8(16), 15-31.
- Arditi, B. (1995). Rastreado lo político. *Revista de Estudios Políticos (Nueva Época)*, 87, 333-351.
- Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo [IEA]. (2010). *Estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana ICCS 2009*. Chile. Recuperado de www.mineduc.cl
- Baño, R. (1985). *Lo social y lo político. Un dilema clave del movimiento popular*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En E. Lander (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas* (pp.145-161). Buenos Aires: CLACSO.
- Cárdenas, M., Parra, L., Picón, J., Pineda, H., & Rojas, R. (2007). Las representaciones sociales de la política y la democracia. *Última Década*, 15(26), 53-78.
- Cortina, A. (2001). El Protagonismo de los ciudadanos. Dimensiones de la ciudadanía. En A. Cortina & J. Conill (Coords.), *Educación en la ciudadanía* (pp. 13-30). Valencia: Alfons Magnànim.
- Díaz, A. (1996). *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- Domingo, A. (2001). Ciudadanía multicultural y filosofía política: un desafío cultural al pluralismo. En A. Cortina & J. Conill (Coords.), *Educación en la ciudadanía* (pp. 63-83). Valencia: Alfons el Magnànim.
- Fernández, G. (2000). Notas sobre la participación política de los jóvenes chilenos. En S. Balardini (Comp.), *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo* (pp. 87-108). Buenos Aires: CLACSO.
- Garcés, Á. (2010). De organizaciones a colectivos juveniles panorama de la participación política juvenil. *Última Década*, 18(32), 61-83.
- Gómez, J. (2010). *Política, democracia y ciudadanía en una sociedad neoliberal, Chile: 1990-2010*. Santiago de Chile: ARCIS, PROSPAL, CLACSO.
- Instituto Nacional de Juventud [INJUV]. (2003). *Cuarta Encuesta Nacional de la Juventud*. Santiago de Chile: Autor.

- Instituto Nacional de Juventud [INJUV]. (2010). *Sexta Encuesta Nacional de la Juventud*. Santiago de Chile: Autor.
- Malone, C., & Julian, G. (2005) Democratic action research (DARE) and large scale simulations: teaching political literacy and civic engagement at Pace University's presidential convention 2004. *PS, Political Science & Politics*, 38(4), 771-777.
- Mardones, R. (2012). Formación ciudadana, clave de la consolidación democrática. *Civilizar*, 12(22), 93-110.
- Marshall, T. (1998). *Ciudadanía y Clases Sociales*. Madrid: Biblos.
- Ministerio de Educación de la República de Chile [Mineduc]. (2004). *Formación ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor, Historia y Ciencias Sociales 1° Básico a 4° Medio*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Minte, A., Orellana, C., & Tello, D. (2013). Formación ciudadana en los textos escolares de historia de Chile. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 75, 18-24.
- Muñoz, C., Vásquez, N., & Reyes, L. (2010). Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 153-175.
- Muñoz, C., & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista electrónica Educare*, 18(2), 233-245.
- Navarrete, B. (2008) Juventud y política en liceos municipales. El caso de Maipú. *Última Década*, 16(28), 167-202.
- Navia, P. (2004). *Las grandes alamedas. El Chile Post Pinochet*. Santiago de Chile: La Tercera-Mondadori.
- Rajland, B. (2003). *Crisis de Hegemonía, crisis de representación. La articulación de lo social y lo político*. Buenos Aires: CEFJA.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Norma.
- Retamozo, M. (2009). Lo político y la política: los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 51(26), 69-91.
- Rojas, E. (2006). *Los jóvenes y el plebiscito de 1988: Aproximación a las motivaciones de los jóvenes por participar del plebiscito de 1988*. Informe de Seminario para optar al grado de licenciado en Historia. Santiago: Universidad de Chile.
- Sandoval, J., & Hatibovic, F. (2010). Socialización política y juventud: el caso de las trayectorias ciudadanas de los estudiantes universitarios de la región de Valparaíso. *Última Década*, 18(32), 11-36.
- Serna, L. (2000). Las organizaciones juveniles. De los movimientos sociales a la autogestión. *Jóvenes*, 4(11), 114-130.
- Urresti, M. (2000). Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico. *La participación social y la política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*. Buenos Aires: CLACSO.
- Urrutia, M. (2004) La hégira Touraine y el perpetuo ocaso de los movimientos sociales en América Latina. *Ciencias Sociales Online*, 3(1), 64-75.

Valenzuela, K. (2007) Colectivos juveniles. ¿Inmadurez política o afirmación de otras políticas posibles?. *Última Década*, 15(26), 31-52.

Vargas, C. (2005). El Género y la participación Política en Puerto Rico. *Revista Caribbean Studies*, 33(1), 205-248.

Zarzuri, R. (2005). *Jóvenes, participación y movimientos sociales: hacia la construcción de nuevas formas de participación juvenil*. Santiago de Chile: Centro de Estudios Socioculturales.

Una ciencia política transdisciplinar en Colombia¹

A transdisciplinary political science in Colombia

Recibido: 21 de abril de 2014 - Revisado: 01 de febrero de 2015 - Aceptado: 01 de abril de 2015

Julián Andrés Caicedo Ortiz²

Sergio Angel Baquero³

Julián Andrés Cuellar Argote⁴

Resumen

El artículo propone una interpretación epistemológica sobre el desarrollo disciplinar de la ciencia política en Colombia. A través de un ejercicio hermenéutico se fundamenta la necesidad de pensar y reconocer la ciencia política de manera (trans) disciplinar, para luego mostrar que en el proceso de conformación de las distintas plantas docentes han participado profesionales de diferentes ramas, dejando en evidencia la dificultad para configurar programas con especificidades disciplinares. El artículo concluye afirmando que este carácter transdisciplinar lleva a una diversidad metodológica y a una evanescente definición del objeto de estudio, que si bien no se constituyen en una desventaja epistemológica, prueban la falta de un elemento cohesionador e identitario para la disciplina.

Palabras clave

Ciencia política, epistemología, (trans)disciplinariedad, Colombia.

Abstract

The article proposes an epistemological interpretation of the disciplinary development of political science in Colombia. Through a hermeneutical exercise it builds the need to think and recognize the political science in a (trans) disciplinary way to show then that in the process of formation of the different faculties have participated professionals from different branches, revealing the difficulty to set up programs with disciplinary specificities. The article concludes that this transdisciplinary methodology leads to a diversity and an evanescent definition of the object of study, that while not constituting an epistemological disadvantage, prove the lack of a cohesive and identity element for the discipline.

Keywords

Political science, epistemology, (trans) disciplinarity, Colombia.

¹ Artículo del proyecto de investigación “¿Hacia dónde va la ciencia política en Colombia?” desarrollado por la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colombia; y del proyecto de investigación “Trayectorias de la ciencia política en Colombia: la influencia de los fenómenos políticos en el desarrollo disciplinar entre 1968 y 2012”. Escuela de Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.

² Doctor en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México. Candidato a doctor en Ciencias Sociales, Universidad Autónoma Metropolitana, México. Investigador asociado de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Popayán, Colombia.

Correo electrónico:

julian.caicedo@uniautonomo.edu.co

³ Estudiante de doctorado en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor de la Escuela de Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia; e investigador de la Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Popayán, Colombia.

Correo electrónico:

sergio.angel@usa.edu.co

⁴ Politólogo, Universidad del Cauca, Colombia; especialista en Ciencia Política de la Universidad de Ibagué-Universidad de Salamanca; candidato a doctor en Ciencia Política de la Universidad de Belgrano, Buenos Aires. Profesor en la Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia.

Correo electrónico:

jacuellara@ut.edu.co

Para citar este artículo: Caicedo, J., Angel, S., & Cuellar, J. (2015). Una ciencia política transdisciplinar en Colombia. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 135-150.

Introducción

La pregunta sobre la manera como la ciencia política se constituyó como disciplina en nuestro país, pasa sin lugar a dudas, por el análisis y caracterización del proceso de institucionalización que da cuenta genealógicamente, del número de programas, instituciones, grados académicos oferentes, orientación investigativa, temas y/o núcleos de formación (Duquedaza, 2013; Leyva et al., 2013; Parra, Tabares & Hurtado, 2013). Sin embargo, tiene relación con otros elementos, medianamente referidos o estudiados a la hora de pensar la disciplina y debatir sobre su directriz: el modo en que las instituciones de educación superior entienden la profesión y toman la decisión de apertura a nuevos programas; las formas de enseñanza, es decir, la lógica interpretativa con la que se forma las generaciones de politólogos; el proceso de inserción laboral y la creación o existencia de un mercado laboral para los politólogos; y la discusión epistemológica, en términos de acuerdo o desacuerdo de paradigmas o enfoques, que atraviesa necesariamente cada uno de los aspectos en mención, y que permite otorgarle cierto factor de identidad a la disciplina.

Esto último alude a la generación del reconocimiento social de la necesidad técnica del profesional en ciencia política en el desempeño de algunas funciones en el sector privado y público: ¿qué politólogo estamos formando? Como señalan Bejarano y Wills (2005):

[...] la ciencia política, en estas décadas, ha pasado de defender causas políticas o paradigmas ideológicos, a comprender y explicar procesos para, a partir de ese conocimiento histórico, sugerir criterios o estrategias para la acción política. Estos autores han venido haciendo esfuerzos por dar cuenta de ese desarrollo disciplinar a partir de varios elementos, observando, entre otros, la profesionalización que evidencian los procesos de apertura de nuevos programas de pregrado y de posgrado, la producción bibliográfica, y la producción de los centros de investigación (p. 112).

El presente documento propone una interpretación sobre el carácter epistemológico de la ciencia política, planteando que es forzoso pensarla transversalmente, reconociendo paradigmas propios del ámbito de las ciencias sociales y de múltiples enfoques como aplicación de estos. Es decir que, proponemos abordar un cuarto elemento citado de forma contingente al sentido de la institucionalización: factor epistemológico, los otros tres son la docencia, la investigación y la comunidad académica (Duquedaza, 2013), que consideramos indispensable para adentrarnos en la discusión de los demás elementos de la disciplina, que es válido decir, se ha visto “encasillada” en formas positivistas o neopositivistas de construcción y generación del conocimiento.

En este sentido, sugerimos “jugar” con el interrogante, retomando la pregunta de Sartori (2004) sobre la ciencia política estadounidense, ¿hacia dónde va (o debe ir) la ciencia política en Colombia? En términos generales, hablamos de una ciencia política comprometida con los sujetos y que forma sujetos comprometidos sociopolíticamente (la idea de vocación presente en Bulcourf & Cruz, 2012)¹. Sin embargo, nuestra respuesta es que la disciplina en Colombia debe ir *hacia una transversalidad necesaria* porque debe nutrirse de los paradigmas, enfoques, métodos y técnicas que permitan analizar, entender, interpretar, predecir, modelar, planificar, sostener y/o transformar la realidad política; y va hacia una *transversalidad obligada* porque los encargados de formar las generaciones de politólogos, responden en su mayoría, a orientaciones profesionales propias de las ciencias sociales, pero diferentes a la ciencia política.

La problematización en el caso colombiano no solo debe ser sobre quiénes hacen ciencia política, sino para qué y cómo, pasando de un factor descriptivo a varias líneas hipotéticas (propositivo), que lleven a pensar en muchas posibilidades legítimas y válidas de ciencia política, a la par que se construye desde el trabajo

colectivo (asociaciones, organizaciones e instituciones) un escenario característico a la profesión, cohesionado y con una identidad.

En este orden de ideas, el presente artículo de reflexión se divide en dos partes: primera, se expone el debate epistemológico al interior de la ciencia política, dejando de presente la postura positivista de corte norteamericano y las posturas interdisciplinarias o transdisciplinarias que rompen con la noción de fronteras entre las diferentes ciencias sociales; y segunda, se alude al modo como se configuró la ciencia política en Colombia, revisando así el registro de los diferentes programas y su actual planta docente.

El (des)acuerdo epistemológico

La ciencia entendida como un conjunto sistemático de conocimientos, por lo visto encuentra en la política un “matrimonio (in) conveniente”, un adjetivo que parece no pertenecerle y que en ocasiones hace dudar, legítimamente, de su sistematicidad (la forma de llegar a...). Hablamos de su carácter científico, porque el principio intersubjetivo de la forma de construcción del conocimiento político (que siempre es social como relación), parece falible (inexacto); de ahí la necesidad de modelarlo, proyectarlo, cuantificarlo y explicarlo a través de la “verdadera” manera de hacer ciencia, del único modo científico reconocido y válido, es decir, desde el paradigma positivista o neopositivista, que en muchas ocasiones implica generar “conocimiento a lo Rorty” esto es, pragmático y contrastable.

Miembros de la comunidad académica politológica colombiana han dado cuenta del desarrollo de la ciencia política en el país (Bejarano & Wills, 2005; Leal, 1998; Losada, 2004; Murillo & Ungar, 1999) y algunos otros trabajos descriptivos, complementarios, con base en los anteriores (Mejía-Quintana, 2006; Losada & Casas, 2008; Cárdenas & Suárez, 2010; Duque-Daza, 2013; Leyva et al, 2013; Angel & Barrero, 2013, 2014; Caicedo & Cuellar,

2015), abordan el problema desde múltiples sentidos: histórico-descriptivo, epistemológico, ontológico y metodológico; de una u otra forma se evidencia una preocupación por entender las propias dinámicas de construcción de la disciplina en el escenario colombiano, y aunque muchas veces evitando explicar su proceso como parte de un contexto latinoamericano en relación con el auge de las ciencias sociales, siempre ha estado presente el interrogante sobre la dirección que toma la ciencia política como ciencia y como disciplina. Es decir, la profesionalización desde su institucionalización y desde sus referentes epistemológicos.

Las disciplinas son producto de la profesionalización de una ciencia, lo que se demuestra en la institucionalización de la misma. Una disciplina académica se refiere a “un saber en cuyo nombre se expiden títulos académicos” (Losada, 2004, p. 10). Como consecuencia, una profesión se caracteriza por el control de un sistema de conocimiento abstracto del cual se derivan prácticas y técnicas (Abbot, 1988).

La ciencia política entendida como un conjunto de proposiciones generales sobre el mundo político, verificable empíricamente (Losada, 2004, p. 10), ha rechazado, por parte de un primer grupo que llamaremos fundacional, cualquier forma de construcción cognitiva que no sea pensada, referenciada o contrastada fácticamente y con una estructura cuantitativa angloamericana.

Consideramos que esto no permite que la disciplina en términos de comunidad, debates e identidad se consolide, al contrario, genera una situación de volatilidad y fragmentación de la comunidad politológica, y una especie de reconocimiento y exclusión de los nuevos programas, que se muestran distantes en contenidos, profesores, enfoques e incluso maneras de entender la disciplina. La idea de programas de ciencia política con escasos politólogos y en algunos casos sin ellos, como responsables en la formación, aparece como posibilidad. Es una obviedad entonces,

las razones por las cuales la discusión epistemológica, no es siquiera tema secundario.

Para Bunge (2005, pp. 18-20) la ciencia desde un punto de vista estrictamente positivo y, por tanto, vigente en los años cuarenta y cincuenta, debe ser capaz de generar teorías explicativas generales y leyes que den cuenta de relaciones constantes entre variables, de modo que ayuden a trascender los hechos experienciales del observador. Esta idea de ciencia explica la necesidad de estudiar los fenómenos políticos a la luz de estructuras metodológicas fácticas y cuantitativas. Es decir, la necesidad de teorías explicativas y leyes en una realidad causal que en la búsqueda de legitimidad y validez ha distorsionado su espíritu y su compromiso, que debe ser ir más allá de explicar, y que le lleva a pensarse única y autónoma de una realidad fragmentaria llamada política, en contraste con una social, económica, cultural, histórica, etc.

Para Landreani (1990) en el caso de las ciencias sociales, y la ciencia política como una de ellas, la crisis del paradigma dominante parte del exacerbado empeño del positivismo de reducir la realidad social a través de un sistema de procedimientos de carácter cuantitativo. La crisis se manifiesta básicamente en la debilidad de los criterios de validez y confiabilidad positivistas que imponen al conocimiento científico frente a la complejidad y dinamismo de los fenómenos sociales, a pesar de los controles que en el ámbito de las técnicas se han planteado e implementado. Es la lógica de la reproducción del laboratorio para las ciencias sociales.

Para Sartori (2004, p. 350) primigeniamente la idea de una ciencia política en contraste con los estudios políticos o de gobierno, implicó la existencia de un lenguaje común y especializado entre la comunidad científica, donde los cimientos metodológicos y rigurosos eran la parte esencial del trabajo científico, pero nunca proyectada desde la amplia cuantificación metodológica en la que ha caído en años recientes.

Según Barrientos (2009) la crítica al cuantitativismo y la camisa de fuerza de la metodología politológica contemporánea nació en Estados Unidos. El libro coordinado por Kristen R. Monroe (2005) *Perestroika!: the raucous rebellion in political science*, recorre el debate metodológico al interior de la ciencia política y se propone alternativas sin perder la cientificidad. La crítica inicia exactamente con el famoso correo firmado por “Perestroika” (2000), quien señala sobre la American Political Science Review de la American Political Science Association:

¿Por qué todos los artículos de la APSR tienen la misma metodología –estadística o de teoría de juegos– en relación [con] un “simbólico” artículo de teoría política?... ¿Dónde está la historia política, la historia internacional, la sociología política, la metodología interpretativa, el constructivismo, los estudios de área, la teoría crítica y por qué no, el posmodernismo? (p. 45).

El argumento central de los autores es simple: la ciencia política contemporánea, aquella de los *journals* norteamericanos, no puede darse aires de estar científicamente por encima de la política.

En este sentido, consideramos como planteamiento, que la discusión sobre la orientación de la ciencia, en este caso política, debe partir del sentido de los paradigmas y la manera, como señala Roth (2008, p. 69), en la que se busca capturar la realidad mediante la elaboración de teorías que permitan explicarla, describirla, predecirla, interpretarla o transformarla (de forma total o en partes), a través de la selección de los factores o variables considerados como determinantes. Es el debate que se debe redirigir hacia el modo de hacer ciencia de la política y para la política.

Pensarla desde los paradigmas (en plural) nos puede permitir encontrar caminos o aventurar propuestas sobre una ciencia política adjetivada desde lo territorial (caracterización

del fenómeno de la política en sí: latinoamericana, europea, colombiana, argentina, estadounidense, etc.); o desde la interacción del sentido ontológico, epistemológico y metodológico (disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar)².

Kuhn (1974) sostiene que las ciencias particulares crean paradigmas –grandes teorías en general aceptadas por la comunidad científica– con los cuales se desarrolla lo que llama “ciencia normal”. Las revoluciones científicas se producen cuando se van descubriendo nuevos hechos que no encajan dentro de los moldes del paradigma establecido. Sin embargo, las ciencias sociales, por no tener un paradigma generalmente aceptado que guíe sus esfuerzos en pro del conocimiento, no son más que una “protociencia”, de ahí la ciega “necedad” por adoptar marcos explicativos que legitimen, a modo de comunidad científica, el conocimiento político o de lo político desde la disciplina, entendida como antítesis de la ciencia (normal).

Parafraseando a Strasser (1979, p. 16), así se escribe la ciencia por nosotros y entre nosotros. Y así se reniega (explícitamente) de algunas tradiciones tanto como de algunas posibilidades y necesidades. En muchas ocasiones obviamos el para qué, o no se sabe muy bien qué, o no se sabe muy bien a cambio de qué. Esta necesidad de que la ciencia sea ciencia desde el paradigma dominante, que a pesar de cierta pertinencia no puede pensarse como único, ha llevado a la disciplina hacia el camino de la crisis, por su excesiva cuantificación metodológica (Sartori, 2004), incluso agregaríamos, porque los métodos positivistas le han hecho perder de vista la complejidad social.

Por ello, hablar de ciencia política debe implicar un análisis de al menos cuatro líneas hipotéticas: a) la ciencia política es una disciplina joven cuya formalidad data de la revolución behaviorista y conlleva la separación de hechos y valores y la adopción necesaria de una estructura metodológica, ontológica y epistemológica

propia de las ciencias naturales (hipótesis fundacional); b) la ciencia política involucra un estudio del pensamiento político, enfatizando en las formas y sentidos de la evolución de las ideas, esto es, pensada desde la teoría política, donde ciencia y filosofía se contienen desde una forma contrafáctica y la estructura metodológica, ontológica y epistemológica responde a un principio heurístico (hipótesis histórico-interpretativa); c) la ciencia política debe dirigirse a procesos de transformación social a través de la acción-participación y de valores, porque la política está en todas partes y la objetividad es una ilusión (hipótesis crítica); y d) la ciencia política debe comprenderse más allá de los especialistas, en tanto que la política es una manifestación del pensamiento que no puede ser alejada de los valores y las formas enriquecedoras de la imagen, la letra y el espíritu (Alarcón, 2010, p. 41), nos referimos a una ciencia transversal, transdisciplinar que no abandona su identidad pero que permite una conjunción con otros saberes, con otras formas de conocimiento, de ciencia, y no solo explica sino que además interpreta y transforma porque parte de la idea de que la realidad es compleja (hipótesis metapolítica).

Estas líneas hipotéticas, ninguna de ellas descartable por cierto, descansan sobre cuatro paradigmas reconocibles en las ciencias sociales: (neo)positivista; pospositivista o racionalismo crítico; crítico o de la teoría crítica; y constructivista o hermenéutico, diferenciables, como señala Guba (1990, p.18), por las respuestas que se dan a las tres preguntas fundamentales: a) pregunta ontológica: atañe a la forma y naturaleza de la realidad y, por tanto, a lo que es posible conocer; b) pregunta epistemológica: que incumbe a la naturaleza de la relación entre el sujeto cognoscente y el objeto que puede ser conocido y, en consecuencia, a la posición que debe asumir el investigador respecto a su objeto de conocimiento y, c) pregunta metodológica: que se refiere a la forma como el investigador puede proceder para hallar el conocimiento de aquella realidad que cree que puede ser conocida.

Para Resnik (1998, p. 32) en el campo de la ciencia política, como parte de las ciencias sociales, son evidentes cinco paradigmas: marxista o marxiano, fisicalista, weberiano, habermasiano y sistémico. Así mismo es posible clasificar desde un punto de vista metodológico la producción académica (investigaciones) (Mertz, 1984) en tres categorías: teoría política normativa; análisis institucional y empirismo científico, y son útiles porque señalan múltiples formas de analizar los fenómenos políticos (enfoques), y porque identificados históricamente, pueden significar una fiel descripción del desarrollo de la ciencia política.

Es claro que dependiendo de la visión o “necesidad” del investigador por interpretar el mundo, se aboga por teorías diferentes, en ocasiones equidistantes entre ellas. Es decir, existen múltiples estrategias de explicación, diversas explicaciones o interpretaciones de los fenómenos a analizar y muchos sentidos de lo que se asume y discierne como paradigma en la construcción del conocimiento. Para Roth (2008) la teoría es como un mapa con el cual se pretende simplificar la realidad para hacerla entendible. Debemos comprenderla como una reducción extrema de la complejidad del mundo, aunque recordemos que ninguna teoría por sí misma es capaz de dar cuenta de esta complejidad de manera unívoca “científicamente” correcta.

En este punto, es menester diferenciar un enfoque de una teoría y de un modelo, de tal suerte que el uso responda epistemológicamente a un modo asertivo de construcción del conocimiento, sin descalificar métodos, técnicas o la lógica en la sistematización de los mismos. Para Balme y Brouard (2005), la “asociación y manera de considerar los problemas, un repertorio metodológico y un vocabulario interpretativo” (pp. 35-36), se puede denominar enfoque (marco), que parte de un constructo teórico y a su vez de modelos establecidos de allegar a la realidad definiendo su sentido.

Así una teoría es “una serie de proposiciones ligadas lógicamente entre ellas que buscan

explicar una serie de fenómenos” (Sabatier, 1999, p. 261). Puede considerarse como parte de un sistema lógico cuyas observaciones, axiomas, postulados y proposiciones procuran señalar las condiciones de desarrollo de ciertos supuestos siendo posible especular, deducir, interpretar y/o postular mediante ciertas reglas o razonamientos.

Podemos identificar cuatro tipologías: a) descriptiva, referente a características específicas de personas, grupos, situaciones o acontecimientos; b) explicativa, indica las relaciones entre diversos fenómenos; c) predictiva, fija tipos concretos de relaciones entre fenómenos y constructos particulares; y d) normativa, que compete a los fenómenos poniendo el acento en lo que puede o debe ser la realidad adjetivada o genérica.

Por último, para Ostrom un modelo es “representación simplificada de un proceso (puede ser parte de una teoría)” (citado por Sabatier, 1999, p. 262) que “precisa hipótesis en relación [con] un número limitado de parámetros y variables”. De ahí que un modelo se inscriba en una teoría y esta, en conjunto con otras teorías, forma parte de un enfoque de análisis. El marco es indispensable porque permite la selección de variables, hipótesis, indicadores y relaciones causales, básicamente desde un sentido hipotético-deductivo de la investigación o construcción del conocimiento, que empero, no es la única manera de llegar a este (Roth, 2008).

Al respecto, en Losada y Casas (2008) se evidencia un posicionamiento de superación del debate sobre los macromoldes (paradigmas), incluso definiendo el carácter de cientificidad de la politología, en tanto que tiene un referente empírico, y se plantea una propuesta ampliamente descriptiva de 21 enfoques para el análisis político, casi a modo de hoja de cotejo con la producción intelectual, mayormente anglosajona.

Tengamos en cuenta que Hay (2002, p. 11) habla de corrientes: viejo y nuevo institu-

cionalismo, conductismo y posconductismo, y teoría de elección racional; Pierson y Skocpol (2008, pp. 7-38) de paradigmas de análisis en la ciencia política: el racional, el del institucionalismo y el conductista; Alarcón (2010, p. 36) sobre la base del trabajo de Hay, propone cinco enfoques: viejo y nuevo institucionalismo, conductismo y posconductismo, elección racional, marxismo y posmodernismo.

Es válido decir que aunque la propuesta de Losada y Casas cae en repeticiones y algunas omisiones sobre todo en el campo de la hermenéutica y de los estudios latinoamericanos, es importante reconocerla como el primer ejercicio en Colombia que se atreve a ampliar el marco de análisis a nuevas lógicas de construcción de conocimiento sociopolítico, y aunque es clara la adherencia de los autores al modelo (neo)positivista, los demás lineamientos que plantean son herramientas que pueden definir la ruta del quehacer politológico en aras de reconocer, muy a pesar de los autores, un escenario de heterogeneidad con una ciencia política transversal, transdisciplinar, y no solamente una ciencia política que se orienta y devela desde la explicación y la comprensión de la realidad política (Losada & Casas, 2008, p. 297). En armonía con Masías (2009) en relación con la controversia epistemológica referida en Losada y Casas (2008),

[...] en Colombia, donde hay “ciencia política” y “estudios políticos”, al tiempo que hay “analistas políticos” y “periodistas políticos”, y donde, para hacer todavía más compleja la discusión, hay auspicio de otras formas de conocer diferentes a la científica dentro de la academia, que no necesariamente coinciden con los rótulos anteriores, una controversia como la suscitada por el texto es de suma utilidad y gran relevancia (p. 308).

¿Enfoques, teorías o modelos? En la actualidad el conocimiento no puede imponer reglas, no debe imponerlas, aunque sí, respetar criterios epistemológicos. Debe permitirse enfrentar la realidad, política en este caso, de una

manera desideologizada, sin la preocupación de validez sino de legitimidad que tanto constriñe a la comunidad académica de hoy por las instituciones encargadas de financiar la investigación y la producción académica. No puede darse equivocadamente la “línea” de trabajar o formar desde cierto enfoque, modelo, técnicas, marco o métodos, para generar verificación o comprobación empírica de un hecho concreto, ya que en un escenario de totalidad y complejidad, lo subjetivo (sujeto) y abstracto (simplificado a un contexto), son los elementos de la realidad social y no se pueden ignorar.

Hacia una ciencia política transversal

Queda en evidencia en muchos escenarios académicos y en la forma de construcción del conocimiento, que el camino a seguir por la ciencia política en Colombia, siempre ha sido claro: reproducir el carácter epistemológico de la ciencia política estadounidense, no solo enfatizando en el estudio del sistema, sino en su orientación metodológica cuantitativa, de modelación y comparativista.

Hoy, más de cuarenta años después está vigente lo descrito por Sorauf y Hyneman (1967, p. 11) sobre la ciencia política estadounidense; es decir, el interés por estudiar los procesos, el comportamiento y las instituciones de los sistemas políticos, con miras a formular generalizaciones y explicaciones sistemáticas acerca de lo político; buscar generalizaciones acerca de las relaciones entre los sistemas políticos, en particular la política interna dentro del sistema internacional; analizar el producto final, los planes públicos del proceso político; y examinar ideas y doctrinas acerca del gobierno y del sistema político, ideas tales como los conceptos y justificaciones de la democracia, la justicia y la igualdad.

Consideramos, siguiendo a Emmerich (1997), que los intentos por justificar la existencia de múltiples ciencias sociales “recortando” algún aspecto de la realidad social y declarán-

dolo objeto específico de una u otra disciplina, se basan en una concepción de la sociedad y la acción social según la cual los hechos o fenómenos sociales tendrían rasgos característicos que permitirían clasificarlos como hechos eminentemente políticos (v. g. un acto electoral), eminentemente jurídicos (v. g. la sanción o aplicación de una ley) y eminentemente económicos (v. g. la producción de algún bien). Es decir, la sociedad tendría una esfera propiamente política, otra esfera económica, otra cultural, y así sucesivamente.

Entonces, las ciencias sociales particulares tendrían por objeto concreto alguna de estas esferas de la sociedad. Las diferencias y taxonomías epistemológicas así han funcionado. No obstante, la transversalidad cognitiva de las disciplinas haría posible sobreponerse a dicha fragmentación de lo social, y nos llevaría a una “reconciliación” con la idea fundacional de las ciencias sociales, esto es, la posibilidad de construir un conocimiento que no esté adjetivado y sea pensado en términos de un proceso de interacción y relación de una sociedad, donde nos acerquemos a la expresión filosófica que no puede separarse de la ciencia en estricto sentido. Una metapolítica implicaría una crítica que sea capaz de aparecer en el espíritu de nuestra política, como acción, como proceso.

¿Existe algo o algún lugar donde no haya política? Porqué reducir la posibilidad de su estudio a un tema o a un proceso. Tenemos que reflexionar no solo desde la modernidad, sino desde el fenómeno político que se remite a los clásicos del pensamiento político occidental: de Aristóteles a Platón, Maquiavelo, Hobbes, Locke, Marx, y también latinoamericano: Zea, Salazar Bondi, Martí, Dussel, Sánchez Vázquez y Bolívar Echeverría. Sería pensar una ciencia política que no se limite a estudiar el comportamiento “observable” de los actores sociales y el funcionamiento de los sistemas políticos (contemporáneos), sino que además, analice los medios, los fines y el “sentido” de la experiencia política (e incluso, en un nivel

ulterior de reflexión, los medios, los fines y el “sentido” de la propia indagación sobre la experiencia política) (Zolo, 1989, p. 45).

Por ello una ciencia política transversal, no es otra cosa que la inserción de la disciplina en lo transdisciplinar. Lo multidisciplinar lo entendemos como un proceso de convergencia de varias disciplinas diferentes, hacia el abordaje de un mismo problema o situación, no existe una relación aparente entre los contenidos. Lo interdisciplinar como una interacción entre dos o más disciplinas que puede ir desde la simple relación de ideas hasta la integración recíproca de conceptos fundamentales. Y lo transdisciplinar lo asumimos como un pensamiento de un nuevo orden que posibilita un nuevo espacio para el saber. Requiere de la construcción de conocimientos basados en la interrelación de las diversas complejidades, niveles y contextos, donde el sujeto que participa activamente, se piensa articulando el todo con cada una de sus partes. La identidad disciplinar se mantiene aunque el proceso de interrelación sustituye sus límites. El diferenciador no es el proceso de formación cognitiva, sino la acción concreta que plantea a manera de división social del trabajo (necesaria), una posibilidad no de segregación y exclusión, sino de reconocimiento profesional. Como señala Alarcón (2010):

[...] no se trata de que el politólogo sea un aprendiz de todo y un experto en nada. Sin embargo [...] un experto en la problemática política puede seguir teniendo bases generales de teoría, metodología y técnicas prácticas que le permitan abordar cualquier dimensión problemática en la que se encuentre inserto (p. 33).

Hablamos entonces, según Emmerich y Alarcón (2007), de una ciencia política al servicio de los ciudadanos, una ciencia política al servicio de los sujetos, una ciencia política transdisciplinar, transversal.

Alarcón (2010, p. 39) traza un vínculo interdisciplinario entre la ciencia política y nueve disciplinas adjetivadas políticamente: antropo-

logía, filosofía, sociología, administración y políticas públicas, geografía y política comparada, economía, historia, psicología y derecho político y constitucional. Sin embargo, el elemento relacional que propone, es transdisciplinar en términos de una empatía con objetos de estudio y formas de acercarse a la realidad política.

Más adelante evidenciaría esta situación al proponer que debe hacerse comprender más allá de los especialistas, de manera que el estudio se lea y vea desde el ámbito literario, cinematográfico y visual, de tal suerte que aprendamos a “sentir y disfrutar la política” (p. 40).

Cabe recordar que los padres fundadores no se preocuparon mayormente por ser llamados sociólogos, politólogos o economistas: eran científicos sociales integrales, científicos de la sociedad en su compleja totalidad (Emmerich, 1997). Duverger (1988) relata que:

Augusto Comte y los sociólogos franceses de fines del siglo XIX, especialmente Durkheim, eran contrarios a esta dispersión y cita a Comte cuando el creador del término sociología afirmaba que los fenómenos sociales son profundamente conexos (pp. 29-30).

Y que todo estudio de una categoría parcial de ellos resulta estéril. De ahí que la ciencia política pueda entenderse desde su quehacer como una disciplina forzosamente transversal, en aras de reivindicar el carácter del conocimiento desde el principio relacional de la complejidad y la totalidad. La máxima aristotélica puede tener un mayor sentido, podemos estudiar la parte, solo que no olvidemos que antes de la parte está el todo.

El escenario colombiano

El proceso de institucionalización de la ciencia política en Colombia, inició con la creación del programa de Ciencia Política de la Universidad de los Andes en 1968. Cuatro años después la Pontificia Universidad Javeriana

funda la maestría en Estudios Políticos, y en 1975 se instaura la maestría en Ciencia Política en la Universidad de los Andes (Duque-Daza, 2013).

En la década de los setenta, siguiendo a Murillo y Ungar (1999), se constatan dos tendencias dentro de la disciplina; por un lado, el desarrollo de estudios estrictamente politológicos, y por el otro, el de estudios de corte interdisciplinario, como los realizados por el Centro de Investigación y Educación Popular (Cinep) y el Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales (IEPRI) de la Universidad Nacional de Colombia. Es durante estos años que se abren nuevos programas de posgrado, como la maestría en Estudios Políticos de la Pontificia Universidad Javeriana en 1972, y la maestría en Ciencia Política de la Universidad de los Andes, en 1975.

Si bien los setenta y ochenta no se caracterizaron por la apertura de nuevos programas de pregrado, sí aparece un grupo de publicaciones que da cuenta de las investigaciones de tipo político en diferentes universidades e institutos, destacan la revista *Ciencia Política* del Instituto de Ciencia Política de Bogotá, la revista *Foro*, de la Fundación Foro Nacional por Colombia, y la revista *Análisis Político* del IEPRI.

En la década de los noventa despegó el proceso de institucionalización con la creación de nuevos programas de pregrado. En 1994 se abre el programa de Ciencia Política en la Universidad Nacional de Colombia en su sede de Bogotá, continúa en 1995 con la apertura de los programas de la Universidad Nacional de Medellín, la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y la Universidad Externado de Colombia. En 1996 se inaugura el programa de la Universidad del Cauca y en 1998 el programa de Estudios Políticos y Resolución de Conflictos en la Universidad del Valle. Así, durante la década de los noventa se crean seis nuevos programas de pregrado, dos décadas después de que se erigió el primer programa de pregrado y los primeros posgrados.

Pero es en los últimos trece años donde florece la oferta de pregrados sobre la disciplina. Entre 2000 y 2013, 25 nuevos programas de pregrado en Ciencia Política fueron ofertados, nueve de ellos a partir de 2010. Igualmente, durante los últimos treinta años son numerosos los programas de posgrado en Ciencia Política o afines que han sido ofrecidos. Estas cifras nos indican que el proceso de profesionalización de la ciencia política en Colombia está apenas en consolidación.

Dos escenarios se han definido desde entonces: por una parte, los primeros politólogos fueron escasos; por otra, los investigadores políticos mantienen una tendencia; poseen una formación en otras disciplinas como la sociología, historia, derecho, filosofía y más recientemente administración pública, que se refleja en los múltiples estudios interdisciplinarios de la década de los setenta. Los politólogos formados en pregrado empiezan a crecer en número solo a partir del año 2000 aproximadamente, cuando comienzan a egresar las primeras cohortes de los programas creados a partir de 1995. Pero es en los próximos años que la cifra de politólogos va a aumentar de manera considerable, dado el guarismo de nuevos programas abiertos.

Sin embargo, esta explosión de programas de ciencia política suscita muchos interrogantes, ya planteados incluso desde los noventa. ¿Existe la planta de profesores calificada para formar a las nuevas generaciones de politólogos?

¿Qué orientación profesional tienen las nuevas cohortes de politólogos egresados?

La centralización de los programas es otra variable sobre la que se merece analizar dicho crecimiento, ya que los nuevos programas ofertados en ciudades principales como Bogotá (incluido el municipio de Chía donde opera la Universidad de La Sabana), Medellín, Cali y Barranquilla, sobre la base de 32 programas, concentran 24, es decir, el 75 %. Esto ocasiona que programas regionales en ciudades intermedias y pequeñas, experimenten problemas para conformar una planta docente especializada en el área, y en algunos casos, el número de estudiantes es reducido, pues estos se interesan por ubicarse en ciudades principales, aunque sean programas de reciente creación, que “garantizan” una formación especializada.

La tabla 1 muestra en orden cronológico las fechas de creación de los diferentes programas y su orientación, tomando como referencia la formación profesional de los profesores de planta. En la exploración, nos encontramos con programas con orientación *politológica*, cuando los educadores de tiempo completo del programa, son politólogos de formación y se garantiza una o varias líneas de formación; *transversal*, cuando menos del 50 % de docentes de planta, tiene una formación profesional en otras áreas del conocimiento (historia, sociología, derecho, filosofía, administración y relaciones internacionales).

Tabla 1.
Programas de ciencia política en Colombia

Institución	Programa	Año	Orientación
1. Universidad de los Andes	Ciencia Política	1968	Politológica
2. Universidad Nacional de Colombia (Bogotá)	Ciencia Política	1994	Politológica
3. Universidad Nacional de Colombia (Medellín)	Ciencia Política	1995	Politológica
4. Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá)	Ciencia Política	1995	Politológica
5. Universidad Externado de Colombia	Gobierno y Relaciones Internacionales	1995	Transversal

Institución	Programa	Año	Orientación
Universidad del Cauca	Ciencia Política	1996	Transversal
Universidad del Rosario	Ciencia Política y Gobierno	1996	Transversal
Universidad del Valle	Estudios Políticos y Resolución de Conflictos	1998	Transversal
Pontificia Universidad Javeriana (Cali)	Ciencia Política	2001	Politológica
Universidad Tecnológica de Bolívar	Ciencia Política y Relaciones Internacionales	2001	Transversal
Universidad Militar Nueva Granada	Relaciones Internacionales y Estudios Políticos	2001	Transversal
Universidad de Antioquia	Ciencia Política	2003	Politológica
Universidad Eafit	Ciencias Políticas	2003	Transversal
Universidad Pontificia Bolivariana	Ciencias Políticas	2003	Transversal
Universidad Icesi	Ciencia Política	2004	Politológica
Universidad Sergio Arboleda	Política y Relaciones Internacionales	2004	Transversal
Universidad de San Buenaventura (Bogotá)	Ciencia Política	2005	Transversal
Universidad de Ibagué	Ciencia Política	2006	Transversal
Universidad Autónoma de Manizales	Ciencias Políticas, Gobierno y Relaciones Internacionales	2008	Transversal
Fundación Universidad del Norte	Ciencia Política y Gobierno	2008	Politológica
Universidad Mariana	Ciencia Política	2009	Transversal
Universidad del Tolima	Ciencia Política	2009	Transversal
Fundación Universitaria Cervantina San Agustín	Ciencia Política	2010	Transversal
Universidad de San Buenaventura (Cali)	Gobierno y Relaciones Internacionales	2010	Transversal
Fundación Universitaria del Área Andina	Ciencias Políticas	2011	Transversal
Politécnico Grancolombiano	Ciencia Política	2011	Transversal
Universidad Santo Tomás	Gobierno y Relaciones Internacionales	2011	Transversal
Universidad Surcolombiana	Ciencia Política	2011	Transversal
Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano	Ciencia Política y Gobierno	2011	Politológica
Universidad de La Sabana	Ciencias Políticas	2012	Transversal
Universidad Autónoma del Caribe	Ciencias Políticas	2012	Transversal
Universidad El Bosque	Ciencia Política	2013	Transversal

Fuente: elaboración propia con base en los datos del Ministerio de Educación Nacional (2015), e información obtenida en páginas de los distintos programas relacionada con profesores de planta.

En esta exploración, encontramos que solamente en nueve programas de pregrado existe más del 50 % de profesores con formación en

la disciplina, en las 23 restantes la formación recae en profesionales de diferentes disciplinas, principalmente derecho, sociología y relaciones

internacionales. Dos lecturas y posiciones aparecen. La primera, evidentemente la comunidad académica reconoce la labor de los profesionales que aun no siendo politólogos de base se han comprometido con los estudios políticos y se dedican a ellos de modo permanente.

No obstante, es necesario analizar las herramientas epistemológicas, metodológicas y conceptuales que pueden aportar, por ejemplo, sociólogos, antropólogos, economistas, historiadores, economistas, abogados y administradores, que desde disciplinas sociales hermanas, pueden enriquecer los contenidos curriculares de las diversas carreras de ciencia(s) política(s) y adyacentes, pero ¿las bases epistemológicas y metodológicas permiten identificar y abordar un objeto de estudio de la misma manera?

No negamos que las especializaciones de posgrado permiten robustecer marcos teóricos y metodológicos de la disciplina, por ello nos referimos a la orientación profesional en pregrado, empero, es importante aclarar, como señala Angel y Barrero (2013), que no existen métodos exclusivos de la ciencia política en la praxis profesional colombiana. En una investigación sobre el tema, los autores en mención concluyen que los distintos programas de ciencia(s) política(s), se abocan a temas y métodos propios de las ciencias sociales, pero no es claro un elemento diferenciador para la disciplina. Habría que preguntar entonces, si el transversalismo que caracteriza la oferta de pregrados en Colombia es el causante de dicha diversidad. Es decir, tenemos un escenario de politólogos formados en muchas instituciones, desde disciplinas adyacentes y sin un elemento diferenciador.

Dicho lo anterior, es preciso agregar que los programas de ciencia política en Colombia no reciben una denominación unívoca, sino que por el contrario responden a intereses, lógicas, propósitos e iniciativas disímiles, pero si todos ellos son catalogados como parte de una sola disciplina, ¿a qué se debe la heterogeneidad en la nomenclatura?

En otro escrito Angel y Barrero, (2014) afirman que la razón de fondo para hablar de diferentes programas es el *marketing* educativo, de tal suerte que los programas para ser más atractivos dentro de la amplia oferta nacional incluyen determinados apellidos. Para otros (Leyva et al., 2013) esta nomenclatura, más allá de las razones de mercadeo, tiene un impacto sobre la praxis educativa, de tal modo que los programas con un apellido en relaciones internacionales, tendrán un mayor énfasis en esta que en otras áreas. De cualquier manera, en la tabla 1 se incluyen todos aquellos programas que a pesar de su nombre pueden entrar en la nomenclatura de la ciencia política, descartando así programas exclusivos de relaciones internacionales o de administración pública. Ahora bien, en contraposición con este planteamiento, Parra et al. (2013) consideran que

[...] en un mundo académico altamente especializado como el de hoy, [...] la re-hechura del tejido disciplinar dirige la mirada hacia la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, en la que construir conocimiento político deja de ser un acto solitario y parcelado para constituirse en el resultado del trabajo colaborativo y complementario entre investigadores interesados en el mundo de la política (p. 33).

A esto le denominan “enfoque integrador”, que se asocia a la posibilidad de construir nuevos marcos epistemológicos y teóricos desde la ciencia política, para acercarnos investigativamente a nuevos escenarios de compleja envergadura (como el latinoamericano) y propiciar un proceso de descolonización. Este enfoque solo es posible con la anuencia de investigadores formados en otras áreas del conocimiento o disciplinas.

En cualquiera de los dos sentidos, vale la pena mencionar que un avance muy importante sobre este debate fue la creación de la Asociación Colombiana de Ciencia Política (ACCPOL) en el 2006. Con la ACCPOL se demuestra que la comunidad académica nacional está en capacidad de reflexionar respecto de su propio

desarrollo, identificar sus retos y plantearse objetivos comunes, es un paso significativo para el afianzamiento de la disciplina en el país. De hecho, los últimos esfuerzos de la asociación se han dado en esa dirección autorreflexiva, aunque no cuenta aún con participación masiva e integración que se necesitan para consolidar la disciplina, contrario a los diversos señalamientos (Leyva et al., 2013).

Por último, aunque son muchos los retos, vale la pena enunciar dos: primero, fortalecer una comunidad académica cohesionada, activa, reflexiva y con una identidad; y segundo, con el liderazgo de la ACCPOL, proponer y desarrollar lecturas y debates sobre las ventajas, alcances, límites y limitaciones de que la ciencia política en Colombia se dirija hacia una transversalidad.

Consideraciones finales

Intentamos abordar el tema de la transversalidad de la ciencia política desde dos ópticas. La primera, desde el factor epistemológico, indicando la necesidad de que se piense la disciplina dentro de los criterios metodológicos propios de las ciencias sociales, permitiendo una formación integral en los distintos paradigmas, teorías, enfoques, etc., dejando de lado el discurso de la “pureza” del método y de la disciplina.

La idea es propiciar una ciencia política comprometida con los sujetos sociales que explica, describe, predice, analiza, modela y/o proyecta la realidad política (social y del poder). El objeto de estudio es claramente identificado en las dinámicas del sistema, el Estado, el poder político y la democracia (Mejía-Quintana, 2006), así como en la intersubjetividad (entre sujetos).

Por otra parte, proponemos dejar sobre la mesa y para la discusión, el tema de la orientación transversal de la disciplina, que nos presenta un escenario disciplinar complejo que no es potestad de politólogos. Nuestra

aseveración se refuerza con la revisión de la planta docente en cada una de las universidades que oferta el programa, y con la comprobación de que la orientación profesional que menos aparece, paradójicamente, es la de politólogo.

Advertimos entonces, que el problema de diversidad metodológica, de objeto de estudio y la falta de un elemento cohesionador e identitario, se asociarían a dicha situación. Muy pocas instituciones con programas de reciente creación, apuestan por politólogos con formación de posgrado para su planta profesoral.

Así mismo, siguiendo a Duque-Daza (2013), son identificables tres etapas del proceso de institucionalización

[...] la primera (1968-1989) corresponde a los inicios y a una débil institucionalización, además de su concentración exclusiva en Bogotá y en universidades privadas; la segunda (1989-2000) corresponde a una expansión gradual, pero con alta concentración y debilidades estructurales de la disciplina; y la tercera (2001-2012) es el de la expansión y un avance en su institucionalización con situaciones diversas y grados diferentes de desarrollo según el tipo de universidades y los soportes organizativos con que cuenta (pp. 15-16).

Sin embargo, existe una “coyuntura crítica”, que hace necesaria una cuarta etapa ligada con la creación de la ACCPOL, que debe iniciar un proceso de acercamiento de las formas de construir la disciplina en las instituciones educativas, sin utilizar un criterio de regulación que homogeneice el quehacer politológico, pero sí que le aporte elementos articuladores y una visión en términos profesionalizantes.

Notas

¹ Al respecto, no hacemos referencia a un compromiso ideológico o filiacionista de los politólogos con ciertas instituciones, sino a un compromiso ético profesional, que puede tener diversas orientaciones: cambio, transformación,

adaptación, etc., al entorno o a las circunstancias del escenario colombiano. Weber remite al “vivir de la política” y “vivir para la política”; apuntamos a esta segunda enunciación.

² Aclaremos que, como señala Emmerich (1997), en las ciencias sociales no hay formas generalmente aceptadas de concebir y estudiar la realidad. Por el contrario, existe una variedad de orientaciones teórico-metodológicas en competencia, nacida de la pluralidad misma de las sociedades humanas y de las opiniones que los hombres (incluidos los propios científicos sociales) tienen sobre ellas (c.f. Emmerich, 1997).

Referencias

- Abbot, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Alarcón, V. (2010). “Ciencia Política”. En V. Martínez & E. Villareal (Coords.), (*pre*) *textos para el análisis político* (pp.23-48). México: FLACSO.
- Angel, S., & Barrero, F. (2013). La ciencia política y sus métodos: una comparación de los programas de ciencias sociales en Colombia. *Co-herencia*, Vol. 10(19), 207-234.
- Angel, S., & Barrero, F. (2014). Los retos de la Ciencia Política en Colombia. *Revista Iberoamericana América Latina-España-Portugal*, 14(56), 191-195.
- Balme, R., & Brouard, S. (2005). L’analyse politique de l’action publique: confrontation des approches, des concepts et des méthodes. *Revue Française de Sciences Politiques*, 55(1), 33-50.
- Barrientos, F. (2009). Los desvaríos de un ex-politólogo: César Cansino y «La “muerte” de la Ciencia Política. Recuperado de <http://criticacida.wordpress.com/2009/03/02/hello-world/>
- Bejarano, A., & Wills, M. (2005). La ciencia política en Colombia: de vocación a disciplina. *Revista de Ciencia Política*, 25(1), 111-123.
- Bulcourn, P., & Cruz, P. (2012). La ciencia política como profesión. *Revista POSTData*. Recuperado de https://docs.google.com/file/d/0B637k_n5waBpOTUwMWR-jZDktMWExMy00OTZmLWE0Nzc-tYTQ0NTliMjgxNGQ0/edit?usp=drive_web&urp=http://www.revistapostdata.com.ar/2012/01/la-cienc&pli=1
- Bunge, M. (2005). *La ciencia. Su método y su filosofía*. México: Suramericana- Laetoli.
- Caicedo, J. & Cuellar, J. (Comp.) (2015) *¿Hacia dónde va la Ciencia Política? Algunas reflexiones sobre la disciplina en Colombia*. Ibagué: Unitolima.
- Cárdenas, F., & Suárez, L. (2010) La ciencia política, ciencia noética del orden. *Colombia Internacional*, 72, 111-132.
- Duque-Daza, J. (2013). Tres momentos de la institucionalización de la enseñanza de la Ciencia Política en Colombia 1968-2012. En S. Leyva (Ed.), *La ciencia política en Colombia: ¿una disciplina en institucionalización?*. (pp. 57-100). Medellín: EAFIT; ACCPOL.
- Duverger, M. (1988). *Métodos en las ciencias sociales*. Barcelona: Ariel.
- Emmerich, G. (1997). *Metodología de la Ciencia Política*. México: UAM.
- Emmerich, G., & Alarcón, V. (2007). *Tratado de Ciencia Política*. México: Anthropos; UAM.

- Guba, E. (Ed.) (1990). *The paradigm dialog*. Londres: Sage.
- Hay, C. (2002). *Political Analysis: A Critical Introduction*. Basingstoke: Palgrave.
- Kuhn, T. (1974). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- Landreani, N. (1990). Métodos cuantitativos versus métodos cualitativos: Un falso dilema. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 13(25), 17-39
- Leal, F. (1988). La profesionalización de los estudios políticos en Colombia. *Análisis Político*, 3, 49-62.
- Leyva, S. (Ed.), Muñoz, P., Fortou, J., Preciado, A., Ramírez, M., Daza, J., & Murillo, G. (2013). *La ciencia política en Colombia: ¿una disciplina en institucionalización?*. Medellín: EAFIT; ACCPOL.
- Losada, R. (2004). Reflexiones sobre el estado actual de la ciencia política en Colombia. *Papel Político*, 16, 9-27.
- Losada, R., & Casas, A. (2008). *Enfoques para el análisis político*. Bogotá: Universidad Javeriana.
- Mejía-Quintana, O. (2006). Estatuto epistemológico de la teoría política: problemática, reconstrucción y competencia. *Ciencia Político*, 1, 30-57
- Mertz, O. (1984). Epistemología y Ciencia Política. *Revista de Ciencia Política*, 6(2), 47-70.
- Monroe, K. (Coord.) (2005). *Perestroika! The Raucous Rebellion in Political Science*. New Haven: Yale University Press.
- Murillo, G., & Ungar, E. (1999). Evolución y desarrollo de la Ciencia Política colombiana: un proceso en marcha. *Revista de Estudios Sociales*, 4, 36-53.
- Parra, A., Tabares, C., & Hurtado, D. (2013) ¿De qué Ciencia Política estamos hablando? Las potencialidades de un enfoque integrador. *Estudios Políticos*, 43, 13-38.
- Pierson, P., & Skocpol, T. (2008). El institucionalismo histórico en la Ciencia Política Contemporánea. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 17(1), 7-38.
- Resnik, M. (1998). *Paradigmas en Ciencia Política*. Buenos Aires: Depalma
- Roth, A. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico?. *Estudios Políticos*, 33, 67-91.
- Sabatier, P. (1999). *Theories of the policy process*. Boulder: Westview Press.
- Sartori, G. (2004). ¿Hacia dónde va la Ciencia Política?. *Política y Gobierno*, 11(2), 349-354.
- Sorauf, F., & Hyneman, C. (1967). *Ciencia Política. Una sencilla visión general*. México: Editorial Hispanoamericana.
- Strasser, C. (1979). La idea de una ciencia política. *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*, 12(46), 405-420.
- Zolo, D. (1989). La tragedia de la Ciencia Política. *Metapolítica*, 49, 51-69. Recuperado de http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1463/La_tragedia_de_la_ciencia_politicaTyD14.pdf?sequence=1

Aproximación a la valoración del know how de una institución del sistema regional de innovación en Antioquia¹

Approximate value of the know-how of an institution of the regional innovation system in Antioquia

Recibido: 18 de febrero de 2014 - Revisado: 18 de enero de 2015 - Aceptado: 16 de marzo de 2015

Carlos Eduardo Castaño Ríos²

José Enrique Arias Pérez³

Resumen

En los sistemas regionales de innovación, se ha agudizado la necesidad de valorar los activos intangibles, especialmente el *know how* para la negociación y transferencia comercial. Por ello, el objetivo del artículo es identificar las principales metodologías de valoración de intangibles y realizar una implementación en una institución dedicada a la incubación de nuevos negocios. En cuanto a la metodología, se combinó el análisis documental con el método del costo, que consiste en recopilar los costos subyacentes al desarrollo del *know how*. Con respecto a los resultados, se encontró que para este tipo de instituciones resulta más fácil y pertinente aplicar el método del costo, el cual permitió estimar el costo unitario por transferencia.

Palabras clave

Valoración de activos intangibles, métodos de valoración, transferencia de tecnología, *know how*, gestión del conocimiento, gestión de la innovación.

Abstract

In regional innovation systems, the need has been sharpened to value intangible assets, especially the *know how* to negotiation and commercial transfer. Therefore, the aim of the article is to identify the main methods of valuing intangibles and deploy an implementation in an institution dedicated to the incubation of new businesses. In terms of methodology, the documentary analysis is combined with the cost method, which consists of collecting the underlying costs for the development of *know how*. Regarding the results, it was found that for these institutions it is easier and more appropriate to apply the cost method, which allowed estimating the unit cost per transfer.

Keywords

Valuation of intangible assets, valuation methods, transfer of technology, know how, knowledge management, innovation management.

¹ Artículo de investigación producto del proyecto: "Evaluación del impacto de las actividades de innovación sobre el desempeño financiero en empresas antioqueñas líderes en I+D+i", financiado por CODI en el periodo 2013-2015.

² Profesor del Departamento de Ciencias Contables, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Correo electrónico: carloscontaduria@gmail.com

³ Profesor del Departamento de Ciencias Administrativas, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Correo electrónico: jenrique.arias@udea.edu.co

Para citar este artículo: Castaño, C., & Arias, J. (2015). Aproximación a la valoración del know how de una institución del sistema regional de innovación en Antioquia. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 151-164.

Introducción

Uno de los grandes retos organizacionales del siglo XXI tiene que ver con la efectividad en la explotación de sus activos intangibles, que al identificarse y usarse en función de los procesos de generación de valor, provocan un efecto positivo sobre la competitividad y sostenibilidad de las compañías (Pradales, 2003). De conformidad con el desafío estratégico subyacente, se encuentra la dificultad para volver tangible estos activos en procesos de transferencia de conocimiento entre empresas, o de venta, fusión y escisión empresarial (Bose, 2007; García, Arregui, & Vallejo, 2010).

Por ello, han surgido diversas propuestas de valoración de intangibles que se inclinan por lo general hacia lo cualitativo o por lo estrictamente financiero (Levi & Duffey, 2007; Viloría, Nevado, & López, 2008), lo cual ha creado un amplio abanico de rutas metodológicas, cuya aplicación dependerá de los propósitos de la valoración, de la naturaleza de las organizaciones, de la disponibilidad de la información, entre otros asuntos (Axtle, 2009; Bismuth & Tojo, 2008; Demartini & Paoloni, 2013; Farooq, Ullah, Alam, & Shah, 2010; Giuliani & Marasca, 2011).

Sin embargo, en el contexto colombiano, la valoración de activos intangibles es un tema emergente, que viene cobrando mayor relevancia en los últimos años (Arango, Pérez, & Gil, 2008; Correa, Arango, & Castaño, 2011), fundamentalmente por el auge de ciertas políticas de ciencia, tecnología e innovación, que propician la creación acelerada de una serie de instituciones de fomento o ejecutoras, entre ellas, centros de investigación, incubadoras de negocios y parques tecnológicos (Monroy, 2006); que desarrollan y acumulan tecnologías blandas, en particular *know how*, susceptible de ser transferido a otras organizaciones, a cambio de retornos económicos o sociales (Correa, Arango, & Álvarez, 2012; Kostagiolas & Asonitis, 2009).

El presente artículo surge de la necesidad de valorar el *know how* de una institución del sistema regional de innovación en el departamento de Antioquia (Colombia), que se dedica a la incubación de nuevos negocios, la cual se encuentra explorando las posibilidades de comercializar su conocimiento, dado el interés de diversos entes gubernamentales de otros departamentos y países de replicar su modelo de gestión y sus buenas prácticas.

Entre los resultados más destacados, se halló que el método del costo es de fácil implementación y de alta conveniencia, en especial cuando los activos no tienen tendencias de mercado y las dificultades para precisar su comportamiento en el futuro, amén de la disponibilidad de la información, que permitió recopilar los costos en los que se ha incurrido a lo largo de los cinco años de operación, en los que ha desarrollado el *know how* con el que cuenta en la actualidad (Duan et al., 2008; Jeanrenaud & Pellegrini, 2007; Markantonis, Meyer, & Schwarze, 2012).

Por lo anterior, este documento tiene como objetivo identificar las principales metodologías de valoración de activos intangibles y aplicar una metodología de valoración de *know how*.

El contenido del artículo inicia con el análisis de la definición de activo intangible, posteriormente se aborda el asunto del *know how*, luego, se presentan las distintas metodologías para la valoración de activos intangibles y se procede a la aplicación del método del costo en una entidad del sistema regional de innovación en Antioquia. En ese orden de ideas, se exponen los pasos que hicieron posible estimar un valor final con miras a la negociación económica y a la transferencia. Por último, se dan algunas conclusiones en torno a la valoración de activos intangibles.

Definición de activo intangible

En la sociedad del siglo XXI en la cual el conocimiento es el factor primario para la supervivencia y competitividad de las organi-

zaciones, los activos intangibles cobran vital importancia en cualquier tipo de entidad y son el elemento diferenciador de las mismas. No obstante, la discusión sobre su naturaleza aún

no parece resuelta, pues han surgido múltiples definiciones sobre los mismos (véase tabla 1), que condicionan la aprehensión del activo intangible en el contexto organizacional.

Tabla 1.
Definiciones sobre el concepto de activos intangibles

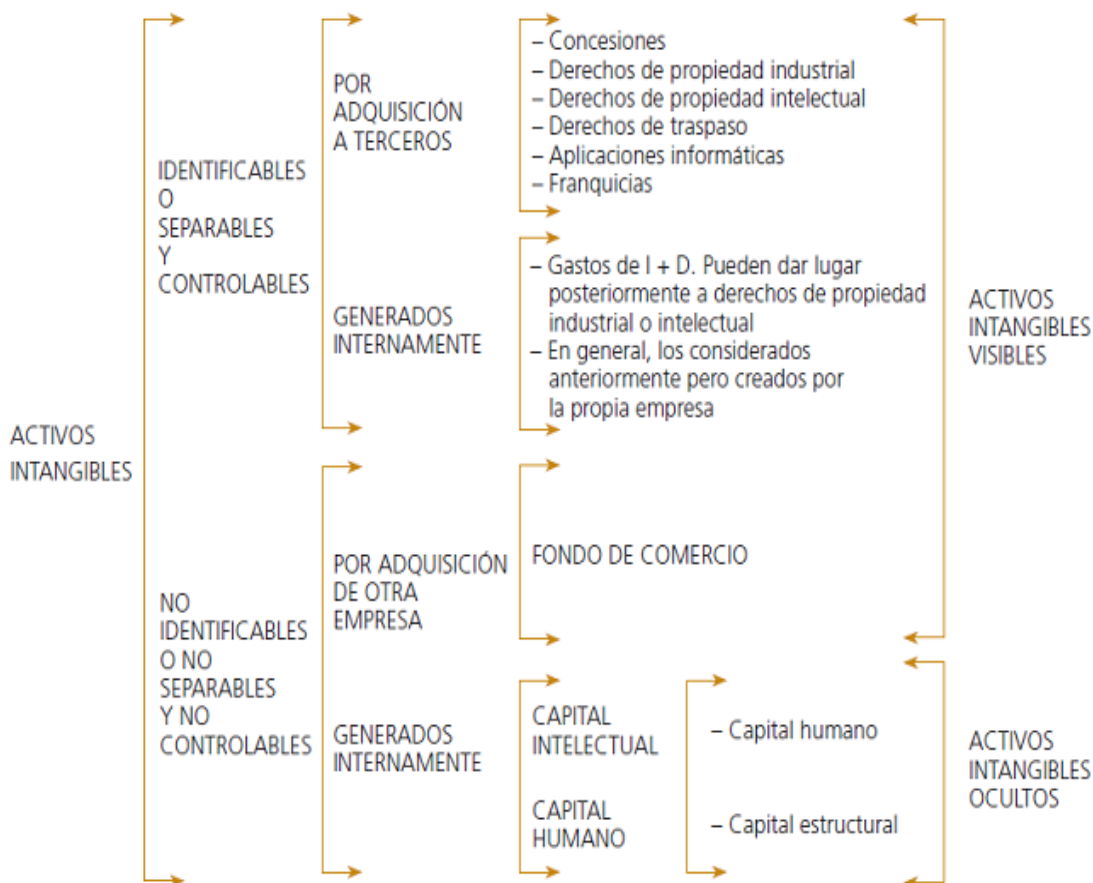
Autor	Definición
Egginton (1990)	Aquellos que conllevan derechos en relación con las personas en general, o bien implican expectativas de beneficios económicos que no suponen ningún derecho legal.
Belkaoui (1992)	Activos que carecen de sustancia física y que resultan de derechos legales y contractuales, generando beneficios en el futuro de forma probable. Incluyen la propiedad intelectual, patentes y marcas.
Hall (1992)	Contratos, bases de datos, diseños y conocimientos de las empresas relativos a la experiencia de los empleados, cultura de la organización, etc.
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (1992)	Inversiones a largo plazo distintas de la compra de activos fijos, y dirigidas a incrementar los futuros resultados de la empresa.
Stickney y Weil (1994)	Activos que sin tener sustancia física pueden producir beneficios futuros.
Edvisson y Malone (1997)	La posesión de conocimiento, experiencia, tecnología, relaciones con clientes y saberes profesionales que proveen a la empresa de una ventaja competitiva en el mercado.
Brookings Institution (2000)	Fuentes no físicas de probables futuros beneficios económicos, adquiridas o desarrolladas internamente con costos identificables, vida finita, valor de mercado separado de la empresa y poseídas o controladas por la entidad.

Fuente: Vilorio et al., 2008; Martínez & García, 2005.

De todas la definiciones anteriores, sobresale la propuesta por la International Valuation Standards Board, en la cual se entienden los activos intangibles como “aquellos activos sin sustancia física, que otorgan derechos y privilegios a su poseedor, y generan ingresos para su propietario” (Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas, Aeca, 2011, p. 33). Esta explicación es relevante puesto que logra agrupar muchos más elementos sobre su naturaleza como la inexistencia de la sustancia física y la capacidad para crear beneficios en el futuro que se conviertan en propiedad de la entidad en sí misma y no de un tercero.

Ahora bien, existen activos intangibles separables y no separables de la organización (véase gráfica 1), ambos desempeñan un papel preponderante en un proceso de venta o fusión empresarial, pero cuando se hacen negociaciones específicas en función del *know how*, patentes, licencias o marcas, solo entran en juego los activos intangibles separables. En este sentido, quien realiza los procesos de valoración debe efectuar un diagnóstico a fondo para lograr hacer este tipo de distinciones antes de arrojar un valor base para el proceso de negociación.

Gráfico 1.
Clasificación de activos intangibles



Fuente: Viloria et al., 2008; Nevado & López, 2002.

Definición de *know how*

Autores como Llobregat (2007) y Viloria et al. (2008) han estudiado el *know how* con fines de valoración, en ese contexto, lo denominan el “saber hacer” organizacional, que comprende aquellos conocimientos, procesos, procedimientos y técnicas que derivan en la consecución de un servicio o producto final o intermedio y que además, es diferente y difícil de copiar por las demás organizaciones (Bose, 2007; Duan et al., 2008; Kostagiolas & Asonitis, 2009); si bien en algunos casos lo equiparan al secreto industrial y a las formas

de protección de la propiedad industrial en general (Aeca, 2011).

En este sentido, es válido señalar que el *know how* se genera en las empresas por un proceso histórico que conlleva la creación de ideas diferenciadoras y que facilitan la competitividad frente a las demás. El *know how* también se considera una tecnología blanda (Bose, 2007; Farooq et al., 2010; García et al., 2010), puesto que optimizar el modo en que se realizan las cosas constituye una mejora tecnológica tanto en la maquinaria como en su modo de utilización.

Metodologías para la valoración de activos intangibles

El avance de la disciplina de la valoración de activos y de empresas en general, ha propiciado el desarrollo de un sofisticado abanico de metodologías de valoración de activos tangibles (Jaramillo, 2010; Martín & Petty, 2001; Martin & Trujillo, 2000; Titman & Martin, 2009; Vélez, 2006), que a la larga comparten la misma dificultad a la hora de enfrentar los intangibles por la imposibilidad de tasar elementos que a la luz de la realidad no aparecen visibles y que son bastante variables frente a las condiciones del entorno (García, 2009; Moreno, 2011).

Por ende, en los últimos años surgieron de manera explosiva diversas propuestas con orientación específica en la valoración de los activos intangibles, de corte cualitativo y cuantitativo (véase tabla 2). Sin embargo, la propuesta del International Valuation Standards Council (IVSC) (2011) es la que proporciona indicaciones más detalladas, incluso produjo un estándar para este fin, por ello, su nivel de empleo es bastante alto en el ámbito organizacional (Moreno, 2011).

Tabla 2.
Principales métodos de valoración de intangibles

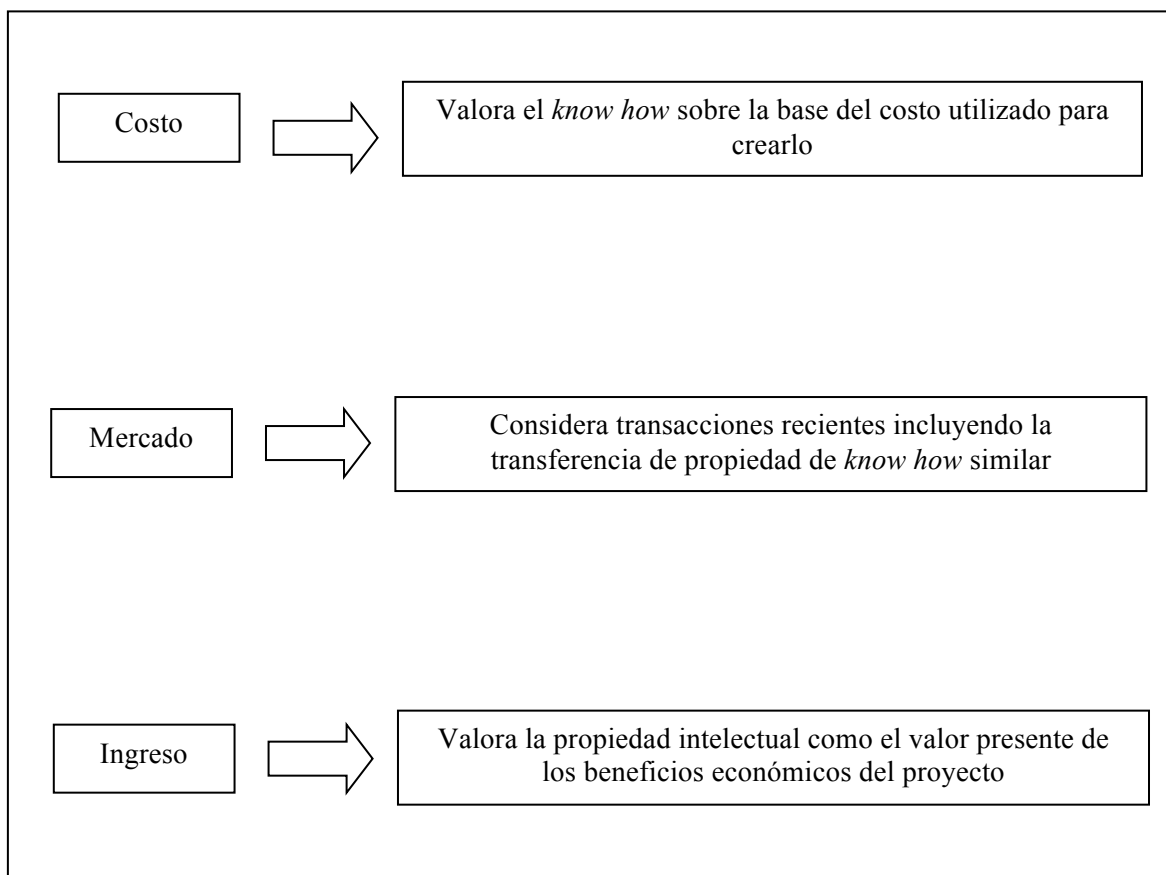
Método	Descripción
Método de comparación de mercado ValuGrid (Hastbacka, 2004)	Lo diseñó TIAX LLC, se soporta en la valoración de activos intangibles comparando activos basados en tecnología que se pueden presentar en la misma industria.
Valor de intangibles a valor de mercado mediante patentes (Hall, Jaffe & Trajtenberg, 2001)	El valor de los intangibles está dado por la capacidad que posee la empresa para generar patentes. Se tiene en cuenta inversión en I + D y las patentes realmente desarrolladas que salen al mercado.
Costo de los recursos humanos (Johanson et al., 1998)	Por medio de información cuantitativa y cualitativa relacionada con el recurso humano que posee la organización, se establecen los costos y beneficios que genera el capital humano en la entidad.
Valor económico agregado (García, 1999)	El valor económico agregado permite conocer si los recursos dispuestos por la organización originan una rentabilidad superior al costo promedio ponderado de capital. Este valor adicional se plantea que es el generado por los activos intangibles.
Método de opciones reales (Masca-reñas, 1998)	Se puede determinar mediante opciones financieras, la posibilidad de un proyecto de ser exitoso y crear rentabilidad. Lo cual implica la capacidad de los activos intangibles de producir resultados financieros positivos para la entidad.
Método de indicadores (Correa, 2005)	Distintas metodologías de indicadores hacen posible establecer los efectos que producen los intangibles y las causas que los suscitan.
Estándares internacionales de valoración (IVSC, 2011)	Se cuenta con un conjunto de estándares de valoración que se plantean con la siguiente estructura: Definiciones Marco general Normas generales (series 100) Normas de activos (series 200) Aplicaciones de valoración (series 300) Código de principios éticos Technical Information Paper (TIP)

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, desde el punto de vista cuantitativo, en concreto desde el financiero, se evidencia que las propuestas de valoración de activos intangibles, en particular de *know how*, más aplicadas en la historia reciente en

el contexto académico y empresarial, se basan fundamentalmente en los métodos: del costo, valor de mercado, y de los ingresos o ventas (Axtle, 2009; Levi & Duffey, 2007; Vilorio et al., 2008).

Gráfico 2.
Principales métodos para la valoración de *know how*



Fuente: adaptado de Correa et al., 2012; García et al., 2010; Hatsbacka, 2004; Kostagiolas & Asonitis, 2009.

En detalle, la metodología del costo permite establecer el valor del intangible a través de los recursos que se necesitan para lograrlo nuevamente. Por su parte, la del mercado, recurre a operaciones similares del mercado para realizar la valoración; y la del ingreso requiere valorar los beneficios que se generarán en el futuro y traerlos a valor presente (véase gráfica 2).

Sin embargo, los métodos del costo, mercado e ingreso, muestran ventajas y desventajas al momento de realizar la valoración, relativas a la simplicidad, riesgos, disponibilidad de la información, objetividad, entre otras (véase tabla 3); que condicionan la elección de uno u otro.

Tabla 3.
Principales ventajas y desventajas de los tres métodos de valoración de *know how*

	Costo	Mercado	Ingreso
Fortalezas	Simple (conceptualmente)	Simple y con base en información de una transacción actual.	- Basado en beneficios económicos de la propiedad/uso de la tecnología. - Refleja gran cantidad de los efectos de los riesgos (incluida la obsolescencia) asociados con la tecnología.
Debilidades	- Los costos podrían ser pequeños en relación con los beneficios potenciales de los activos intelectuales. - Por lo común es difícil hacer la estimación de los costos exactos.	- Información disponible limitada: las transacciones que involucran transferencia de tecnología son relativamente infrecuentes y por lo común no públicas. - Las características de las tecnologías para ser valoradas son en general únicas (p. ej. patentes) y difícilmente comparables.	- Subjetividad: basado en una anticipación de los ingresos futuros.

Fuente: elaboración propia con base en Hatsbacka (2004).

En cuanto al orden de importancia de los métodos, lo más recomendable es explorar la posibilidad de aplicación de estos en el siguiente orden: ingreso, mercado y costo (Bose, 2007; Correa et al., 2011). Ello obedece a que el ingreso refleja mucho mejor el valor del activo, puesto que permite conocer su capacidad para generar riqueza en el futuro que es lo que se espera del mismo; en cambio, la ruta que se apoya en el mercado, tiene como limitación la información del mercado, sumado a ello, es preciso reconocer que las transacciones son diferentes y en ocasiones poco equiparables. Por último, la opción del costo sobre la base conocida de los costos incurridos para la generación del activo intangible, permitiría estimar su valor, con las limitaciones antes mencionadas.

Aplicación del método del costo para la valoración del *know how* de una organización

La valoración se llevó a cabo en una institución del sistema regional de innovación en Antioquia, dedicada a la incubación de nuevos negocios, que requería estimar el valor por el cual se podría negociar su *know how*

representado en sus procesos actuales y buenas prácticas, y transferirlo a través de manuales a otra organización. Este conocimiento ha sido acumulado durante un proceso de casi cinco años de operación, tiempo que se fijó como punto de referencia para la valoración.

Vale la pena resaltar que dicha entidad nació como una iniciativa en el sector público con miras a fortalecer el espíritu de emprendimiento en la región antioqueña así como impulsar el crecimiento y desarrollo de las empresas ya existentes, pero siempre buscando la generación de valor agregado en términos de la innovación, lo que constituye sus dos grandes fuertes de operación en emprendimiento y consolidación empresarial. Para este cometido, la entidad ha contado con una nómina aproximada de 33 personas que ha ido variando, en algunos casos, para ajustarse a las necesidades del tejido empresarial que requiere de su atención.

A la hora de establecer qué metodología se necesitaba para la valoración, se estudiaron algunas como las que ya se plantearon aquí. Sin embargo, metodologías como la de mercado o la de ingresos, no fue posible aplicarlas, en primer

lugar porque no hay un mercado en Colombia donde se hayan presentado transacciones de estas características, e igualmente son inciertos los ingresos que podría generar la organización destinataria del *know how*, por ende, cualquier proyección sería bastante imprecisa.

No obstante, se identificó que el método del costo tiene un amplio margen de aplicabilidad en la valoración de aquellos intangibles que no tienen tendencias de mercado y de los cuales se ignora cómo funcionarán en el futuro. Por ello, se decidió utilizarlo, procurando recopilar los costos en los que se ha incurrido para alcanzar los mismos resultados hasta el momento obtenidos, tomando como referencia los cinco años, por las razones que ya se citaron.

Primero se recopilaron los costos asociados al talento humano (Bose, 2007; Duan et al., 2008; Johanson, Eklov, Holmgren, & Martenson, 1998), para ello, se identificaron once cargos de nivel directivo, ejecutivo y operativo, involucrados en el desarrollo de los procesos primarios de la institución, y se definió el tiempo de dedicación que permitió la constitución del *know how*, lo cual después del análisis con la administración se estimó en un 80 % de la jornada laboral, puesto que no todas las actividades que realizó el personal, se relacionaban con los procesos o buenas prácticas a transferir y algunas de las mismas solo son de apoyo o soporte, distantes del objeto de la valoración. En la tabla 4 se evidencian los valores correspondientes al 80 % del salario anual devengado por las once personas en los últimos cinco años.

Tabla 4.
Costos asociados al talento humano

Cargo	Año 1 (creación de la institución) (\$)	Año 2 (\$)	Año 3 (\$)	Año 4 (\$)	Año 5 (lo corrido del año, seis meses) (\$)
Directivo 1	18.165.461	75.917.094	80.236.776	86.390.937	45.139.265
Directivo 2	7.676.354	32.081.018	33.906.428	36.507.051	19.074.934
Operativo 1	2.853.854	11.926.826	12.605.462	13.572.301	7.091.527
Operativo 2	2.843.783	11.926.826	12.605.462	13.572.301	7.091.527
Operativo 3	2.618.103	10.941.577	11.564.153	12.451.124	6.505.712
Operativo 4	3.504.422	14.645.682	15.479.022	16.666.263	8.708.122
Ejecutivo 1	4.438.935	18.551.198	19.606.761	21.110.599	11.030.288
Operativo 5	1.339.029	5.596.071	5.914.487	6.368.128	3.327.347
Operativo 6	2.618.103	10.941.577	11.564.153	12.451.124	6.505.712
Ejecutivo 2	6.207.834	25.943.780	27.419.981	29.523.094	15.425.816
Ejecutivo 3	5.917.470	24.730.292	26.137.446	28.142.188	14.704.293
Total	58.183.349	243.201.941	257.040.132	276.755.110	144.604.545

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, se identificaron los procesos de la institución en estudio, en los que se encuentra codificado el *know how* (véase tabla 5), además, se recopilaron los costos y gastos incurridos en el último lustro, distintos a los que se señalan en la tabla 4, verbigracia honorarios, premios, servicios públicos, depreciaciones, amortizaciones, viáticos, material de oficina, capacitación, mercadeo, entre otros; que a la larga hicieron posible el desarrollo del *know how*, objeto de la valoración, susceptible de ser transferido. Es menester advertir que los costos recopilados se encontraban en sus valores

nominales, los cuales se actualizaron al valor presente, usando la inflación como parámetro indexador.

La tabla 5 muestra los costos totales por procesos, en los que ha incurrido la institución en el desarrollo del *know how* en el último lustro, los cuales incluyen los costos asociados al talento humano de la tabla 4. Los tres grandes procesos son dirección, transferencia y negociación de tecnología, y emprendimiento empresarial.

Tabla 5.
Costos totales por procesos en el último lustro

Concepto	Valor (\$)
1. Dirección	979.785.078
2. Transferencia y negociación de tecnología	594.856.626
3. Emprendimiento empresarial	3.673.984.810
➤ Incubación	2.594.653.844
➤ Formación en emprendimiento	1.079.330.965
Total costo	5.248.626.513

Fuente: elaboración propia.

Sumado a lo anterior, se hicieron otras consideraciones, entre ellas, la institución posterior a esta primera transferencia va a iniciar un proceso de venta de su *know how* a otras organizaciones interesadas, en ese orden de ideas, con las directivas se determinó que es bastante probable la realización de diez transacciones en el corto plazo. Además, dado que la entidad explota este “saber hacer”, usándolo de manera regular, y que se seguirá lucrando a partir del mismo, se tomó la decisión de dejar como costo interno para la entidad el 60 % del costo total para la generación del *know how*, también porque se tiene un buen nombre asociado al

empleo de este, la entidad ya ha operado dicho conocimiento por lo que recibió beneficios, parte de los costos asumidos forman parte de tiempos muertos que no debería pagar el destinatario por efecto de la ineficiencia que en algún momento se dio en los procesos institucionales.

La evaluación permitió establecer que el valor a transferir como *know how* ascendía a \$ 2.099.450.605 pesos colombianos, este valor dividido por el número de diez posibles transferencias dio como resultado final un costo unitario por transferencia de \$ 209.945.061 (véase tabla 6).

Tabla 6.
Resumen de los resultados de la aplicación de la metodología de valoración a partir del costo

Costos totales en cinco años de operación	\$ 5.248.626.513
Costo asumido por la entidad para la operación regular (60 % de los costos)	\$ 3.149.175.908
Costo para la transferencia	\$ 2.099.450.605
Número de transferencias esperadas	10
Costo unitario por transferencia	\$ 209.945.061

Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, este valor estimado tiene sus limitaciones que lo convierten en solo un punto de referencia en el proceso de negociación del *know how*, en especial, porque si bien fue fácil recopilar todos los costos subyacentes al desarrollo del *know how*, es probable que el costo unitario de transferencia esté notoriamente por debajo de la totalidad de beneficios potenciales que pueden derivarse de su explotación comercial por parte de las organizaciones destinatarias.

Conclusiones

En referencia a la valoración de intangibles, los tres métodos más aplicados en el ámbito académico y empresarial son: el costo, valor de mercado e ingresos; en la actualidad viene en aumento la ruta de las opciones reales; sin embargo, predominan los tres mencionados, por varias razones, la facilidad de la aplicación y la fiabilidad y consistencia de los valores resultantes.

En el contexto de la institución del sistema regional de innovación de Antioquia, en el que se realizó la valoración, resultó más pertinente utilizar el método del costo, dadas las dificultades para fijar el valor de mercado del *know how*, y los ingresos que podría generar la entidad destinataria a partir de este conocimiento.

En este sentido, el método del costo fue una ruta de fácil implementación, pues se logró recopilar todos los costos subyacentes al *know how* desarrollado, representado en procesos y buenas prácticas, desde que la institución emprendió sus operaciones en el sistema regional de innovación; igualmente, fue posible establecer un número aproximado de posibles transferencias, estimar el costo asociado a la operación regular, para finalmente fijar un valor de referencia correspondiente al costo unitario de transferencia.

Empero, es primordial insistir en que el costo unitario de transferencia tiene sus restricciones a la hora de servir de insumo en un proceso de negociación del *know how*, porque puede esconder una posible y amplia brecha frente a la totalidad de beneficios potenciales que pueden derivarse de su explotación comercial por parte de las organizaciones destinatarias. De ahí la necesidad de triangular en la medida de lo posible con otros métodos de valoración.

Por último, en próximas investigaciones, es imprescindible realizar estudios de caso sobre valoración de activos intangibles para demostrar la aplicabilidad o no de los distintos métodos existentes para la valoración de activos intangibles, y evidenciar las particularidades y limitaciones de cada uno de ellos.

Referencias

- Arango, M., Pérez, G., & Gil, H. (2008). Propuestas de modelos de gestión del capital intelectual. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 52, 105-130.
- Asociación Española de Contabilidad y Administración de Empresas – [AECA]. (2011). *Marco normativo internacional de valoración*. Madrid: Autor.
- Axtle, M. (2009). Analysis and valuation of intellectual capital according to its context. *Journal of Intellectual Capital*, 10(3), 451-482.
- Belkaoui, A. (1992). *Accounting Theory*. Londres: Academic Press.
- Bismuth, A., & Tojo, Y. (2008). Creating value from intellectual assets. *Journal of Intellectual Capital*, 9(2), 228-245.
- Bose, S. (2007). Valuation of intellectual capital in knowledge-based firms: The need for new methods in a changing economic paradigm. *Management Decision*, 45(9), 1484-1496.
- Brookings Institution. (2000). *Understanding Intangible Sources of Value: Report of the Intangibles Task Force*. Washington, D.C: Autor.
- Correa, J. (2005). De la partida doble al análisis financiero. *Contaduría Universidad de Antioquia*, 46, 169-194.
- Correa, J., Arango, M., & Alvarez, K. (2012). Metodología de valoración para proyectos de transferencia tecnológica universitaria. Caso aplicado - Universidad de Antioquia. *Revista Facultad Ciencias Económicas*, 20(1), 91-106.
- Correa, J., Arango, M., & Castaño, C. (2011). Metodologías de valoración de activos tecnológicos. Una revisión. *Revista Pensamiento y Gestión*, 31, 83-108.
- Demartini, P., & Paoloni, P. (2013). Implementing an intellectual capital framework in practice. *Journal of Intellectual Capital*, 14(1), p. 69-83.
- Duan, G., Tian, W., Li, L., Xing, M., Zhu, Q., & Wang, R. (2008). A case study on evaluation of hospital “know-how” using contingent valuation method. *Academic Journal of Second Military Medical University*, 29(5), 519-524.
- Edvinsson, L., & Malone, M. (1997). *Intellectual Capital*. Londres: Piatkus.
- Egginton, D. (1990). Towards some principles for intangibles asset accounting. *Accounting and Business Research*, 20(79), 193-205.
- Farooq, S., Ullah, S., Alam, W., & Shah, A. (2010). The performance of equity valuation models for high and low intangible companies - A case of United States. *European Journal of Economics, Finance and Administrative Sciences*, 21, 141-160.
- García, O. (1999). *Administración financiera: fundamentos y aplicaciones* (3ª ed.). Cali: Prensa moderna editores.
- García, J., Arregui, G., & Vallejo, B. (2010). Motivos para la valoración financiera de los intangibles el caso de las PYMES. En I. Maximsev & V. Krasnoproschin (Eds), *Global Financial & Business Networks and Information Management Systems* (pp. 180-203). Vigo: Academia Europea de Dirección y Economía de la Empresa –[AEDEM].

- Giuliani, M., & Marasca, S. (2011). Construction and valuation of intellectual capital: A case study. *Journal of Intellectual Capital*, 12(3), 377-391.
- Hall, B., Jaffe, A., & Trajtenberg, M. (2001). *Market value and patent citations: a first look*. Berkeley: University of California.
- Hall, R. (1992). The strategic analysis of intangible resources. *Strategic Management Journal*, 13(1), 135-144.
- Hastbacka, M. (2004). Technology valuation – The market comparable methods. *Technology management journal*, 1-4. Recuperado de <http://www.nulevelsolutions.com/portals/2/TechValuation%20Model.pdf>
- International Valuation Standards Council – [IVSC]. (2011). *Estándares Internacionales de Valoración*. Londres: Autor.
- Jaramillo, F. (2010). *Valoración de empresas*. Bogotá: ECOE ediciones.
- Jeanrenaud, C., & Pellegrini, S. (2007). Valuing intangible costs of alcohol dependence: A contingent valuation study. *Revue d'Economie Politique*, 117(5), 813-825.
- Johanson, U., Eklov, G., Holmgren, M., & Martenson, M. (1998). *Human resource costing and accounting versus balanced scorecard: a literature survey of experience with the concepts*. Estocolmo: Stockholm University.
- Kostagiolas, P., & Asonitis, S. (2009). Intangible assets for academic libraries: Definitions, categorization and an exploration of management issues. *Library Management*, 30(6-7), 419-429.
- Levy, F., & Duffey, M. (2007). A review of existing methods to quantify intangible assets. *International Journal of Accounting, Auditing and Performance Evaluation*, 4 (4-5), 382-399.
- Llobregat, M. (2007). *Temas de propiedad industrial*. Madrid: La ley.
- Markantonis, V., Meyer, V., & Schwarze, R. (2012). Valuating the intangible effects of natural hazards - Review and analysis of the costing methods. *Natural Hazards and Earth System Science*, 12(5), 1633-1640.
- Martin, J., & Petty, J. (2001). *La gestión basada en el valor*. Barcelona: Gestion 2000.
- Martín, J., & Trujillo, A. (2000). *Manual de valoración de empresas*. Barcelona: Ariel.
- Martínez, I., & García, E. (2005). *Valoración de empresas cotizadas*. Madrid: AECA.
- Mascareñas, J. (1998). *Las decisiones de inversión como opciones reales: Un enfoque conceptual*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Moreno, A. (2011). Revisión crítica de los modelos para la gestión y valoración de intangibles (1ª parte). *Partida Doble*, 233, 20-31.
- Monroy, S. (2006). Nuevas Políticas y Estrategias de Articulación del Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación Colombiano. *Innovar*, 16(28), 157-172.
- Nevado, D., & López, V., (2002). *El capital intelectual: valoración y medición*. Madrid: Prentice Hall; Financial Times.
- Organisation For Economic Cooperation And Development –[OECD]. (1992). *Technology and the Economy. The key relationships*. Paris: OECD.

- Pradales, I. (2003). La valoración de intangibles como recurso estratégico para las organizaciones en la sociedad del conocimiento. *Mundaiz*, 65, 61-87.
- Stickney, C., & Weil, R. (1994). *Financial Accounting*. Forth Worth: The Dryden Press.
- Titman, S., & Martin, J. (2009). *Valoración: el arte y la ciencia de las decisiones de inversión corporativa*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Vélez, I. (2006). *Decisiones de inversión para la valoración de financiera de proyectos y empresas* (5ª ed.). Bogotá: Politécnico Grancolombiano; Pontificia Universidad Javeriana.
- Viloria, G., Nevado, D., & López, V. (2008). *Medición y valoración del capital intelectual*. Madrid: fundación EOI.

Disparidades salariales y la tasa interna de retorno a la educación privada en los docentes de la Universidad del Cauca¹

Wage disparities and internal rate of return to private education teachers at the University of Cauca

Recibido: 29 de septiembre de 2014 - Revisado: 26 de febrero de 2015 - Aceptado: 08 de abril de 2015

Andrés Mauricio Gómez Sánchez²

Zoraida Ramírez Gutiérrez³

Resumen

Este documento tiene por objetivo encontrar la tasa interna de retorno a la educación privada de los docentes de la Universidad del Cauca (Popayán, Colombia) controlada por un conjunto de variables sociales y económicas. Para lograrlo, se construyen modelos econométricos exentos de problemas de endogeneidad y sesgos de selección muestral, ya que incluye la productividad académica del docente como variable instrumental y adicionalmente se cuenta con información poblacional. Los resultados evidencian, entre muchos otros, que en general la tasa de retorno es baja para los docentes de la universidad en comparación con las halladas para toda Colombia, y como ya es un patrón nacional y mundial, dicha tasa es inferior para las mujeres que para los hombres.

Palabras clave

Tasa interna de retorno, educación, capital humano, Universidad del Cauca, ecuaciones de Mincer, econometría.

Abstract

This document aims to find the internal rate of return to private education from teachers of Universidad del Cauca (Popayan, Colombia) controlled by a set of social and economic variables. To achieve this, econometric models, exempt of endogeneity problems and sample selection biases, are built, as it includes academic productivity of teachers as an instrumental variable and additionally has population data. The results show, among many others, that the overall rate of return is lower for university professors compared with those found for all Colombia, and as it is a national and global pattern, this rate is lower for women than for men.

Keywords

Internal rate of return, education, human capital, University of Cauca, Mincer equations, econometrics.

¹ El artículo resultado del proyecto de investigación “Disparidades salariales de los docentes en la Universidad del Cauca, 2014”. Se agradece a la Vicerrectoría Administrativa de la Universidad del Cauca, Popayán, Colombia; por facilitar la información para este estudio.

² Magíster en Economía Aplicada, Universidad del Valle, Cali, Colombia. Especialista en Gerencia de Proyectos, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Economista, Universidad del Valle. Profesor titular, Departamento de Ciencias Económicas, Universidad del Cauca. Miembro del Grupo de Investigación Entropía, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Correo electrónico: amgomez@unicauca.edu.co

³ Magíster en Administración Económica y Financiera, Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista en Administración Financiera, Universidad La Gran Colombia. Contadora pública, Universidad del Quindío. Profesora asociada, Departamento de Contaduría, Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Coordinadora del Grupo de Estudio e Investigación en Finanzas y Gestión (GREIFG), Universidad del Cauca, Popayán, Colombia. Correo electrónico: zramirez@unicauca.edu.co

Para citar este artículo: Gómez, A., & Ramírez, Z. (2015). Disparidades salariales y la tasa interna de retorno a la educación privada en los docentes de la Universidad del Cauca. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 165-180.

Introducción

La disposición de las diferencias salariales entre individuos es uno de los temas centrales de estudio de la economía neoclásica en las últimas décadas, donde la aplicación del modelo de capital humano es bien respaldado por los resultados empíricos.

El concepto de capital humano en su definición genérica hace referencia a todo el cúmulo no solo de conocimientos o formación, sino también de habilidades, destrezas, experiencias y demás atributos que se encuentran presentes en los individuos (Salas, 2008). Dicho cúmulo determina la productividad y por tanto los niveles salariales de los sujetos, encontrándose que a mayor inversión en capital humano mayores salarios y viceversa. En el campo institucional es importante la presencia de altos niveles de capital humano porque se eleva la competitividad de las empresas o instituciones, lo que se constituye en una herramienta diferenciadora de competencia frente a sus rivales en el mercado.

Las universidades como cualquier otra entidad o empresa también están inmersas en esta dinámica, ya que la consolidación en la formación académica e investigativa, y la adquisición de habilidades y/o destrezas educativas por parte de sus profesores, es un factor clave a la hora de participar en el mercado de la educación; porque esto significa en general un incremento en la calidad de los programas que se ofrecen a la comunidad. De manera individual para los docentes, mayores cualificaciones y experiencia académica, les permite mejorar la calidad de la docencia directa, ingresar, impulsar y fortalecer grupos de investigación, acrecentar las publicaciones (libros, artículos y ponencias), crear y coordinar nuevos programas de posgrado, afianzar su reconocimiento público, etc., lo que redundará en niveles salariales superiores.

En este orden de consideraciones, el presente documento intenta hallar la tasa interna de

retorno a la educación privada de los profesores de la Universidad del Cauca (Colombia), a la luz de un conjunto de características sociales y económicas de los mismos, como un aporte más a la gran cantidad de estudios aplicados que en materia de capital humano se han realizado en el ámbito nacional e internacional. Los elementos diferenciadores de este esfuerzo radican en la inexistencia de un análisis de este tipo para Popayán y el Cauca, y en que tal análisis no se ha llevado a cabo por lo menos para nuestro país en la esfera de las universidades públicas o privadas.

Visiones disímiles del capital humano

El concepto de capital humano se debe a Schultz (1959), quien lo entiende como una inversión que efectúan los individuos pero no en documentos de deuda pública o privada, sino en ellos mismos y, por ende, tiene costos a corto plazo pero beneficios o ganancias en el largo. Para Becker (1993) es una inversión en educación y en formación en el sitio de trabajo, sinónimo de niveles superiores de productividad.

En la actualidad la definición cambia dependiendo de la perspectiva o escuela de pensamiento, pero la más generalizada dice que debe interpretarse como el conjunto de conocimientos, habilidades, experiencias y demás atributos que están presentes en los individuos (Salas, 2008) y que marcan los diferenciales salariales entre ellos. Es importante resaltar que las inversiones hechas por los padres en la crianza y educación de sus hijos también se consideran capital humano, por lo que no es un concepto únicamente ligado a la educación como tal, pues puede provenir del hogar y antes del inicio o finalización de la etapa escolar.

De acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (1998), existen tres enfoques para medir el capital humano. Por los niveles de estudios de los adultos, por la evaluación de sus

habilidades y por sus salarios. Según la primera visión, la medida viene dada por el grado de estudio más alto alcanzado por el individuo, dejando de lado otras formas de capital como la experiencia, por ejemplo y adicionalmente solo miden la cantidad pero no la calidad de la educación.

Para el segundo enfoque, se valoran las habilidades y destrezas de los sujetos a través de una encuesta aplicada por la International Adult Literacy Survey (IALS) a personas entre los 16 años y los 65 años de edad evaluando la suficiencia en capacidad lectora y matemáticas, pero también en procesar información, comunicación con fluidez, etc. El tercer enfoque estima que la educación, experiencia, habilidades y destrezas —es decir, el *stock* del capital humano—, determina los salarios y sus diferenciales entre individuos.

Esta última visión es la que tiene en cuenta un gran conjunto de escuelas de pensamiento económico, debido a que se ha comprobado de manera empírica la relación directa entre capital humano y salarios. En algunos casos las formas teóricas como se consolida este vínculo, tienen sutiles diferencias entre una y otra escuela, pero en otros casos existen grandes distancias.

En la teoría pura del capital humano, Becker (1964) afirma que los ingresos van de la mano con la edad del individuo y más exactamente con la etapa de su ciclo vital. Por tanto, una persona joven con poca experiencia tiene salarios bajos, pero aquella que posee un grado de madurez más alto y mayor experiencia, logra el máximo de ingresos en la etapa cumbre de su ciclo de vida, aunque una vez comienza a envejecer, los ingresos declinan porque su productividad laboral e intelectual decrece.

Vale la pena aclarar que el comportamiento cíclico es el mismo en el interior de un grupo, pero difiere para los individuos que tienen

distintos niveles de estudio, esto es, entre grupos. Los estudios aplicados por lo común fallan en la implementación de esta teoría porque con frecuencia se basan en datos de corte transversal, lo que impide mostrar la evolución de los salarios en el mediano y largo plazo, pues solo dan una idea de lo que sucede con los sujetos en un momento en el tiempo. Por ende, se requieren datos panel para poder ser fieles a la teoría, pero la insuficiencia en los países de información de esa clase para estos casos, dificulta que los estudios sean completos.

En el campo de los modelos económicos debe resaltarse el modelo propuesto por Mincer (1974). Básicamente allí se estima la relación existente entre los ingresos laborales (salarios) y los niveles de educación y experiencia laboral de los individuos, estas últimas medidas en años. Para capturar la concavidad de la función, se agrega el cuadrado de los años de experiencia; es decir, que se captura si el aporte de un año adicional aumenta más que proporcionalmente el ingreso laboral (Cárdenas, 2007). El coeficiente que acompaña a la variable educación representa en cuanto se eleva porcentualmente, los salarios si se incurre en un año más de escolaridad, por esta razón se denomina tasa interna de retorno de la educación. Este modelo se conoce en la literatura del capital humano como la “ecuación minceriana” —en honor a su proponente, Jacob Mincer—, la cual se estima por mínimos cuadrados ordinarios (MCO)¹.

Se aclara que de acuerdo con Heckman, Lochner y Todd (2005) para que dicho parámetro se interprete en estricto de esta manera, se debe cumplir una serie de supuestos difíciles de mantener empíricamente. En primera instancia, el logaritmo de los salarios debe ser lineal frente a la educación, todos los individuos deben enfrentar una vida laboral con la misma duración, no deben existir costos económicos o psicológicos de la educación, ni tampoco impuestos al ingreso. Por la imposibilidad de

su cumplimiento, tales autores recomiendan interpretar el parámetro no como la tasa interna de retorno privada a la educación, sino más bien como la tasa de crecimiento del salario frente a un año adicional de educación.

Otra teoría asociada al concepto de capital humano es la del credencialismo. Autores como Arrow (1973), Spence (1973) y Stiglitz (1975) sostienen que debido a la información imperfecta y asimétrica, las empresas deben acudir a un conjunto de señales que sirve de medida de su capacidad y productividad. Por tal razón, los trabajadores más hábiles y mejor preparados (quienes tienen un mayor número de posgrados por ejemplo) emiten señales más fuertes y claras que otros, por lo que son contratados con unos salarios superiores respecto a los demás.

La escuela institucionalista, por otro lado, plantea que la productividad de los trabajadores se logra al interior de las empresas y no por fuera de ellas. Doeringer y Piore (1971, 1983) y Thurow (1975, 1983) hacen una digresión entre los niveles de educación, la experiencia y la productividad argumentando que los trabajadores obtienen salarios más altos, porque dado sus niveles de educación son asignados a cargos laborales donde estos explotan todo su conocimiento, alcanzando una mayor experticia y por tanto mejores ingresos.

La corriente de la dualización del mercado (Reich, Gordon, & Edwards, 1973) considera que el mercado laboral se segmenta en dos: el primario y el secundario. En el primario se encuentran los mejores empleos, los mejor remunerados y los de mayor responsabilidad, por lo que se requiere personal más capacitado. En el segmento secundario, se hallan los empleos que requieren personal poco capacitado, con responsabilidades simples y, por ende, con bajas remuneraciones.

Una visión diferente a la precedente, sostiene que los trabajadores hacen fila o “cola”

para llegar a acceder a los cargos más altos en las organizaciones, lo cual se consigue en el mediano y largo plazo. Por tanto, al inicio los cargos no son los más altos y las remuneraciones tampoco, pero en la medida que pasa el tiempo, se acumula experiencia y en algunos casos años de estudio que permiten ir escalando hasta lograr los puestos más apetecidos.

Por último, la escuela marxista plantea de manera distinta la relación entre ingresos y educación. Los ingresos básicamente dependen de la inteligencia y del origen social y económico del trabajador. En efecto, Bowles y Gintis (1976, 2006) afirman que la dualidad entre educación y productividad no proviene de la adquisición de cualificaciones, sino de la reproducción de la estructura de clases de la sociedad, por lo que el efecto de la educación sobre los ingresos no es relevante, pues lo que interesa es el coeficiente intelectual y la procedencia socioeconómica del individuo.

Aplicaciones al caso colombiano

Los estudios empíricos de la teoría del capital humano tienen amplias aplicaciones internacionales y nacionales. En general, los estudios capturan la tasa interna de retorno de la educación en Colombia y las variantes obedecen a las bases de datos utilizadas, las variables que se emplean para tener en cuenta los posibles sesgos y los métodos econométricos.

Un primer estudio destacado es el de Maldonado (2000), que implementa el modelo de Roy para medir la magnitud de los diferenciales salariales entre los trabajadores del sector público y privado para Colombia en 1997. La utilización del modelo de Roy permite eliminar el sesgo de selección para sectores separados y a su vez ayuda a realizar predicciones sobre lo que un trabajador ganaría en otro sector. El autor usa la información suministrada por la Encuesta Nacional de Hogares (ENH) del año 1996 para estimar modelos probit que capturan

la probabilidad de trabajar en el sector público o privado, considerando como variables explicativas al género, el estado civil y la experiencia (entre otras) y luego pasar a estimar la lambda de Heckman e incluirla en la ecuación de ingresos (para hombres y mujeres por separado) y corregir así el sesgo de selección. Los resultados muestran que los salarios de los trabajadores del sector privado son inferiores respecto a sus similares del sector público, aspecto que no se cumple con los trabajadores que tienen posgrado.

La investigación de Casas, Gallego y Sepúlveda (2003) explica los retornos a la educación en Colombia basándose en la teoría del capital humano, pretendiendo resaltar la existencia y magnitud del sesgo por habilidad en la ecuación de Mincer. Para tal efecto se utiliza la Encuesta de Calidad de Vida 1997 (ECV97) y la encuesta del Instituto Ser de Investigación del año 1997.

Los resultados arrojan que desde la encuesta Ser el sesgo es solo del 1,2 % en los retornos a la educación, mientras que con la ECV97, los retornos están en el rango entre el 8 % y el 10 %, resultado similar a los hallados por los estudios pioneros de Psacharopoulos y Vélaz (1992) y Tenjo (1993). Los autores concluyen que a pesar de que hay un sesgo positivo, este no altera ampliamente los resultados de la tasa de retorno de la educación en Colombia, ya que la diferencia es muy pequeña cuando no se tiene en cuenta el sesgo.

En otra variante de los análisis adelantados al interior del país, se tiene el de Prada (2006), el cual indaga, a diferencia de los anteriores, por la dinámica de los retornos de la educación en Colombia entre 1985 y 2000. La metodología econométrica incluye regresiones por percentiles y una ecuación de salarios con *splines* lineales, debido a que los retornos de un año adicional de educación no son idénticos a través de todos los niveles de escolaridad. Los resultados manifiestan que los retornos varían

a través de distintos niveles de escolaridad; así los retornos son altos para la educación secundaria; y con la educación universitaria son aún mayores.

Además se comprueba que los empleados con altos niveles educativos tienen un incremento mayor en la retribución de la educación, y que, como consecuencia de esto, el país conservó un aumento del sesgo de la distribución condicional del salario. El resultado más importante es la similitud de la evolución de los retornos de la educación universitaria de las mujeres frente a los hombres, a lo largo de la década de los noventa. Este hecho significa que las conexiones y posibilidades laborales reportan salarios semejantes para hombres y mujeres.

La investigación de García, Guataqui, Guerra y Maldonado (2009), intenta superar las críticas que rodean al coeficiente que representa la tasa de retorno a la inversión en educación de la ecuación de Mincer, apoyándose en el enfoque metodológico proporcionado por Heckman et al. (2005). El documento desarrolla un enfoque más estructurado que estudios previos nacionales de la estimación de dicha tasa controlando el sesgo de selección de una mejor forma, pues incluye medidas más precisas de los ingresos laborales e introduce el papel de los costos de la educación y los impuestos sobre la renta.

En términos puntuales, los autores encuentran una menor tasa de retorno (7,4 %) que la que se halla en la literatura colombiana (12,8 %), aunque los resultados varían según el año en *análisis* y el sexo del individuo; hecho que refuerza las consideraciones respecto a la discriminación de género en el mercado laboral colombiano. En general, los resultados muestran que la educación superior genera rendimientos positivos, pero existe una brecha de género y un efecto negativo de los impuestos sobre los rendimientos de la inversión en educación.

En un trabajo más reciente, Vargas (2013) calcula los retornos a la educación de los trabajadores en Colombia, pero al contrario de las investigaciones precedentes se centra en las zonas donde se educaron los individuos. Observa entonces las diferencias en los retornos de las personas que estudiaron y trabajan en las ciudades frente a aquellas que hicieron lo mismo pero en el campo, al igual que para otro conjunto denominado migrantes.

A la ecuación de Mincer tradicional se le agregan variables como el género, la pertenencia a redes sociales, los años de educación de los padres para controlar el sesgo de habilidad y otras de tipo dicotómico que descomponen los años de educación en niveles. Se evidencia que los retornos son más altos para las personas que tienen cada vez mayores años de estudio, y por regiones se muestra que para los individuos que se formaron y residen en las ciudades la tasa supera al 1 %, para los migrantes tasas inferiores al 1 %, y para los que se educaron y residen en el campo las tasas son muy cercanas al 0 %.

Hechos estilizados del capital humano en la Universidad del Cauca²

La Universidad del Cauca cuenta hasta abril 30 de 2014 con un total de 570 profesores y profesoras, distribuidos en 53 programas de pregrado, incluyendo el programa de formación en inglés (PFI), los cuales conforman un total de nueve facultades. Los docentes que ocupan cargos administrativos como rectoría, vicerrectorías, decanaturas, dirección de centros, entre otros, son incluidos en sus respectivos departamentos.

La edad media de los docentes es de 50,5 años y su experiencia laboral promedio al interior de la universidad es de 17 años, aunque los profesores que tienen una experiencia

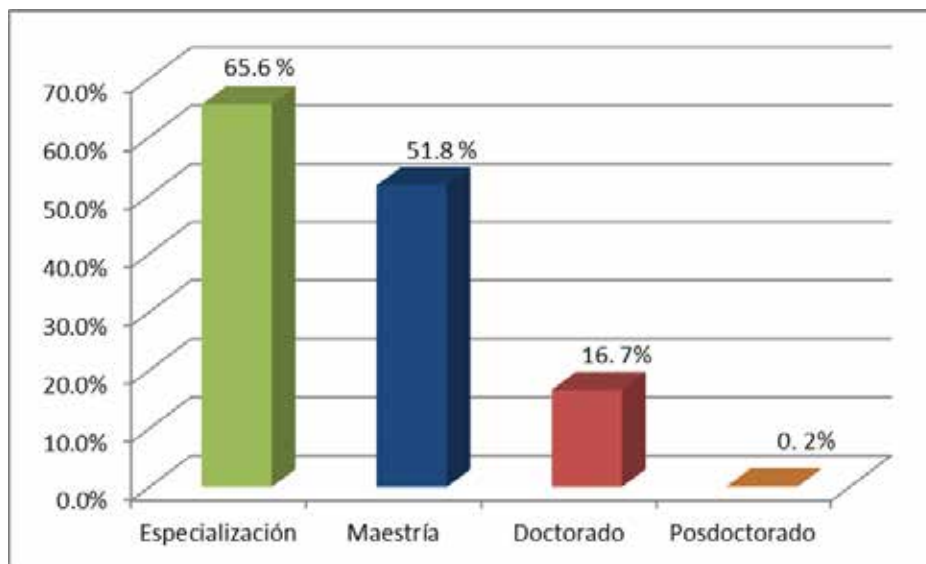
inferior a dicho promedio alcanzan el 61,2 %, cifra superior a aquellos que están por encima (38,8 %). Esto indica que posiblemente los maestros ingresan alrededor de los treinta años a la planta docente y gran parte de ellos están debajo de la edad promedio.

Los niveles salariales más altos encuentran una relación directa con la edad del docente, de tal forma que los programas que presentan profesores más longevos son aquellos cuyos ingresos salariales son los más elevados. Quizá esto obedezca a que una mayor trayectoria permite tener mayores niveles de formación, experiencia y productividad académica. Dicha tendencia no aplica para muy pocos departamentos cuyos niveles salariales son altos pero sus edades están muy por debajo del promedio. Esto indica que la formación docente y la productividad académica ha sido más rápida y agresiva aquí que en los demás departamentos de la universidad.

Respecto a los grados de formación obtenidos, se encuentra que los niveles más frecuentemente alcanzados en los docentes son las especializaciones y los que menos son los doctorados y posdoctorados. En efecto, como lo muestra la gráfica 1, el 65,6 % de los docentes tiene posgrado en especializaciones, y casi la mitad de los maestros tiene estudios de maestría (51,8 %), pero ya de manera distante se encuentra la formación doctoral, la cual solo consigue el 17 % aproximadamente en los profesores y casi nula es la formación posdoctoral (0,2 %).

Cuando estas cifras se cruzan con la edad, se muestra que son aquellos educadores más longevos quienes tienen los niveles posgraduales más bajos, por lo que posiblemente la tendencia cambie no solo cuando se realice un relevo generacional, sino también cuando a los nuevos docentes se les exija un nivel de formación más alto.

Gráfica 1.
Niveles de formación de los docentes de planta. Universidad del Cauca, abril de 2014



Fuente: elaboración propia.

Del total de docentes se advierte una mayor proporción de profesores que de profesoras, toda vez que los hombres doblan a las mujeres en número, alcanzando una participación del 68,4 %, mientras que el restante 31,6 % son mujeres. Las profesoras tienen mayor participación en departamentos ligados a la medicina (fisioterapia, enfermería, pediatría) y otras como educación, comunicación o estudios interculturales, pero los profesores tienen más alta presencia en carreras relacionadas con la ingeniería, la matemática, la economía, el derecho y la ciencia política.

Los niveles educativos controlados por género, evidencian que independientemente del grado de formación al que se aluda, las profesoras tienen menos formación que los profesores. En este orden de ideas, por cada especialista mujer en la universidad hay dos especialistas hombres, hecho que se repite en las maestrías. La situación más notable se observa en los doctorados, ya que por cada profesora con este título, existen tres profesores con la misma educación.

Lo anterior a manera de hipótesis posiblemente sea a causa del rol que asumen las mujeres en general en los hogares. Si bien es cierto que las mujeres más preparadas académicamente generan mayores niveles de independencia personal, social y económica, su papel de madres, esposas y las labores hogareñas que endilga una sociedad patriarcal como la de nuestro país, les podría estar impidiendo consolidar su formación académica. Por vía contraria los profesores pueden llegar a tener más oportunidades para conseguir más y mejores niveles educativos.

El escenario de la discriminación no se considera en este punto, toda vez que las oportunidades que brinda la universidad para adquirir niveles superiores de estudio están abiertas para ambos sexos. Adicionalmente, con la información suministrada no se puede hablar con certeza de que exista el fenómeno. Por el lado de la experiencia docente, se encuentra que las mujeres tienen menos que los hombres, siendo mayor la de estos últimos en alrededor de dos años. A nivel agregado, la experiencia alcanza los 17 años.

Modelación econométrica³

Teniendo en cuenta la recomendación de Heckman et al. (2005) para capturar ya no los retornos a la educación, sino más bien la tasa de crecimiento de los salarios por años adicionales de educación en la población en análisis, se utilizará de acuerdo con Johansen (1992) el criterio de Pantula, es decir, se partirá del modelo más simple o parsimonioso al más complejo o menos parsimonioso, con el fin de seguir la evolución del sesgo en el retorno.

Todos los estudios aplicados parten de la ecuación clásica de Mincer (1974), la cual plantea que los niveles salariales de un individuo expresados en logaritmo ($\ln w$), se explican por los niveles educativos medidos en años (Edu) y por la experiencia laboral (Exp) también medida en años. Para determinar los rendimientos decrecientes de los ingresos frente a un año adicional de experiencia (función cóncava), se incluye dicha variable de forma cuadrada Exp^2 . Así, la ecuación es la que muestra la fórmula (1).

$$\ln(w_i) = \beta_1 + \beta_2 Edu_i + \beta_3 Exp_i + \beta_4 Exp_i^2 + U_i \quad (1)$$

El parámetro que acompaña a la variable de educación muestra en qué proporción se elevan los salarios por cada año de formación de la persona. Se espera que el parámetro sea positivo toda vez que a mayor nivel de estudio, mayor productividad y por tanto, superiores niveles de ingreso. Para la experiencia se espera el mismo signo por iguales razones. Para el último parámetro, su valor debe ser negativo si la función es cóncava, esto es, un año más de experiencia incrementa el ingreso cada vez en una proporción menor frente al año anterior. Finalmente, U_i denota los términos aleatorios de error: aquellas variables que influyen en los niveles salariales del individuo pero que no se consideran de forma explícita en el modelo. Se asume que dicha variable cumple con los supuestos clásicos de media cero, homocedasticidad y no autocorrelación. Los

resultados del modelo aplicado a la Universidad del Cauca se presentan en la tabla 1.

Tabla 1.
Estimación modelo 1 con sesgo de variable omitida

Variable	Coficiente	P-valor
C	14,079	0,000
EDU	4,17 %	0,000
EXPE	2,68 %	0,000
EXPE^2	-0,02 %	0,118
Observaciones	570	
R2	0,2806	
P-valor F	0,0000	

Nota: *Estimaciones realizadas bajo consistencia White.

Fuente: elaboración propia.

Los resultados preliminares encuentran en términos estadísticos significancias individuales muy altas, sobre todo con la variable educación y experiencia, y todos los signos esperados son los correctos. La experiencia al cuadrado no es significativa por muy poco, y el valor del R^2 es del 28 %, que a pesar de ser bajo, es característico en estos modelos por la alta variabilidad en la información de corte transversal.

No obstante, el P -valor F es igual a cero, mostrando que desde una perspectiva holística el modelo es confiable. En este orden de ideas, se puede decir que sin considerar el sesgo por variable omitida, el crecimiento de los salarios frente a la educación de los docentes es igual a 4,2 %; por cada año de educación en el que incurran, *ceteris paribus*. Así mismo, en el caso de la experiencia alcanza 2,7 % por año, y el incremento marginal es decreciente e igual al 0,2 %, dejando todo lo demás constante.

Como se sabe, estos resultados son sesgados e inconsistentes y de acuerdo con los autores anteriores, deben estar sobrestimando la verdadera tasa de crecimiento de los salarios. Para iniciar con la consideración de los sesgos hallados por Griliches (1977), se estima que los

salarios expresados en logaritmos $-\ln(w)$ se explican por los años de educación (Edu), la experiencia (Exp) y la experiencia al cuadrado (Exp^2) como en la ecuación minceriana⁴.

También se construye una variable de habilidad (Hab) del profesor para eliminar el sesgo por variable omitida, la cual recoge la productividad en investigaciones, publicaciones, patentes y demás que han sido reconocidas como factor salarial mediante puntos⁵. Esto en el entendido que los docentes con mayores credenciales y experiencia académica son aquellos que desean y efectivamente pueden ingresar a estudios cada vez más altos⁶.

Ahora, para capturar mejor la varianza de los ingresos se agrega una variable dicotómica que recoge el género del profesor (Gen), la cual asume el valor de uno si es hombre y de cero si es mujer; ya que los y las docentes por sus diferentes roles en el hogar pueden tener más o menos posibilidades de incrementar su cualificación y productividad académica. En este orden, el modelo 2 es el que se observa en la ecuación (2).

$$\ln(w_i) = \alpha_1 + \alpha_2 Edu_i + \alpha_3 Exp_i + \alpha_4 Exp_i^2 + \alpha_5 Gen_i + \alpha_6 Hab_i + \varepsilon_i \quad (2)$$

La variable ε_i muestra los términos aleatorios de error: variables que influyen en los niveles salariales del docente pero que se consideran explícitamente en el modelo. Se asume que es bien comportada, es decir, tiene media cero, varianza constante y covarianza nula. Los resultados revelan que los signos esperados son los correctos y las significancias individuales son altas para todas las variables estimadas. El R^2 ahora es del 92 % y el P -valor F es cero, lo que prueba un modelo estadísticamente consistente. Por tanto, ahora incluyendo la variable que recoge la habilidad, se encuentra que por cada año de estudio, los docentes acrecientan sus salarios en 2,6 %, *ceteris paribus*. Este resultado es acorde con lo que señala Griliches (1977), ya que estima que si no se incluye dicha variable, se sobrestimaría la tasa.

Tabla 2.
Estimación modelo 2 sin sesgo de variable omitida

Variable	Coficiente	P-valor
C	14,246	0,000
EDU	2,61 %	0,000
EXPE	0,74 %	0,003
EXPE^2	-0.02 %	0,002
GEN	-1,69 %	0,022
HAB	0,25 %	0,000
Observaciones	570	
R2	0,923	
P-valor F	0,000	

Nota: * Estimaciones realizadas bajo consistencia White.

Fuente: elaboración propia.

Por el lado de la experiencia, se tiene que la tasa de crecimiento salarios-educación es muy baja, ya que no alcanza el 1 %. La experiencia al cuadrado muestra rendimientos marginales decrecientes frente a esta variable y el género evidencia de manera sorpresiva, que los hombres por su condición disminuyen el salario en 1,69 % al año, lo que desvirtúa de alguna forma la idea de discriminación por género en cuanto a salarios en la Universidad del Cauca. Finalmente la habilidad muestra que por cada punto reconocido por productividad, el ingreso salarial se amplía en 0,25 %.

Para dar cuenta de los otros sesgos que halló Griliches (1977), se estima la ecuación reducida a través del método de MCO. Siguiendo a Wooldridge (2001) las variables instrumentales que se emplearon para la ecuación reducida de la educación son las explicativas de la ecuación (2), más tres dicotómicas que recogen los niveles educativos del docente (especialización, maestría y doctorado), las cuales permiten menguar el sesgo de acuerdo con Sapelli (2009). La ecuación reducida es la que expone la fórmula (3).

$$Edu_i = \delta_1 + \delta_2 Exp_i + \delta_3 Exp_i^2 + \delta_4 Gen_i + \delta_5 Hab_i + \delta_6 D Esp_i + \delta_7 D Mae_i + \delta_8 D Doc_i + \mu_i \quad (3)$$

Donde $DEsp$, $DMae$ y $DDoc$ son variables dicotómicas que asumen el valor de uno si el docente tiene estudios de especialización, maestría y doctorado; y de cero si no presenta dichos estudios, respectivamente. Con todo lo anterior, se obtiene el pronóstico de la variable educación ($Eduf$), que es ya una variable

depurada de cualquier otro tipo de influencia, esto es, totalmente exógena y se introduce en el modelo como variable explicativa. Por último y a la luz de Hausman (1978) se incluyen los términos de error estimados de la ecuación (3) para determinar si se presenta endogeneidad o no. El modelo es el de la ecuación (4).

$$\ln(w_i) = \gamma_1 + \gamma_2 Eduf_i + \gamma_3 Exp_i + \gamma_4 Exp_i^2 + \gamma_5 Gen_i + \gamma_6 Hab_i + \gamma_7 \hat{\mu}_i + \pi_i \quad (4)$$

Donde π_i expresa los errores aleatorios, que se suponen bien comportados. Los resultados estimados por *Mínimos Cuadrados en 2 Etapas -MC2E* arrojan que los parámetros son estadísticamente significativos tanto para individuos como para conjuntos y sus signos son los esperados. La incorporación de la habilidad y la estimación por *MC2E* elevan la

expansión de los salarios frente a la educación si se compara con el caso precedente. Así, se puede advertir que por cada año de estudio, los profesores y profesoras de la Universidad del Cauca incrementan sus ingresos salariales en 3,5 %. Por experiencia lo hacen en 0,75 %; por habilidad en 0,25 % y por ser hombres en 1,8 %, todo en condiciones *ceteris paribus*.

Tabla 3.
Estimación modelo 2 sin sesgo
de variable omitida. *MC2E*

Variable	Coficiente	P-valor
C	14,06	0,0000
EDUF	3,53 %	0,0000
EXPE	0,75 %	0,0024
EXPE^2	-0,02 %	0,0027
GEN	-1,84 %	0,0173
HAB	0,25 %	0,0000
RESID	-0,53 %	0,3148
Observaciones	570	
R2	0,92	
P-valor F	0,0000	

Nota: * Donde RESID =

** Estimaciones realizadas bajo consistencia White.

Fuente: elaboración propia.

Vale la pena mencionar que la inclusión de los residuales muestra que el problema de endogeneidad se ha solucionado, ya que resultan ser no significativos estadísticamente, lo cual va en concordancia con lo que establece la prueba de Hausman (1978). Por último, la

estimación del crecimiento salarial respecto a la educación discriminada por género indica que este es inferior para las mujeres. En efecto, para las profesoras, cada año de educación genera 3,3 % de aumento de salario, mientras que para los profesores es de 3,6 %, *ceteris paribus*.

Tabla 4.
Estimación modelo 2 sin sesgo de variable omitida por género. MC2E

Variable	Mujeres		Hombres	
	Coefficiente	P-valor	Coefficiente	P-valor
C	14,07	0,0000	14.040	0,0000
EDUF	3,33 %	0,0000	3,596 %	0,0000
EXPE	0,50 %	0.0765	0,795 %	0.0031
EXPE^2	-0,01 %	0.0957	-0,17 %	0.0038
HAB	0,28 %	0,0000	0,239 %	0,0000
RESID	-0,63 %	0,2705	-0,045 %	0,4961
Observaciones	180		390	
R2	0,933		0,918	
P-valor F	0,0000		0,0000	

Nota: * Donde RESID =

** Estimaciones realizadas bajo consistencia White.

Fuente: elaboración propia.

La experiencia prueba que dicha tasa alcanza para las mujeres 0,5 % de variación por cada año, mientras que en los hombres es igual a 0,8 %. La variable que recoge la habilidad es mayor para las mujeres que para los hombres, lo que refleja que las profesoras tienen un mayor nivel de productividad académica que los profesores, ya que para ellas asciende a 0,28 % y para ellos a 0,24 %, cada vez que pasa un año. Por otro lado, cabe indicar que en ambos escenarios la variable de los residuales no es estadísticamente significativa, por lo que no existe endogeneidad.

Se aclara que los modelos anteriores por contar con información del total de la población de los docentes nombrados por la Universidad del Cauca, no tienen presencia de valores *missing*, por lo que no habrá sesgo de selección muestral. De manera redundante, todos los profesores están participando del mercado, hay registro de sus salarios y no se requiere la corrección de Heckman (1979).

Conclusiones

Debido a la imposibilidad de dar cumplimiento a los supuestos planteados por Mincer

(1974), no se puede calcular la tasa interna de retorno, sino más bien la tasa de crecimiento salarial frente a años adicionales de educación.

En este orden de ideas, la tasa de crecimiento salarial respecto a la educación para los docentes de la Universidad del Cauca alcanza el 3,5 % por un año de estudio adicional. Discriminado por género se encuentra que la tasa es superior para los profesores (3,6 %) que para las profesoras (3,3 %), patrón que se mantiene para la experiencia pero no para la habilidad, mostrando que las docentes son más productivas en términos académicos que sus pares hombres.

Estos resultados no se pueden comparar directamente con los valores que se hallan en los estudios basados en la ENH (1996) para Colombia, ya que la población de profesores es más homogénea en términos de educación y actividad laboral que la población incluida en la encuesta, por lo que un año de educación en la población de profesores debe tener un efecto menor que cuando se analiza la población en su totalidad. Y en efecto, se observa que dichos valores son bastante bajos y distantes de los encontrados para todo el país e inclusive

para el ámbito internacional. Siguiendo a Psacharopoulos y Patrinos (2004) y Prada (2006) a nivel agregado para Colombia la tasa alcanza el 14 % aproximadamente y para otras naciones como Vietnam asciende a 4,8 % y para Taiwán a 6,0 %.

Vale la pena aclarar que dichos autores encuentran que el retorno también es mayor para los hombres que para las mujeres, lo que evidencia de algún modo que las mujeres pueden estar sujetas a fenómenos de discriminación laboral, segregación, o como posiblemente sucede en el caso de las profesoras universitarias, su rol en el hogar les impide tener más chances de poder estudiar y ganar experiencia académica en comparación con los profesores.

La formación doctoral y posdoctoral en general aún es baja en los docentes de la Universidad del Cauca. Los estudios en especializaciones y maestrías son los máximos logros académicos alcanzados por ellos, lo que tal vez explique el por qué las tasas de crecimiento salarial frente a la educación no sean tan altas. La formación de los docentes de planta, la inclusión de otros educadores en el mediano y largo plazo con mayores niveles de cualificación, el relevo generacional y las exigencias mismas del entorno y del mercado, permitirán seguramente elevar dichas tasas.

La variable habilidad por productividad académica fue instrumento que ayudó a medir los retornos sin sesgo por variable omitida. Cuando no se optó por su inclusión, la tasa fue igual a 4,2 %; pero una vez se tiene en cuenta y se estima por MCO descendió a 2,61 %, resultado concordante con lo establecido por Griliches (1977), pues el resultado inicial está sobrestimado. Por último, cuando se estima por MC2E la tasa de crecimiento de los salarios-educación de nuevo asciende a 3,5 %; lo cual va en el mismo sentido de lo expuesto por Sapelli (2009), ya que se subvalora cuando se estima por MCO.

Para capturar la evolución de dicha tasa en el tiempo ya sea en el contexto nacional, regional o al interior de las universidades se requiere preferiblemente de información de datos panel y no de corte transversal. En efecto, la utilización de datos provenientes de la GEIH, la ECV97 o de la base de datos de las universidades, muestra la situación en un momento en el tiempo, ya que subyace la imposibilidad de hacerle un seguimiento a cada persona a través del tiempo en una región o país. En las universidades probablemente se puede lograr hacerlo por el número relativamente inferior de personas a analizar, pero esto se constituye en materia de otra investigación.

Notas

¹ Siguiendo a Griliches (1977), la ecuación minceriana presenta varios sesgos que complican las estimaciones por MCO. El autor identificó que el modelo evidencia variables omitidas entre las cuales se destaca la habilidad del individuo: las personas con mayor habilidad son las que deciden elegir el más alto nivel educativo, esto provocaría estimaciones inconsistentes, ya que al existir una relación directa entre el nivel educativo y la habilidad, no se cumple el supuesto de exogeneidad estricta y el resultado final es una sobrestimación de la tasa de retorno a la educación. Otro problema asociado es que la educación se encuentra medida de forma incorrecta, ya que la ecuación de Mincer implica la existencia de una única tasa de rendimiento cuando la educación debería ser desagregada y flexible para obtener un mejor resultado en la estimación de la inversión (Sapelli, 2009). Este sesgo subvalora el verdadero rendimiento. Finalmente, el tratamiento de la variable educación como exógena genera problemas, toda vez que puede estar afectada por otras variables como los costos monetarios o los costos de oportunidad de la educación. Otro inconveniente que también se liga a la ecuación de Mincer es el sesgo muestral, pues la muestra solo incluye a aquellos sujetos que están ocupados, pero prescinde de aquellos que deseaban hacerlo

pero al momento de levantar la información no tenían empleo y por tanto no hay registro de sus salarios. Si se continúan las estimaciones sin tener en cuenta lo anterior, los parámetros bajo MCO serán sesgados e inconsistentes, ya que el modelo sufre de sesgo por variable omitida. Para corregir este nuevo obstáculo, se implementa la corrección en dos etapas de Heckman (1979).

² La información que se suministra es anónima y contiene solo los datos de los profesores de planta (contrato indefinido) y no de los docentes catedráticos y ocasionales (contrato definido), ya que la alta volatilidad de sus contrataciones sesgaría el estudio. El salario considerado es la asignación básica mensual, y frente a la edad, se extrae en años a partir de la fecha de nacimiento del docente hasta el 30 de abril de 2014. La experiencia que se tiene en cuenta solo es la obtenida al interior de la Universidad del Cauca. Los años de educación de los profesores se estiman a partir del cúmulo de títulos alcanzados. Por último, para capturar la habilidad laboral del profesor se tuvo en cuenta su productividad académica. Es decir, los ingresos que no provienen de estudios finalizados y reconocidos, sino aquellos devengados por ascensos en el escalafón docente, publicaciones científicas en revistas indexadas, publicación de libros de texto y de ensayo, publicación de videos cinematográficos o fonográficos, patentes, traducciones, obras artísticas, premios nacionales e internacionales, ocupación de cargos administrativos (solo los que se convierten en factor salarial), innovaciones tecnológicas y *software*.

³ Los salarios de los profesores en las universidades públicas de Colombia se rigen por el decreto 1279 de 2002 que expidió el Ministerio de Educación. Si bien es cierto el decreto contiene factores de carácter determinístico que establecen los niveles salariales, como los años de educación en posgrados, la experiencia docente e inclusive, remuneraciones temporales por bonificaciones o por la ocupación de cargos administrativos (no contemplados en el decreto

en mención, pero sí en el reglamento interno de la Universidad del Cauca), existe un factor que es totalmente aleatorio (que no se recoge en la ecuación de Mincer) y corresponde a la productividad académica del docente. Los profesores más productivos (publicación de artículos en revistas indexadas, publicación de libros, patentes de inventos, entre otros), son quienes tienen los salarios más elevados y los menos productivos los más bajos. Así las cosas, los salarios dependen de factores tanto determinísticos como aleatorios y no responden a una fórmula matemática fija, lo cual implica que se requieren modelaciones econométricas para dar cuenta de su dinámica.

⁴ La experiencia que se considera es la adquirida al interior de la universidad, ya que pocos educadores son nombrados con edades avanzadas, de tal suerte que la mayoría hace su experiencia laboral y docente al interior de la misma. Además, los profesores generalmente no provienen de fuera del ámbito académico sino que se forman al interior de las universidades, iniciando como monitores o asistentes de investigación, por ejemplo.

⁵ El punto salarial es una unidad de medida que representa un valor monetario que determina el Ministerio de Educación año a año y es indexado por la inflación.

⁶ Como se mencionó, los salarios de los maestros en las universidades públicas de Colombia según el decreto 1279 de 2002, depende en general solo de tres factores: la experiencia docente, los años de educación y la productividad académica. Por tal razón, la productividad académica se constituye en una buena *proxy* de variable omitida, ya que los dos primeros factores se incluyen de manera explícita en la ecuación minceriana. Los errores aleatorios de dicha ecuación, recogen ya otros factores que por reglamento interno de la universidad, no por el decreto 1279, alcanzan los salarios de los profesores como por ejemplo, las remuneraciones por cargos administrativos o las bonificaciones por ponencias nacionales o internacionales.

Referencias

- Arrow, K. (1973). Higher Education As A Filter. *Journal of Public Economics*, 2(3), 193-216.
- Becker, G. (1964). *Human Capital: A Theoretical And Empirical Analysis, With Special Reference To Education*. Neva York: Columbia University Press for National Bureau of Economic Research.
- Becker, G. (1993). *Human Capital: A Theoretical And Empirical Analysis, With Special Reference To Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Neva York: Basic Books.
- Bowles, S., & Gintis, H. (2006). Schooling in Capitalist America Revisited. *Sociology of Education*, 75(1), 1-18.
- Cárdenas, M. (2007). *Introducción a la Economía Colombiana*. Bogotá: Alfaomega Colombiana.
- Casas, A., Gallego, J., & Sepúlveda, C. (2003). Retornos a la Educación y Sesgo de Habilidad: Teoría y aplicaciones en Colombia. *Lecturas de Economía*, 58, 69-96.
- Decreto 1279 de 2002. Por el cual se establece el régimen salarial y prestacional de los docentes de las Universidades Estatales. Diario Oficial No. 44.840. Presidencia de la República, junio de 2002.
- Doeringer, P., & Piore, M. (1971). *Internal Labour Markets and Manpower Analysis*. Nueva York - Londres: M. E. Sharpe Inc.
- Doeringer, P., & Piore, M. (1983). Labor Market Segmentation; To what Paradigm Does It Belong?. *American Economic Review*, 73(2), 249-253.
- García, F., Guataqui, J., Guerra, J., & Maldonado, D. (2009). *Beyond The Mincer Equation: The Internal Rate of Return to Higher Education in Colombia* (Universidad Del Rosario, Documentos de Trabajo No. 005745). Recuperado de <http://www.urosario.edu.co/economia/documentos/pdf/dt68.pdf>
- Griliches, Z. (1977). Estimating the Returns to Schooling: Some Econometric Problems. *Econometrica*, 45, 1-22.
- Hausman, J. (1978). Specification Test in Econometrics. *Econometrica*, 46(6), 1251-1271.
- Heckman, J. (1979). Sample Selection Bias as a Specification Error. *Econometrica*, 47(1), 153-161.
- Heckman, J., Lochner, L., & Todd, P. (2005). *Earnings Functions, Rates Of Return, And Treatment Effects: The Mincer Equation And Beyond* (National Bureau of Economic Research –[NBER], Working Paper Series. No. 11544). Recuperado de <http://www.nber.org/papers/w11544.pdf>
- Johansen, S. (1992). Determination of Cointegration Rank in the Presence of a Linear Trend. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 54(3), 383-397.
- Maldonado, D. (2000). Diferencias Salariales Entre los Trabajadores del Sector Público y del Sector Privado en Colombia en 1997. *Desarrollo y Sociedad*, 45, 65-106.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience, And Earnings*. New York: Columbia University Press.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo-[OCDE]. (1998). *Human Capital*

- Investment: An International Comparison*. Francia: Center For Educational Research and Innovation.
- Prada, C. (2006). ¿Es rentable la Decisión de Estudiar en Colombia?. *Ensayos Sobre Política Económica*, 51, 226-323.
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. (2004). Returns to Investment in Education: A Further Update. *Education Economics*, 12(2), 111-134.
- Psacharopoulos, G., & Vélez, E. (1992). Educación, Habilidad e Ingresos en Colombia, 1988. *Planeación y Desarrollo*, 23(2), 74-104.
- Reich, M., Gordon, M., & Edwards, R. (1973). Dual labor Markets: A Theory of Labour Market Segmentation. *American Economic Review*, 63, 359-65.
- Salas, M. (2008). *Economía de la Educación*. Madrid: Pearson.
- Sapelli, C. (2009). *Los Retornos a la Educación en Chile: Estimaciones por Corte Transversal y por Cohortes* (Pontificia Universidad Católica de Chile Documento de Trabajo N° 349).
- Schultz, T. (1959). Investment in Man: An Economist's View. *Social Service Review*, 33, 109-117.
- Spence, M. (1973). Job Market Signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374.
- Stiglitz, J. (1975). The Theory of "Screening", Education, and Distribution of Income. *American Economic Review*, 65(3), 283-300.
- Thurow, L. (1975). *Generating Inequality: Mechanisms of Distribution in the U.S. Economy*. Nueva York: Basic Books.
- Thurow, L. (1983). Education and Economic Equality. *The Public Interest*, 28, 66-81.
- Tenjo, J. (1993). Educación, Habilidad, Conocimientos e Ingresos. *Planeación y Desarrollo*, 24, 85-102.
- Vargas, B. (2013). Retornos a la Educación y Migración Rural-Urbana en Colombia. *Desarrollo y Sociedad*, 72, 205-223.
- Wooldridge, J. (2001). *Introducción a la Econometría: Un enfoque Moderno*. México: Thompson Learning.

Prueba empírica de un modelo de calidad de vida¹

Empirical test of a model of quality of life

Recibido: 19 de febrero de 2014 - Revisado: 7 de noviembre de 2014 - Aceptado: 25 de marzo de 2015

Erle García Estrada² - Cruz García Lirios³ - José Francisco Rosas Ferrusca⁴ -
María Beatriz Castillo Escamilla⁵ - Javier Carreón Guillén⁶ -
Jorge Hernández Valdés⁷ - Bertha Leticia Rivera Varela⁸

Resumen

El presente trabajo se propuso establecer un modelo correlativo para discutir la importancia de otras variables en la investigación de la calidad de vida. Una vez se especificaron las relaciones entre los factores derivados de la revisión de la literatura, se llevó a cabo un estudio transversal con una muestra no probabilística de 245 estudiantes. Cuando se obtuvo la validez y confiabilidad del instrumento que midió: satisfacción de vida, capacidades esperadas, expectativas de oportunidad, relaciones de confianza, percepción de justicia, valoración del entorno, normas de contexto y recursos percibidos, se contrastó un modelo estructural [$X^2 = 12,35$ (12 gl); $p = 0,000$; $GFI = 0,975$; $RMR = 0,000$] en el que la percepción de disponibilidad de recursos correlacionó indirectamente a la satisfacción de vida a través de las normas de contexto ($\gamma = 0,52$). Los resultados se compararon con los hallazgos reportados en el estado del conocimiento.

Palabras clave

Calidad de vida, satisfacción vital, normas grupales, disponibilidad de recursos, capacidades percibidas.

Abstract

This work was proposed to establish a correlative model to discuss the importance of other variables in the investigation of the quality of life. Once the relationship between the factors derived from the literature review were specified, a cross-sectional study was carried out with a nonrandom sample of 245 students. When the validity and reliability of the instrument measured was obtained: life satisfaction, expected capacities, expectations of opportunity, trust relationships, perceptions of fairness, valuing the environment, rules of context and perceived resources, a structural model was contrasted [$X^2 = 12,35$ (12 gl) $p = 0.000$; $GFI = 0.975$; $RMR = 0.000$] in which the perceived availability of resources indirectly correlated to life satisfaction through context rules ($\gamma = 0.52$). The results were compared with the findings reported in the state of knowledge.

Keywords

Quality of life, life satisfaction, group norms, availability of resources, perceived capabilities.

¹ Investigación del proyecto: Gobernanza de los estilos de vida sustentables y las identidades de género, auspiciada por la Red de Estudios Transdisciplinarios UAEMEX-UNAM, México.

² M.Sc. en Educación, profesora en Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)-Unidad Académica Profesional Huehuetoca (UAPH), Huehuetoca, México. Correo electrónico: egarciae@uaemex.mx

³ Ph.D. (c) en Psicología Social y Ambiental, profesor en Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)-Unidad Académica Profesional Huehuetoca (UAPH), Huehuetoca, México. Correo electrónico: garcialirios@yahoo.com

⁴ Ph.D. en Administración Pública, profesor en Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)-Unidad Académica Profesional Huehuetoca (UAPH), Huehuetoca, México. Correo electrónico: jfrosasf@uaemex.mx

⁵ M.Sc. en Educación, profesora en Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México D. F., México. Correo electrónico: e_remo@terra.com

⁶ Ph.D. en Administración, profesor en Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México D. F., México. Correo electrónico: javierg@unam.mx

⁷ M.Sc. en Educación, profesor en Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México D. F., México. Correo electrónico: jorheval@unam.mx

⁸ Ph.D. en Geografía, profesora en Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM)-Unidad Académica Profesional Huehuetoca (UAPH), Chimalhuacán, México. Correo electrónico: briveravarela@yahoo.com.mx

Para citar este artículo: García, C., Carreón, J., Hernández, J., Rivera, B., Castillo, M., García, E., & Rosas, J. (2015). Prueba empírica de un modelo de calidad de vida. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 181-196.

Introducción

La calidad de vida entendida como satisfacciones relacionadas con recursos, valores, normas, expectativas, percepciones y capacidades es un tema central en la agenda de salud pública para el desarrollo local sustentable (García, 2013).

Algunos estudios relativos a la calidad de vida (véase tabla 1) establecen diferencias significativas entre sexos con respecto a transporte, empleo y recreación (Baldi & García, 2010). Así mismo, cuando se pondera como un sistema perceptual de los recursos alrededor del individuo y en referencia al grupo primario, se considera un estilo de bienestar personal que se orienta a la integración social (Barranco, Delgado, Meli, & Quintana, 2010).

Empero, la calidad de vida se correlaciona con la ansiedad y la depresión en situaciones de incertidumbre médica y deterioro de la salud (Machado, Anarte, & Ruiz, 2010). Es decir, la calidad de vida es el resultado de la percepción de escasez de recursos más que de las esperanzas generadas a partir de las capacidades personales. Las oportunidades parecen reducirse a su mínima expresión y con ello la responsabilidad de autogestión se

incrementa y se observa un mejoramiento de expectativas a través de los nexos entre los integrantes de un grupo social, familiar o escolar.

Grimaldo (2010) encontró seis dimensiones alusivas a la calidad de vida. Se trata del bienestar económico, la relación interpersonal de pareja, situación familiar, contexto de vecindario, capital social y estado de salud. Por consiguiente, la calidad de vida es un entramado de expectativas que parten de un núcleo figurativo para incidir en las decisiones de distribución de recursos (Carreón & García, 2013).

Cuando el individuo atraviesa por una coyuntura económica, sanitaria, familiar o interpersonal, a menudo estima que su calidad de vida se ha modificado sustancialmente (Sadeghzadeh, 2012). De inmediato se activan expectativas estéticas, afectivas y racionales que impulsan acciones que se dirigen a la generación de oportunidades y actualización de capacidades del sujeto para con el grupo al que pertenece o quiere pertenecer (Derya, 2012). Esto es, la calidad de vida es antecedente de la formación de una identidad de grupo y sentido de pertenencia anclada a libertades de elección, expectativas de justicia y movilización colectiva.

Tabla 1.
Estado del conocimiento de las variables correlacionadas con la calidad de vida

Año	Autores	Constructo	Muestra	Instrumentos	Resultados
2010	Baldi y García	Calidad de vida: "hace referencia a estilos o formas de vida, o bien, a nivel estándar de vida (consumo de bienes)" (Baldi y García, 2010, p. 21)	168 residentes de la ciudad de San Luis	World Health Organization Quality of Life	Existen diferencias entre hombres y mujeres con respecto a su grado de satisfacción de calidad de vida; transporte ($X^2 = 12,21$, $p = 0,02$), energía y fatiga ($X^2 = 10,48$, $p = 0,03$), capacidades laborales ($X^2 = 23,44$, $p = 0,02$) y oportunidades para recreación ($X^2 = 24,03$, $p = 0,02$)

Año	Autores	Constructo	Muestra	Instrumentos	Resultados
2010	Barranco, Delgado, Melin y Quintana	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad de vida y bienestar emocional aluden a sentirse tranquilo, seguro, sin agobios y no estar nervioso. -Relaciones interpersonales aluden a relacionarse con distintas personas, tener amigos y llevarse bien con la gente. - Bienestar material es tener suficiente dinero para comprar lo que se necesita y se desea tener, contar con una vivienda y lugar de trabajo adecuados. - Desarrollo personal es la posibilidad de aprender diferentes cosas, poseer conocimientos y realizarse personalmente. - Bienestar físico se vincula con gozar de buena salud, sentirse en una buena forma física y tener hábitos de alimentación saludables. - Autodeterminación es decidir por sí mismo y tener oportunidad de elegir cómo se quiere la vida, el trabajo, el tiempo libre, el lugar donde se habita y las personas con las que se está. - Integración social se conecta con ir a lugares de la ciudad o del barrio donde asisten otras personas y participar de sus actividades como uno más. Sentirse miembro de la sociedad, sentirse integrado y contar con el apoyo de otros individuos. - Derechos: ser considerado igual que el resto de la gente, que le traten con equidad, que respeten su forma de ser, opiniones, deseos e intimidad 	Diez residentes de Matanzas, Santa Cruz, Tenerife (España)	Entrevista en profundidad mediante guion	La percepción de la calidad de vida está por encima de la media, ya que los entrevistados manifiestan estar satisfechos con los servicios, oportunidades y capacidades correspondientes. Empero, es menester realizar intervenciones desde el trabajo social para la promoción de la calidad de vida por medio de la mediación de conflictos entre los actores. En ese sentido, ellos declaran vivir en una paz pública, pero esta puede verse amenazada por diferencias entre comunidades al momento de establecer la distribución de los recursos
2010	Machado, Anarte y Ruiz	Calidad de vida: "la percepción del individuo de su posición en la vida en el contexto de la cultura y sistema de valores en los que vive y en relación con sus objetivos, expectativas, estándares y preocupaciones" (Machado et al., 2010 p. 36)	46 pacientes	Diabetes Quality of Life	La ansiedad determinó la calidad de vida ($\beta = 0,595$, $t = 3,321$, $p = 0,000$) al momento de interactuar con otras cinco variables físicas, médicas, psicológicas y sociales. La depresión fue el segundo predictor de la calidad de vida al interrelacionarse con otras cinco variables ($\beta = 0,525$, $t = 3,321$, $p = 0,002$)
2010	Grimaldo	Calidad de vida: "estado de satisfacción general, derivada de la realización de potencialidades de la persona. Posee aspectos subjetivos y objetivos, la intimidación, la expresión emocional, la seguridad percibida, la productividad personal y la salud; y como aspectos objetivos se consideran: el bienestar material, las relaciones armónicas con el ambiente físico y social y con la comunidad objetivamente percibida" (Grimaldo, 2010, p. 2)	198 participantes	Escala de calidad de vida	Se estableció la validez y confiabilidad de la calidad de vida considerando nueve dimensiones relativas a medios de comunicación ($\alpha = 0,93$), bienestar económico ($\alpha = 0,83$), pareja ($\alpha = 0,87$), vida familiar y hogar ($\alpha = 0,89$), religión ($\alpha = 0,95$), vecindario y comunidad ($\alpha = 0,90$), ocio ($\alpha = 0,88$), amigos ($\alpha = 0,88$) y salud ($\alpha = 0,85$)

Año	Autores	Constructo	Muestra	Instrumentos	Resultados
2012	Sadeghzadeh	<i>Quality life</i> : “is a virtual perception and containst the negative and positive aspects of the person’s life and it explains the way that a person perceived the others aspects of his/her life and how he/she reacts to them” (Sadeghzadeh, 2012, p. 395)	60 pacientes	Medición pre y posintervención	Se establecieron diferencias significativas entre los grupos experimental y control con respecto a la intervención médica y su calidad de vida percibida antes y después de la intervención ($t = 3,86$ [29 gl], $p = 0,000$)
2012	Derya	<i>Quality of life</i> : “refers to the impact of the workplace satisfaction in non-work life domains, in satisfaction and reward expectations are influenced by their work environment employees jobs, supervisors, and work groups, and the organizational structure and technology) and the extend to which it provides value rewards” (Derya, 2012, p. 196)	1.200 empleados de hoteles cinco estrellas	Quality of Worklife	Los autores fijaron diferencias significativas entre hombres y mujeres respecto a su salud percibida ($t = 2,543$, $p = 0,011$), necesidades de actualización ($t = 3,744$, $p = 0,000$), necesidades de conocimiento ($t = 2,977$, $p = 0,003$) y necesidades estéticas ($t = 1,790$, $p = 0,074$)
2012	Tariq	<i>Life satisfaction</i> : “refers to a judgmental process in which individual assess the quality of their lives on the basis of their own set of criteria” (Tariq, 2012, p. 141)	Cien ejecutivos financieros	Life Satisfaction and Financial Stress	La satisfacción de vida y el estrés financiero correlacionaron negativamente ($r = -0,118$, $p < 0,001$) y se determinaron diferencias significativas entre alto y bajo estrés financiero con respecto a la satisfacción de vida ($t = 2,37$ [98 gl], $p < 0,05$)
2013	Aristegui y Vázquez	Calidad de vida: “percepción que los sujetos tienen sobre su posición en la vida, su contexto cultural y el sistema de valores en el cual [viven], en relación [con] sus expectativas, intereses y logros” (Aristegui y Vázquez, 2013, p. 7)	Diez transgéneros argentinos	Entrevistas en profundidad	La calidad de vida y el bienestar subjetivo o psicológico fueron evocados en los discursos de los entrevistados, ya que por una parte declaran que sus expectativas de vida son inhibidas al ser discriminados, pero por otra la formación de un grupo transgénero les permitió establecer redes de apoyo
2013	Abolfotouh, Salam, Alturaif, Suliman, Al-Essa, Al-Issa y Al-Rowaily	<i>Quality of life</i> : “which is defined as a multidimensional concept that encompasses the physical, emotional, social perception associated with an illness or is treatment” (Abolfotou et al., 2013, p. 1361)	394 sujetos	Quality of Life	Se dieron a conocer diferencias significativas entre sexos con respecto a su percepción de calidad de vida ($X^2 = 13,622$, $p = 0,001$, $t = 0,316$, $p = 0,001$) y satisfacción de vida ($X^2 = 12,164$, $p = 0,002$, $t = 3,05$, $p = 0,001$)

Año	Autores	Constructo	Muestra	Instrumentos	Resultados
2013	Quiceno y Vinaccia	Calidad de vida ligada con la salud: "hace referencia a la evaluación subjetiva de las influencias del estado de salud actual, los cuidados sanitarios, y la promoción de la salud sobre la capacidad del individuo para lograr y mantener un nivel global de funcionamiento que permite seguir aquellas actividades que son importantes para el individuo y que afectan su estado general de bienestar" (Quiceno & Vinaccia, 2013, p. 594) Resiliencia: "La capacidad en individuos adultos que viven en condiciones normales de tener niveles relativamente estables de funcionamiento físico y psicológico cuando son expuestos a un evento aislado y potencialmente muy perturbador" (Quiceno & Vinaccia, 2013, p. 595)	41 pacientes	Escala de resiliencia. Cuestionario de percepción de enfermedad. Cuestionario de salud.	La preocupación correlacionó con el funcionamiento físico ($r = -0,512$, $p = 0,001$) del mismo modo que las consecuencias ($r = -0,491$, $p = 0,001$) y estas con la salud general ($r = -0,472$, $p = 0,001$)

Fuente: elaboración propia.

La calidad de vida en su fase perceptual genera emociones de desconfianza hacia las autoridades que derivan en acciones ciudadanas disidentes (Carreón & García, 2013). Antes bien, la percepción de calidad de vida, en cuanto a la noción de justicia social, se enlaza con estilos convencionales de desarrollo que el individuo ha aprendido desde su infancia y ahora en su etapa adulta traduce como fiabilidad o confianza, pero al darse cuenta de que el vínculo con sus autoridades es asimétrico, entonces moviliza los recursos necesarios para la desobediencia civil (García, 2013).

Tariq (2012) observa que la calidad de vida, en su dimensión de satisfacción vital, requiere de un conjunto de indicadores que oriente no solo la percepción del sujeto, sino además la acción colectiva. Un bajo nivel de satisfacción de vida es suficiente para activar el proceso de disidencia social, pero un alto

nivel de satisfacción vital no crea nexos colaborativos, solidarios o empáticos (Carreón & García, 2013).

Sin embargo, bajos niveles de satisfacción vital, los cuales sugieren mínimos estándares de calidad de vida, favorecen la formación de redes de apoyo. Es el caso de los nuevos movimientos sociales lésbico-gais o ecologistas, quienes al conformar grupos de autoayuda ocasionan un bienestar subjetivo mayor a quienes solo perciben abundancia de recursos (Carreón et al., 2013).

A medida que la calidad de vida se específica y delimita a factores psicológicos, se incrementan las expectativas de inconformidad, indignación y desobediencia civil, pero también afloran habilidades sociales como la creatividad e innovación de grupos minoritarios frente a la imposición ideológica o pragmática de las mayorías (Abolfotouh et al., 2013).

En síntesis, la calidad de vida en términos económicos, políticos, sociales, sanitarios, educativos, laborales y tecnológicos es un constructo multidimensional (Quiceno & Vinaccia, 2013).

Especificación de un modelo de las variables correlacionadas con la calidad de vida

Las relaciones entre oportunidades, capacidades, responsabilidades, justicia, fiabilidad y movilización dirigidas a la satisfacción vital pueden concretarse en un modelo (véase figura 1).

Se trata de 17 variables en torno a las cuales los vínculos de dependencia entre factores económicos, políticos, sociales, grupales y personales influyen en la satisfacción de vida.

La teoría del capital humano advierte que las capacidades tendrían un impacto significativo sobre la satisfacción vital, ya que un alto nivel de educación se compensa con un elevado estilo de vida satisfactorio (hipótesis 1).

Más aún, si la conexión entre capacidades y satisfacción parte de oportunidades reales o simbólicas, entonces como lo señala la teoría, el desarrollo humano está complementado (hipótesis 2).

Sin embargo, el proceso que supone libertades de elección, capacidades y satisfacción vital necesariamente, de acuerdo con la teoría de las demandas y recursos, se sujeta a la disponibilidad de recursos y su distribución entre las especies. En el caso de los recursos comunes existe una tragedia de suma cero en la que los actores involucrados en lugar de cooperar y establecer una corresponsabilidad administrativa de los recursos, compiten desenfrenadamente y suprimen la posibilidad de crecimiento de otras especies. Es por ello que la disponibilidad de recursos afecta de modo indirecto a la satisfacción vital (hipótesis 3).

No obstante que la disponibilidad de recursos marca la pauta en la organización de los grupos humanos, es el Estado en referencia a la ciudadanía, según lo advierte la teoría de la elección racional, quien incentiva la diseminación de los recursos. Cuando la relación entre sociedad civil y sus autoridades es asimétrica, entonces la calidad de vida se desvanece, pero cuando existen vínculos de confianza, entonces aflora la satisfacción vital (hipótesis 4).

En otro escenario, el nexo entre ciudadanía y autoridades genera expectativas de justicia que merman o enaltecen la corresponsabilidad. Esto es así porque, según la teoría ecológica del desarrollo, la política es concomitante con la economía. Mayores niveles de gobernabilidad se observan en países prósperos, mientras que la ingobernabilidad subyace en economías débiles. Es por ello que la justicia esperada incide directamente en la satisfacción vital de la ciudadanía para con su sistema político (hipótesis 5).

El proceso que parte de la confianza, capacidades y satisfacción vital es planteado por la teoría de la autosuficiencia (SFT). La relación entre sociedad y Estado orientada al desarrollo tiene en la formación del capital humano su vínculo principal. La SFT propone que el desarrollo, a diferencia del crecimiento, supone elevados estándares de satisfacción vital razón por la cual, las capacidades son un factor esencial en el nexo entre fiabilidad política y satisfacción de vida personal (hipótesis 6).

La relación indirecta entre justicia y satisfacción al ser mediada por las capacidades supone escenarios ecológicos de desarrollo. La teoría de los recursos de cambio (CRT) advierte que la conexión entre autoridades y ciudadanos se define por acciones molares y moleculares que afectarán la satisfacción individual.

Los actos molares, al contrario de las acciones moleculares, implican vínculos signifi-

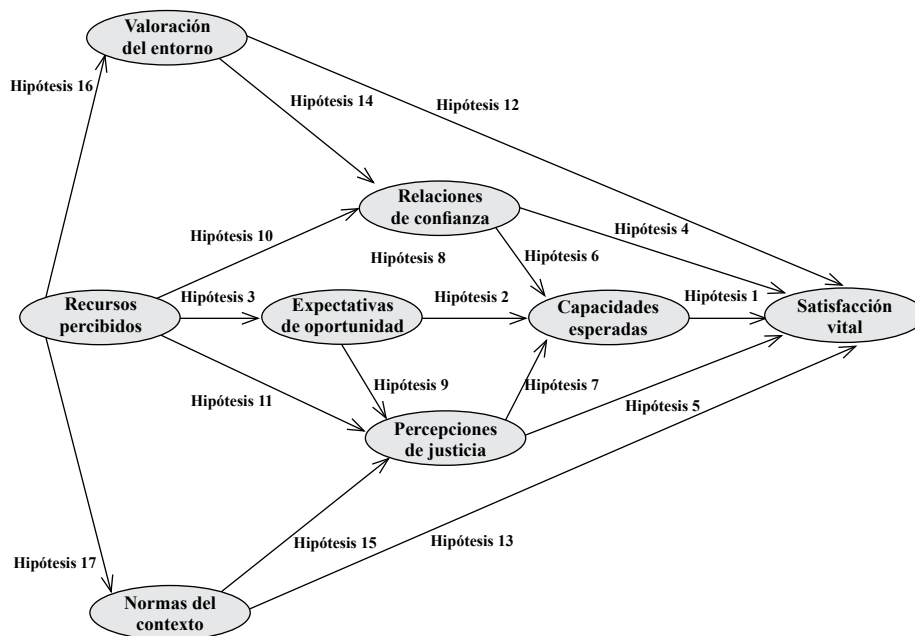
cativos que contrasta el individuo en situaciones de crisis. Por su parte, las relaciones poco significativas se entienden como actos moleculares desde los cuales no es posible construir una memoria colectiva, disidencia social o desobediencia civil.

Es así como la justicia, al considerarse un sistema de acciones molares, influye en la satisfacción vital mientras es regulada por las capacidades personales (hipótesis 7).

Sin embargo, la CRT sugiere que son las oportunidades las que inciden en las relaciones entre fiabilidad, justicia, capacidades

y satisfacción. De este modo, las libertades de elección al vincularse con la fiabilidad política y capacidades individuales impactan en la satisfacción vital. Esto es así porque la confianza entre ciudadanos y políticos depende de opciones de elección en materia de empleo. Si existen oportunidades laborales, entonces la fiabilidad política se incrementa y al afectar las habilidades propicia altos estados de satisfacción (hipótesis 8). O bien, las oportunidades son diseminadas como factores de justicia incidiendo en la generación de habilidades laborales, mientras que es posible observar el acrecentamiento de satisfacción personal de vida (hipótesis 9).

Figura 1.
Especificación de relaciones



Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, las libertades de elección implican decisiones, demandas y recursos a partir de los cuales las oportunidades se gestan. Es por esta cuestión que la CRT sostiene que la disponibilidad de recursos, pero sobre todo, el dilema de la distribución de los mismos, impac-

ta en el desarrollo de comunidades o grupos que comparten escenarios y contextos.

La historia de una comunidad o grupo parece estar socavada por las redes de cooperación y confianza mientras la disponibilidad de

recursos lo permita. Ante una situación de escasez emergen los dilemas y con ello las tragedias de las entidades comunes. En este sentido, la CRT afirma que las oportunidades son el resultado de una corresponsabilidad entre las partes implicadas.

De este modo, la gestión de recursos afecta indirectamente a la satisfacción a través de las oportunidades, fiabilidad, justicia y capacidades. En primera instancia, la carencia de recursos crearía una reducción de los niveles de confianza ciudadana ante la administración pública, ello impactaría en las opciones de elección aminorando la capacidad de consumo. Una vez que el poder adquisitivo está comprometido, los niveles de satisfacción ciudadana se reducen a su mínima expresión. En este tenor, la escasez también puede incidir en percepciones de injusticia ciudadana, frente a la falta de atinencia gubernamental, las capacidades de elección se reducen hasta influir en la satisfacción vital (hipótesis 10).

En contraste, cuando la disponibilidad de recursos es insuficiente pero ampliamente percibida por la ciudadanía, las oportunidades de elección parecen actuar en la confianza ciudadana y con ello en la toma de decisiones buscando la satisfacción no solo personal o grupal, sino social. Esto también supone un proceso de justicia ante la distribución de recursos vía los servicios públicos. En este escenario, la satisfacción vital precede a las opciones de elección que al percibirse como abundantes transfieren el efecto de la justicia social hacia la satisfacción vital (hipótesis 11).

Así mismo, la relación entre la valoración del entorno (recursos disponibles) y la satisfacción de vida (necesidades obtenidas) la entiende la CRT como un proceso directo y significativo (hipótesis 12). Se trata de una relación asimétrica, ya que la escasez de recursos frente al aumento de expectativas suscita un escenario que compromete la confianza de la ciudadanía para con sus futuros gobernantes y las capacidades de la sociedad civil futura (hipótesis 14 y 16).

La CRT advierte que en el caso de las normas sociales en cuanto a la administración y,

por ende, la distribución de los recursos, su vinculación con la satisfacción al ser directa y significativa comprende un reduccionismo estructural (hipótesis 13), o bien, en la interrelación con la justicia social y las capacidades implica la emergencia de un sistema democrático de participación ciudadana frente a la apertura del Estado (hipótesis 15 y 17).

En resumen, la especificación de relaciones entre los factores que las teorías emplean para explicar la incidencia de la disponibilidad de recursos sobre la satisfacción vital conlleva:

- La formación de capacidades entendidas como opciones de elección, orienta la conformación de capital humano como factor de desarrollo cuando menos económico.
- Oportunidades, capacidades y responsabilidades percibidas no desde la disponibilidad física de los recursos, sino desde las expectativas de consumo que los servicios públicos diseminan en los usuarios.
- Debido a que los recursos son administrados en primera instancia por el Estado, generan percepciones de confianza que enaltecen las opciones de elección, pero la desconfianza inhibe las alternativas de elección y con ello la satisfacción vital.
- La disponibilidad común de los recursos desencadena relaciones de dependencia entre los factores esgrimidos, con el objetivo de incentivar las oportunidades de elección y con ello alcanzar la satisfacción vital.

En consecuencia: Los vínculos de dependencia que se concretan en el modelo se ajustan a los datos observados. Es decir, la percepción de disponibilidad y comunalidad de los recursos impacta directa e indirectamente en la satisfacción de vida de los estudiantes. En el segundo caso de relación indirecta, las expectativas de oportunidad, confianza, justicia y capacidad al reducir o aumentar la incidencia

de los recursos esperados sobre la satisfacción vital, ajustan sus relaciones especificadas a los datos obtenidos.

Método

Se llevó a cabo un estudio transversal, realizando una selección no probabilística de 245 estudiantes. El criterio de elección fue el contar con una actividad remunerada, servicio de Internet y haber sido inscrito en el periodo lectivo escolar. Se entrevistaron a 120 mujeres y 125 hombres (M = 20,13 años de edad y DE = 2,36 años de edad). El estatus económico al que pertenece la muestra fue medio bajo con alrededor de 1.500 USD mensuales de ingreso familiar (M = 950 USD y DE = 24,5 USD).

Respecto a la educación los participantes declararon pertenecer a la universidad pública (M = 2,13 años de estudio y DE = 0,47 años de estudio). El 67 % de los entrevistados contaba con una beca o apoyo económico (M = 100 USD y DE = 7,5 USD). Los gastos relativos a colegiatura (300 USD semestral), útiles (250 USD semestral), Internet (50 USD mensual) y transporte (35 USD semanal) generan una inversión aproximada de 1.000 USD semestral (M = 870 USD y DE = 15,67 USD).

En el tema laboral el 36 % de la muestra declaró trabajar antes o después de asistir al colegio (M = 400 USD mensual y DE = 23,5 USD mensual). De los entrevistados que laboran el 78 % señala que su salario se incrementaría sustancialmente si concluyera su formación profesional (M = 1.200 USD mensuales esperados y DE = 45,5 USD mensuales esperados). Por el contrario, el 84 % de los entrevistados declaró que sus ingresos serían inferiores si solo contaran con la formación media básica (M = 250 USD y DE = 14,6 USD).

En relación a la tecnología, el 57 % paga mensualmente su acceso a Internet desde una línea fija (M = 470 USD mensuales y DE = 15,7 USD mensuales) mientras que el 93 % cuenta con servicio de telefonía móvil (M = 140 USD mensuales y DE = 10,2 USD mensuales). Facebook (46 %), Twitter (27 %) y Google+ (14 %) son las redes sociales de mayor uso para fines escolares o búsqueda de empleo.

Se construyó un cuestionario de calidad de vida a partir de las dimensiones educativa, tecnológica y laboral en función de los factores de disponibilidad de recursos, fiabilidad social, justicia social, oportunidades de elección, habilidades de selección y percepciones de satisfacción (véase tabla 2).

Tabla 2.
Operacionalización de variables

Factor	Definición	Ítems	Ponderación
Satisfacción vital	Grado de evaluación de los servicios públicos (educación, tecnología y empleo)	SV1, SV2, SV3	0 = nada satisfactorio, 1 = muy poco satisfactorio, 2 = poco satisfactorio, 3 = muy satisfactorio
Capacidades esperadas	Nivel de habilidades de elección educativa, tecnológica y laboral	CE1, CE2, CE3	0 = nada preferible, 1 = muy poco preferible, 2 = poco preferible, 3 = muy preferible
Relaciones de confianza	Grado de credibilidad en las autoridades respecto a educación, tecnología y empleo	RC1, RC2, RC3	0 = nada fiable, 1 = muy poco fiable, 2 = poco fiable, 3 = muy fiable
Percepción de justicia	Nivel de evaluación de la administración pública en materia educativa, tecnológica y laboral	PJ1, PJ2, PJ3	0 = nada deseable, 1 = muy poco deseable, 2 = poco deseable, 3 = muy deseable
Expectativas de oportunidad	Grado de libertad de elección educativa, tecnológica y laboral	EO1, EO2, EO3	0 = nada opcional, 1 = muy poco opcional, 2 = poco opcional, 3 = muy opcional
Valoración del entorno	Nivel de acceso a servicios públicos educativos, tecnológicos y laborales	VE1, VE2, VE3	0 = nada eficiente, 1 = muy poco eficiente, 2 = poco eficiente, 3 = muy eficiente
Normas de contexto	Grado de distribución de los servicios públicos educativos, tecnológicos y laborales	NC1, NC2, NC3	0 = nada apreciable, 1 = muy poco apreciable, 2 = poco apreciable, 3 = muy apreciable
Recursos percibidos	Nivel de disponibilidad de recursos a través de servicios educativos, tecnológicos y laborales	RP1, RP2, RP3	0 = nada cooperativo, 1 = muy poco cooperativo, 2 = poco cooperativo, 3 = muy cooperativo

Fuente: elaboración propia.

La aplicación de las encuestas se llevó a cabo en las instalaciones de la Universidad Autónoma del Estado de México, previa tramitación ante las autoridades de la institución. Al momento de resolver el cuestionario, los entrevistados fueron instruidos para escribir las dudas que pudieran tener respecto a la encuesta. Una vez se recopiló la información se capturó en el paquete estadístico para ciencias sociales (SPSS, por su sigla en inglés) versión 21,0, a fin de estimar los parámetros multivariados en el análisis de momentos estructurales (Amos por su acrónimo en inglés) versión 6,0.

Se realizó un análisis de normalidad considerando el parámetro de curtosis así como de confiabilidad asumiendo una consistencia interna o alfa de Cronbach. Posteriormente se procedió a estimar la validez de constructo previa esfericidad y adecuación del instrumento a la muestra de estudio. Enseguida, se estimaron correlaciones bivariadas o covarianzas multivariadas para anticipar relaciones causales en modelos estructurales, ajuste y residuos.

Normalidad. Se utilizó el parámetro de curtosis para determinar la proximidad de las respuestas a la media y desviación estándar. Los valores cercanos a la unidad se asumieron como evidencias de distribución normal.

Confiabilidad. La consistencia interna de los reactivos con respecto a la escala se ponderó con el estadístico alfa de Cronbach. Los valores superiores a 0,60 y menores a 0,90 fueron prueba de relaciones simétricas entre los reactivos y los rasgos psicológicos que se pretendieron medir.

Validez. Se ponderó la adecuación con el parámetro Kaiser-Meyer-Olkin en el que los valores superiores a 0,60 se consideraron un requerimiento para la validez de constructo. También se estimó la esfericidad con la prueba de Bartlett, el valor Chi-cuadrado cercano a la unidad y nivel de significancia menor a 0,050 se tomaron como un segundo requerimiento para el análisis fac-

torial exploratorio de componentes principales con rotación varimax. Las correlaciones entre el ítem y el factor superiores a 0,300 se asumieron como indicadores de un constructo. En cuanto a los porcentajes de varianza explicada superiores a 20 % se estimaron como prueba de ajuste de las especificaciones del modelo con respecto a los datos en observación.

Correlación. Se empleó el parámetro r de Pearson para calcular las relaciones negativas o positivas entre los factores establecidos en la validez de constructo. Aquellos valores cercanos a cero y la unidad se admitieron como relaciones espurias y colineales. En cambio, los valores entre los extremos fueron considerados como asociaciones probables de dependencia.

Covarianza. Se utilizó la estimación ϕ para determinar la asociación entre un factor y otro en referencia a los demás factores. Al igual que la correlación, los valores se identificaron como relaciones espurias, colineales y de dependencia.

Estructura. Se usaron parámetros ϕ para estimar covarianzas, estadísticos γ para la regresión de factores exógenos a mediadores y parámetros β para la regresión de factores mediadores a endógenos. Los estadísticos δ , ϵ y σ se emplearon para calcular los errores de medición de indicadores exógenos y endógenos así como el disturbio de factores endógenos. El criterio para interpretar los valores cercanos a cero y a la unidad también se valoró para los parámetros en mención.

Ajuste. El contraste del modelo se llevó a cabo a partir de la estimación del índice de bondad de ajuste (GFI, por su sigla en inglés). Los valores cercanos a la unidad se juzgaron como demostración de aceptación de hipótesis nula.

Residual. El contraste del modelo también se realizó desde el cálculo del error de aproximación cuadrático medio (RMSEA, por su sigla en inglés). Los valores cercanos a cero

fueron considerados como evidencia de ajuste del modelo especificado con respecto a los datos obtenidos.

Resultados

Se establecieron ocho factores [KMO = 6,25; $X^2 = 14,25$ (23 gl); $p = 0,000$] (véase tabla 3) relativos a la satisfacción de vida (ítems SV1, SV2, SV3 y 45 % de la varianza total explicada), capacidades esperadas (CE1, CE2,

CE3 y 37 % de la varianza total explicada), relaciones de confianza (RC1, RC2, RC3 y 33 % de la varianza explicada), percepción de justicia (PJ1, PJ2, PJ3 y 31 % de la varianza explicada), expectativas de oportunidad (EO1, EO2, EO3 y 27 % de la varianza explicada), valoraciones del entorno (VE1, VE2, VE3 y 25 % de la varianza explicada), normas de contexto (NC1, NC2, NC3 y 23 % de la varianza explicada) y recursos percibidos (RP1, RP2, RP3 y 21 % de la varianza explicada).

Tabla 3.
Validez de los constructos
que se correlacionan con la calidad de vida

		F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
<i>Satisfacción de vida</i>									
SV1	De las cosas que me gusta hacer, estudiar me parece:	0,356							
SV2	De las tecnologías que me interesan, el Internet que utilizo es:	0,451							
SV3	De mis preferencias de empleo, la bolsa de trabajo universitaria es:	0,478							
<i>Capacidades esperadas</i>									
CE1	De las cosas que puedo hacer, estudiar me parece:		0,591						
CE2	De las habilidades que tengo, usar el Internet para tareas es:		0,894						
CE3	De los trabajos que he tenido, recibir una beca es:		0,621						
<i>Relaciones de confianza</i>									
RC1	De entre todas mis amistades, estudiar con alguien desconocido es:			0,412					
RC2	De entre todos mis contactos, mandar mi tarea a un correo de la universidad es:			0,512					
RC3	De mis trabajos anteriores, cualquier labor extracurricular me parece:			0,725					
<i>Percepción de justicia</i>									
PJ1	De los rechazados en el examen de admisión, faltar a una clase me parece:				0,412				
PJ2	De las páginas electrónicas que nos espían, enviar mi tarea por la red universitaria es:				0,587				
PJ3	De los empleos con salario mínimo, la posibilidad de ganar dinero en la universidad es:				0,824				
<i>Expectativas de oportunidad</i>									
EO1	De las oportunidades de trabajar que he tenido, recibir una beca me parece:					0,472			
EO2	De las tecnologías más útiles, capacitarme en o con alguna de ellas en la universidad es:					0,384			
EO3	De los empleos que me han enseñado, la posibilidad de especializarme en la universidad es:					0,481			
<i>Valoraciones del entorno</i>									
VE1	De los servicios públicos que he pagado, estudiar en universidad gratuita me parece:						0,412		
VE2	De las redes públicas de Internet que conozco, usar el servidor de la universidad es:						0,382		
VE3	De los servicios de colocación de empleo en los que estoy inscrito, la bolsa universitaria es:						0,482		
<i>Normas de contexto</i>									
NC1	De las cosas que acostumbro hacer, leer para un examen me parece:							0,413	
NC2	De los contactos con los que acostumbro platicar, leer sus comentarios es:							0,482	
NC3	De las actividades que acostumbro hacer, realizar trabajos finales es:							0,583	
<i>Recursos percibidos</i>									
RP1	De las cosas que he compartido, prestar libros a compañeros de clase es:								0,351
RP2	De los mensajes que he enviado o recibido en Internet, darme de baja en la red me parece:								0,486
RP3	De las cosas que he hecho por dinero, hacer la tarea de alguien me parece:								0,631

Fuente: elaboración propia.

En el caso de los resultados descriptivos (véase tabla 4) se observa una tendencia a opciones positivas para las respuestas a ítems de los factores de satisfacción de vida, capacidades esperadas, relaciones de confianza, normas de contexto y recursos percibidos y una prevalencia negativa para los factores de percepción de justicia, expectativas de oportunidad y valoraciones del entorno.

En lo que atañe a la satisfacción de vida, el ítem SV3 (M = 2,47; DE = 0,49; C = 2,04) obtuvo el valor más cercano a la opción “muy satisfactorio” mientras que el ítem SV2 (M = 2,01; DE = 0,27; C = 2,08) se aproximó a la opción “poco satisfactorio”. Es decir, la muestra encuestada parece orientar su satisfacción vital hacia un escenario educativo, tecnológico y laboral cercano a la satisfacción plena.

En el caso de las capacidades esperadas, el ítem CE3 (M = 2,71; DE = 0,41; C = 2,01) rondó la “muy preferible”. En contraste, el ítem

CE1 (M = 2,47; DE = 0,37; C = 2,01) se acercó a la opción “poco preferible”. En este sentido, la muestra encuestada parece dirigir sus respuestas a una opción próxima a la percepción eficiente de sus capacidades.

Por su parte, en las relaciones de confianza, el ítem RC2 (M = 2,94; DE = 0,48; C = 2,05), al contrario del ítem RC3 (M = 2,04; DE = 0,93; C = 2,01) se acercó a la opción “muy fiable”. Ello sugiere que la confianza se percibe como un elemento fundamental de las relaciones entre la muestra encuestada.

En cuanto a la percepción de justicia, el ítem PJ3 (M = 1,27; DE = 0,31; C = 2,05) respecto al ítem PJ2 (M = 1,59; DE = 0,15; C = 2,01) al estar rondando la alternativa “muy poco deseable” supone una apreciación sesgada de justicia. Esto es así porque la injusticia que la muestra encuestada percibe de sus autoridades parece ser un elemento central en su satisfacción de vida.

Tabla 4.
Descriptivos del instrumento

	Ejemplo	M	DE	C	α
	Satisfacción de vida				0,72
SV1	De las cosas que me gusta hacer, estudiar me parece:	2,35	0,36	2,04	
SV2	De las tecnologías que me interesan, el Internet que utilizo es:	2,01	0,27	2,08	
SV3	De mis preferencias de empleo, la bolsa de trabajo universitaria es:	2,47	0,49	2,04	
	Capacidades esperadas				0,74
CE1	De las cosas que puedo hacer, estudiar me parece:	2,47	0,37	2,01	
CE2	De las habilidades que tengo, usar el Internet para tareas es:	2,56	0,69	2,03	
CE3	De los trabajos que he tenido, recibir una beca es:	2,71	0,41	2,01	
	Relaciones de confianza				0,79
RC1	De entre todas mis amistades, estudiar con alguien desconocido es:	2,51	0,51	2,07	
RC2	De entre todos mis contactos, mandar mi tarea a un correo de la universidad es:	2,94	0,48	2,05	
RC3	De mis trabajos anteriores, cualquier labor extracurricular me parece:	2,04	0,93	2,01	
	Percepción de justicia				0,74
PJ1	De los rechazados en el examen de admisión, faltar a una clase me parece:	1,57	0,29	2,08	
PJ2	De las páginas electrónicas que nos espían, enviar mi tarea por la red universitaria es:	1,59	0,15	2,01	
PJ3	De los empleos con salario mínimo, la posibilidad de ganar dinero en la universidad es:	1,27	0,36	2,04	
	Expectativas de oportunidad				0,78
EO1	De las oportunidades de trabajar que he tenido, recibir una beca me parece:	1,46	0,72	2,03	
EO2	De las tecnologías más útiles, capacitarme en o con alguna de ellas en la universidad es:	1,58	0,59	2,01	
EO3	De los empleos que me han enseñado, la posibilidad de especializarme en la universidad es:	1,14	0,31	2,05	
	Valoraciones del entorno				0,75
VE1	De los servicios públicos que he pagado, estudiar en universidad gratuita me parece:	1,46	0,49	2,01	
VE2	De las redes públicas de Internet que conozco, usar el servidor de la universidad es:	1,38	0,32	2,03	
VE3	De los servicios de colocación de empleo en los que estoy inscrito, la bolsa universitaria es:	1,03	0,26	2,03	
	Normas de contexto				0,71
NC1	De las cosas que acostumbro hacer, leer para un examen me parece:	2,47	0,48	2,03	
NC2	De los contactos con los que acostumbro platicar, leer sus comentarios es:	2,70	0,59	2,01	
NC3	De las actividades que acostumbro hacer, realizar trabajos finales es:	2,36	0,63	2,07	
	Recursos percibidos				0,75
RP1	De las cosas que he compartido, prestar libros a compañeros de clase es:	2,45	0,26	2,04	
RP2	De los mensajes que he enviado o recibido en Internet, darme de baja en la red me parece:	2,14	0,56	2,08	
RP3	De las cosas que he hecho por dinero, hacer la tarea de alguien me parece:	2,75	0,21	2,03	

Fuente: elaboración propia.

En el caso de las expectativas de oportunidad, el ítem EO3 ($M = 1,14$; $DE = 0,31$; $C = 2,05$) en referencia al ítem EO2 ($M = 1,38$; $DE = 0,59$; $C = 2,01$) refleja una tendencia a la opción “muy poco opcional”, lo que hace suponer que las oportunidades se valoran como casi nulas por parte de la muestra encuestada.

Es el mismo caso de las valoraciones del entorno, ya que el ítem VE3 ($M = 1,03$; $DE = 0,26$; $C = 2,03$) respecto al ítem VE1 ($M = 1,46$; $DE = 0,49$; $C = 2,01$) evidencia una inclinación a la opción “muy poco eficiente”, que es el resultado de considerar a los servicios públicos como un sistema de distribución inequitativo entre la muestra encuestada.

En cuanto a las normas de contexto, el ítem NC2 ($M = 2,70$; $DE = 0,59$; $C = 2,01$) en contraste con el ítem NC3 ($M = 2,35$; $DE = 0,63$; $C = 2,07$) se acercó a la opción “muy apreciable”. Esto significa que las convenciones que guían las acciones del individuo al ser evaluadas positivamente prueban la influencia del sistema sobre un indicador de la calidad de vida en la muestra encuestada.

Por último, en el factor de los recursos percibidos, el ítem RP3 ($M = 2,75$; $DE = 0,21$; $C = 2,03$) en comparación con el ítem RP2 ($M = 2,14$; $DE = 0,56$; $C = 2,08$) revela

una tendencia “muy cooperativa” por parte de la muestra encuestada. Ello quiere decir que la distribución de los recursos probablemente incide en la percepción de su escasez y, por ende, en la necesidad de compartirlos.

La confiabilidad de los factores 1 al 8 (alfas respectivas de 0,72; 0,74; 0,79; 0,74; 0,78; 0,75; 0,71 y 0,75) manifiesta una consistencia regular entre los ítems, ya que la confiabilidad general del instrumento fue de 0,69.

La asociación entre los factores (véase tabla 5) muestra que la satisfacción de vida y las expectativas de oportunidad ($r = 0,582$), capacidades esperadas y recursos percibidos ($r = 0,719$), relaciones de confianza y recursos percibidos ($r = 0,625$), percepción de justicia y expectativas de oportunidad (0,613), expectativas de oportunidad y recursos percibidos (0,509), valoración del entorno y normas de contexto (0,495) y normas de contexto y recursos percibidos ($r = 0,321$) suponen que la especificación de relaciones entre los factores podría ser estimada por un modelo, aunque se esperaba que hubiesen relaciones negativas entre percepciones de justicia, expectativas de oportunidad y valoraciones del entorno, ya que sus medias, desviaciones y curtosis advertían una prevalencia negativa con respecto a la tendencia positiva de los demás factores.

Tabla 5.
Correlaciones entre los factores

	SV	CA	RC	PJ	EO	VE	NC	RP
Satisfacción de vida	1,000							
Capacidades esperadas	0,461	1,000						
Relaciones de confianza	0,372	0,592	1,000					
Percepciones de justicia	0,461	0,491	0,381	1,000				
Expectativas de oportunidad	0,582	0,395	0,493	0,613	1,000			
Valoraciones del entorno	0,482	0,591	0,597	0,492	0,315	1,000		
Normas de contexto	0,481	0,391	0,570	0,582	0,526	0,495	1,000	
Recursos percibidos	0,493	0,719	0,625	0,481	0,593	0,314	0,321	1,000

Fuente: elaboración propia.

El análisis de covarianzas (véase tabla 6) al igual que el de las correlaciones, mostró vínculos positivos entre satisfacción de vida y valoraciones del entorno ($\Phi=0,610$), capacidades esperadas y expectativas de oportunidad ($\Phi = 0,692$), relaciones de confianza y recursos

percibidos ($\Phi = 0,729$), percepción de justicia y recursos percibidos ($\Phi = 0,624$), expectativas de oportunidad y normas de contexto ($\Phi = 0,714$), valoraciones del entorno y recursos percibidos ($\Phi = 0,624$) y normas de contexto y recursos percibidos ($\Phi = 0,735$).

Tabla 6.
Covarianzas entre los factores

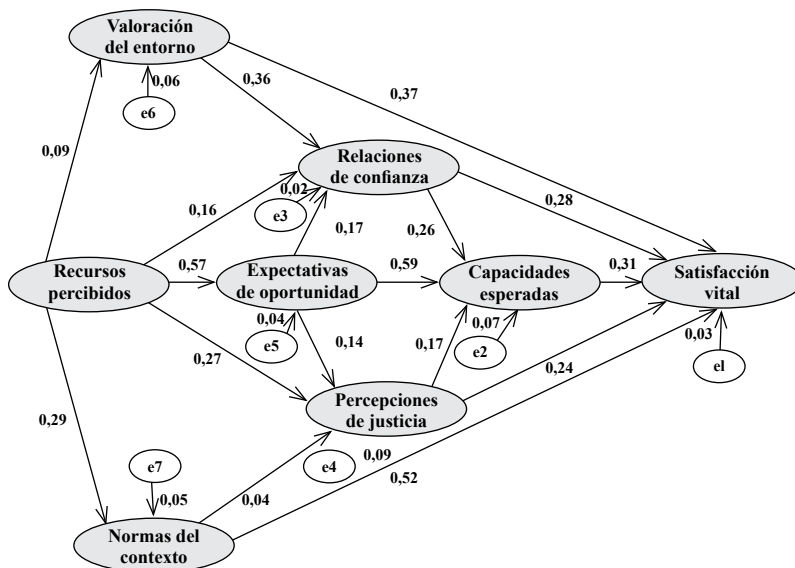
	SV	CA	RC	PJ	EO	VE	NC	RP
Satisfacción de vida	1,825							
Capacidades esperadas	0,372	1,935						
Relaciones de confianza	0,482	0,481	1,725					
Percepciones de justicia	0,592	0,593	0,371	1,868				
Expectativas de oportunidad	0,393	0,692	0,484	0,371	1,938			
Valoraciones del entorno	0,610	0,482	0,596	0,415	0,687	1,836		
Normas de contexto	0,413	0,396	0,686	0,581	0,714	0,482	1,738	
Recursos percibidos	0,382	0,481	0,729	0,624	0,491	0,624	0,735	1,829

Fuente: elaboración propia.

Las covarianzas esgrimidas advierten que las relaciones especificadas parecen establecer un sistema de calidad de vida centrado en la satisfacción de vida, capacidades esperadas,

relaciones de confianza, normas de contexto y recursos percibidos más que en percepciones de justicia, expectativas de oportunidad y valoraciones del entorno (véase Figura 2).

Figura 2.
Relaciones estructurales
entre las variables correlacionadas con la calidad de vida



Fuente: elaboración propia.

El modelo de relaciones estructurales muestra que el factor que influye en la percepción de los recursos sobre la satisfacción de vida es la norma de contexto ($\gamma = 0,52$), seguida del factor de valoración del entorno ($\gamma = 0,37$), capacidades esperadas ($\beta = 0,31$), relaciones de confianza ($\beta = 0,28$) y percepción de justicia ($\beta = 0,24$). Es decir, la plena satisfacción de acciones relativas a la academia, tecnología y empleo está influida por la disponibilidad de los recursos percibidos a través de los comportamientos arraigados de los estudiantes. Este hallazgo enaltece un supuesto de la teoría de los recursos comunes según el cual, los usos y costumbres de los grupos internalizan los recursos como elementos de comunidad e identidad (García, Carreón & Hernández, 2014). Esto es así porque la conservación de los recursos obedece a costumbres enraizadas en las que el sentido de pertenencia es fundamental para la satisfacción personal, grupal o comunal.

El contraste de las relaciones de dependencia [$X^2 = 12,35$ (12 gl); $p = 0,000$; GFI = 0,975; RMR = 0,000] evidencia la aceptación de la hipótesis nula.

Discusión

En referencia al trabajo de Machado et al. (2010) en el que se demostró la relación de dependencia entre la ansiedad y la baja calidad de vida percibida, el presente estudio encontró que la disponibilidad de recursos percibidos correlaciona indirectamente a la satisfacción de vida a través de las normas de contexto.

La calidad de vida al haber sido considerada desde dos dimensiones preponderantes: subjetiva y física, supuso la interrelación entre disponibilidad de recursos y procesos psicológicos básicos en los que los vínculos de grupos no incidirían sobre la percepción de satisfacción plena.

No obstante que en este trabajo las relaciones de confianza y la percepción de justicia son variables relativas a la dinámica de grupos a

los que el individuo pertenece, su influencia es menor a la valoración de los recursos (servicios públicos de educación, tecnología y empleo) y las capacidades personales (libertades de elección, habilidades y conocimientos), aunque las normas de contexto (conductas arraigadas) incrementan la relación entre los recursos disponibles y la satisfacción de vida. Empero, será fundamental incluir las patologías personales en el modelo de relaciones de dependencia para contrastar su influencia en la satisfacción de vida.

Conclusión

La calidad de vida, en su dimensión de satisfacción plena de los servicios públicos de educación, Internet y empleo, en la muestra de jóvenes encuestados es: la relación indirecta entre los recursos percibidos y la satisfacción de vida sugiere que existen factores grupales y personales que regulan el impacto de una escasez o abundancia percibida de los recursos, aunque el estado del conocimiento advierte que son las variables psicológicas las que se asocian a las percepciones de satisfacción plena de la vida.

La satisfacción de vida al interrelacionarse con recursos percibidos, valoraciones del entorno, normas de contexto, percepción de justicia, relaciones de confianza, oportunidades y capacidades esperadas puede explicarse desde marcos teóricos psicológicos o sociológicos, pero es menester incluir teorías y constructos de orden económico y político, ya que su exclusión reduce la calidad de vida a la percepción de los encuestados.

Referencias

- Abolfotouh, M., Salam, M., Alturaif, D., Suliman, W., Al-Essa, N., Al-issa, H., & Al-rowaily, M. (2013). Predictors of quality of life and glycemic control among Saudi adults with diabetes. *International Journal of Medicine and Medical Sciences*, 46, 1360-1370.

- Aristegui, I., & Vázquez. (2013). El impacto del estigma y la discriminación en la calidad de vida de personas transgénero viviendo con VIH. *Hologramática*, 19, 5-30.
- Baldi, G., & García, E. (2010). Percepción de la calidad de vida en una muestra de individuos de la ciudad de San Luis, Argentina. *Universidades*, 40, 17-26.
- Barranco, C., Delgado, M., Melin, C., & Quintana, R. (2010). Trabajo social en vivienda: investigación sobre la calidad de vida percibida. *Biblio*, 2, 102-113.
- Benites, L. (2010). Autismo, familia y calidad de vida. *Cultura*, 24, 1-20.
- Carreón, J., & García, C. (2013). Teorías de la seguridad pública y percepción del delito. *Margen*, 71, 1-16.
- Carreón, J., García, C., Morales, M., Hernández, J., Rosas, J., & Rivera, B. (2013). El desarrollo local sustentable en la esfera ciudadana. *Economía y Sociedad*, 18 (44), 35-48.
- Derya, K. (2012). Genders differences on perceptions of employee quality for working life indicators in five star hotels in Turkey. *International Journal of Academic research in Accounting, Finance and Management Sciences*, 2, 195-203.
- Ferragutti, G. (2012). Gubernamentalidad y capital humano. Hacia un esbozo de las condiciones de emergencia de los discursos sobre la sociedad de la información, educación y nuevas tecnologías. *De Prácticas y Discursos*, 1(1), 1-16.
- García, C. (2013). Desarrollo local, vulnerabilidad hídrica, precariedad laboral, intensidad migratoria e identidad resiliente. *Kairos*, 32, 1-17.
- García, C., Carreón, J., & Hernández, J. (2014). La formación profesional del capital humano en la civilización del cambio climático. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 10(1), 107-125.
- Grimaldo, M. (2010). Adaptación de la Escala de Calidad de Vida de Orson & Barnes para profesionales de la salud. *Cultura*, 24, 1-20.
- Machado, A., Anarte, M., & Ruíz, M. (2010). Predictores de la calidad de vida en pacientes con diabetes mellitus tipo 1. *Ciencia y Salud*, 21, 35-47.
- Melendro, E. (2011). La perspectiva ecosocial en la intervención socioeducativa con jóvenes excluidos. Un estudio comparado en Canadá, Bélgica y España. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 197-218.
- Picazo, E., Gutiérrez, E., Infante, J., & Cantú, P. (2011). La Teoría del Desarrollo Humano y Sustentable: Hacia el reforzamiento de la salud como un derecho y libertad universal. *Estudios Sociales*, 19, 254-279.
- Quiceno, J., & Vinaccia, S. (2013). Resiliencia, percepción de enfermedad, creencia, afrontamiento espiritual religioso y calidad de vida relacionada con la salud en pacientes con diagnóstico de artritis reumatoide. *Psicología desde el Caribe*, 30, 590-619.
- Reyes, L. (2010). El dilema de los recursos naturales comunes. *Gestión y Ambiente*, 13, 71-80.
- Sadeghzadeh, V. (2012). Improved quality of life with cardiac rehabilitation in post myocardial infarction patients. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 3, 394-401.
- Tariq, Q. (2012). Impact of financial stress on life satisfaction. *Asian Journal of Social Science & Humanities*, 1, 139-148.

Caracterización de dos experiencias exitosas de negocios inclusivos en Colombia¹

Characterization of two successful experiences in inclusive business in Colombia

Recibido: 08 de diciembre de 2014 - Revisado: 19 de enero de 2015 - Aceptado: 08 de abril de 2015

Edimer Leonardo Latorre Iglesias²

Cindy Caterine Díaz Areiza³

Angela Maria Plata Rangel⁴

Susana Paola Marín⁵

Resumen

El reporte de caso que se presenta a continuación revisa dos experiencias de negocios inclusivos exitosas, las cuales permiten evidenciar las nuevas tendencias de responsabilidad social empresarial y sus formas de hibridarse con otros campos científicos, tales como la economía del bien común y la resiliencia empresarial. La metodología implicó el uso de herramientas cualitativas y cuantitativas con base en la etnografía virtual, para entender las particularidades de dos firmas que marcan la diferencia en su forma de hacer negocios.

Palabras clave

Negocios inclusivos, responsabilidad social empresarial, economía del bien común, resiliencia empresarial, negocios en la base de la pirámide.

Abstract

The case report presented here reviews two experiences of successful inclusive business, which allow to highlight new trends in corporate social responsibility and its forms of hybridizing with other scientific fields such as the common good economy and corporate resilience. The methodology involved using qualitative and quantitative tools based on virtual ethnography to understand the peculiarities of two firms that make a difference in the way of doing business.

Keywords

Inclusive business, corporate social responsibility, common good economy, corporate resilience, business at the base of the pyramid.

¹ El artículo pertenece al proyecto "Investigaciones sociojurídicas" avalado y patrocinado por la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda Seccional Santa Marta.

² Doctor en Sociología Jurídica e Instituciones Políticas. Docente investigador de la Escuela de Derecho de la Universidad Sergio Arboleda. Actualmente es director del Grupo de Investigación Joaquín Aarón Manjarrés categorizado en la reciente medición de Colciencias en A, Universidad Sergio Arboleda, Santa Marta, Colombia. Correo electrónico: edimer.latorre@usa.edu.co

³ Abogada especialista en Derecho Penal y Criminología, especialista en Derecho Constitucional. En la actualidad es candidata a magister en Teoría del Derecho de la Universidad Externado de Colombia y directora del Centro de Investigación Sociojurídica de la Corporación Universitaria del Caribe (Cecar), Sincelejo, Colombia. Correo electrónico: cindy.diaza@cecar.edu.co

⁴ Ph.D. (C) en proyectos en medio ambiente. M.Sc. en Environmental sciences. Subdirectora del Instituto de Estudios y Servicios Ambientales (IDEASA), Universidad Sergio Arboleda, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico: angela.plata@usa.edu.co

⁵ MBA. Universidad del Norte. Directora oficina El Rodadero del Banco Davivienda, Santa Marta, Colombia. Correo electrónico: susanapaolamarin@hotmail.com

Para citar este artículo: Latorre, E., Díaz, C., Plata, A., & Marín, S. (2015). Caracterización de dos experiencias exitosas de negocios inclusivos en Colombia. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 197-212.

Introducción

El reporte de caso que se presenta a continuación, recoge con la caracterización de dos experiencias exitosas, las diferentes acciones que promueven dos empresas colombianas, desde el enfoque de negocios inclusivos. Se persigue con esto evidenciar la posible relación entre negocios inclusivos y responsabilidad social empresarial (RSE), además de señalar las ventajas de esta modalidad, se exponen las diferentes estrategias de negocios inclusivos que estas manifiestan, como un accionar propio del nuevo paradigma de RSE.

Se aclara que los dos casos que se seleccionaron para ser estudiados, presentan un conjunto de particularidades que permitió filtrar su análisis. Estas, se pensaron desde lo exitoso de la propuesta de negocios inclusivos, que debía mostrar:

- a. Sostenibilidad en el tiempo. Los casos que se escogieron muestran una curva de ascenso desde el momento de su implementación. Esta curva evidencia cualitativa y cuantitativamente un alto impacto del negocio inclusivo.
- b. Impacto social económico. Los casos en análisis implican una alta huella económica en la vida de los grupos y comunidades a los cuales se direccionaron, lo que valida la capacidad de transformar realidades socioeconómicas.
- c. Innovación de valor agregado. Los casos elegidos son innovadores en el entramado de casos de negocios inclusivos en Colombia. Cuentan con una o una serie de innovaciones que los hace ser altamente viables.
- d. Visibilidad del negocio. El aspecto final es el reconocimiento de la opinión pública de estos dos negocios inclusivos: premios y visibilización de sus servicios.

Lo anterior exigió que el trabajo se delimitara a los actores del proceso –personas que de una forma u otra son agenciadores de

negocios inclusivos–. El proceso cualitativo se materializó con el uso de las siguientes herramientas: entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación participante, análisis de documentos y etnografía virtual, que es el seguimiento a los casos empresariales a través de sus publicaciones en la web. Lo cuantitativo se concretó en el manejo de datos y cifras que muestran los logros financieros de la organización y el impacto social de sus propuestas mediante indicadores económicos.

Es de resaltar que la etnografía virtual se construye en torno al seguimiento de las publicaciones realizadas por las dos entidades objeto de estudio, teniendo en cuenta los siguientes elementos que permitieron consolidar la información secundaria para el diseño de los casos exitosos:

- Diseño del sitio web: interactividad y accesibilidad.
- Forma de presentación de la responsabilidad social organizacional.
- Actores e instituciones involucrados en el proceso.
- Plataforma virtual y redes sociales.
- Estrategia de comunicación: construcción de marca e innovación en el diseño.
- Alineación estratégica y publicaciones.

Son estos los elementos que desde lo virtual ayudan a validar el éxito del caso, en este sentido, se exponen a continuación dos casos, los cuales se analizan en el marco de tres dimensiones: concepto relevante a explorar, contexto social en el que surge el caso y presentación de la institución e indicadores que la convierten en un caso exitoso.

Un banco que no está en el lugar equivocado: servicios que apuntan a la economía del bien común

Frente a los esquemas tradicionales del mundo capitalista y la pérdida de legitimidad de un capitalismo depredador, existen voces que

marcan distancia y que creen profundamente en la renovación de los valores dentro del capitalismo (Felber, 2012; Porter & Kramer, 2011; Senn, 2008; Soros, 2008; Stiglitz, 2012). En particular toma fuerza el concepto de economía del bien común. Según Christian Felber (2012), pueden impulsarse otros valores dentro de la economía. A la competencia, rendimiento, crecimiento y beneficio, podemos oponerles en la práctica comercial los valores solidarios, tales como la ayuda mutua y la cooperación.

Este profesor de economía alternativa, ofrece frente a la disyuntiva tradicional capitalismo o comunismo, un modelo de economía que favorezca a los integrantes del mismo. Una de las consignas banderas es que no podemos seguir siendo prisioneros del medio fundamental del capitalismo: el dinero. Una prueba de esto, es la abismal diferencia entre los índices de los sueldos de los gerentes y los salarios mínimos de tres países, que muestra los altos niveles de inequidad: en Austria un gerente gana 600 veces más que una persona que solo devenga el salario mínimo; en Alemania cinco mil veces más y en Estados Unidos en la industria e ingeniería financiera 65.000 y 360.000 veces más respectivamente (Felber, 2012).

En este contexto, la inequidad de renta entre ejecutivos mejor pagados y operarios pagados con el salario mínimo en las empresas pasó de 24 a 1 en el año 1965, a una diferencia de 325 a 1 en el año de 2001. En el lapso de 36 años se dio un incremento del 321 % (Felber, 2012). Es por ello que, en un escenario de exclusión social, recesión económica y pobreza extrema, toma fuerza la idea de una economía del bien común. La matriz del bien común que propone Felber (2012), gira en torno a las siguientes mediciones cualitativas y cuantitativas:

1. Dignidad humana: entendida como la calidad del puesto de trabajo de una persona.
2. Solidaridad: cómo se amplía el mercado cooperativo entre los *stakeholders*.

3. Sostenibilidad ecológica: cómo se da la promoción del comportamiento ecológico entre los trabajadores y la comunidad.
4. Justicia social: índice de recorte de la renta y la promoción de la participación democrática y la transparencia.

En la actualidad existen 3.800 personas que se han sumado a la causa, 159 asociaciones siguen las ideas de Felber y más de 1.277 empresas usan los indicadores de la economía del bien común (Felber, 2012). En Colombia hay una compañía que propone un modelo inclusivo de negocios desde una óptica bancaria diferente y que a su manera, está desarrollando una dinámica muy similar a la propuesta de la economía del bien común, con sus indicadores de resultados demuestra que, a pesar de lo planteado para el caso de los bancos, hay entidades bancarias que pueden marcar la pauta.

El banco Davivienda forma parte del Grupo Bolívar, por tradición y al revisar con detenimiento su propuesta de cultura organizacional, llama la atención su pirámide axiológica organizacional, la cual se asienta en la creencia de que el ser humano es una fuente inagotable de valor.

En esta visión los seres humanos crean y agregan valor con sus acciones, siendo la integridad el centro de su estrategia de negocio y de su comunicación organizacional. En este panorama virtuoso de estrategia organizacional, las fortalezas, el conocimiento y el talento de más de once mil empleados se convierten en una fuerza reiterada para generar valor de manera sostenible enfocándose en sus diferentes grupos de interés.

Esta idea de lo económico, es el soporte que posibilita desplegar conceptos innovadores que revolucionan el mercado a pesar de las limitaciones de las comunidades donde se afianza su negocio. Si se hace un análisis detenido a la propuesta organizacional y a la concepción en Davi-

vienda de lo empresarial, se podrían mencionar tres prácticas de gestión que agregan valor a los clientes y que abren nuevos mercados inclusivos de un modo socialmente responsable.

1. Planificación a largo plazo. Es una práctica de gestión que propende por responder dónde estará la organización en cinco, diez, quince o veinte años y cuáles podrían ser las consecuencias de las acciones de la compañía. De ahí, que se piense en la responsabilidad de la organización con el entorno, con los trabajadores, con los proveedores y en particular con el medioambiente. Esta visión de sostenibilidad a largo plazo implica una concepción de equilibrio entre sus *stakeholders*.
2. Cultura de la innovación. Su programa de desarrollo de innovaciones hasta la fecha, ha propiciado que el talento humano (más de siete mil trabajadores) haya generado por lo menos una innovación de valor agregado tecnológico; esto es gracias a que los empleados se han capacitado en gestión de la innovación (entrenadores de innovación y círculos concéntricos de innovación), permitiendo pasar de una “burocracia de gestión” a una “democracia de las ideas”. El talento humano se convierte así en una fecunda fuente para enfrentar las incertidumbres del mercado actual. En Davivienda, existe de forma proactiva el “Comité de iniciativa”, que consiste en una reunión mensual donde cualquier empleado que tenga una idea puede presentarla, explicar su impacto (en especial cómo impactaría positivamente el trabajo, la familia, la comunidad, el planeta o cómo podría aportar significado desde el propósito personal) y formar parte del equipo que va a llevar a cabo la tarea (Davivienda, 2013).

3. Gestión del conocimiento. Acorde con las nuevas tendencias de la gestión del conocimiento, en las bases organizacionales de Davivienda se cree en el ser humano como una fuente interminable de saber. Esto se ha logrado gracias a la creación de “equipos comando”, que se encargan de aprender sobre nuevos negocios. Esta clase de coliderazgo, gira alrededor de un equipo integrado por personas de distintos departamentos con diversas habilidades e ideas que vienen de cualquier tipo de posición en la organización, para analizar nuevas oportunidades de negocio, nuevas ideas o nuevos proyectos y generar un aprendizaje sobre los mismos. Los “equipo comando” tienen autonomía y empoderamiento para estudiar, diseñar e implementar un plan de acción. En el marco de las operaciones de estos equipos es que surge DaviPlata.

DaviPlata como servicio, es un negocio inclusivo en las dimensiones teórico-prácticas que comprende el concepto. Los siete reconocimientos mundiales recibidos hasta el momento, indican que la práctica cumple con los estándares internacionales para ser concebida como negocio altamente incluyente:

- Premio de *Harvard Business Review* 2012 por la gestión de la innovación con impacto social.
- Premio CIT Golden Card 2012 a la innovación en medios de pago (México).
- Participante en la Cumbre Río+20 de la Organización de las Naciones Unidas del año 2012 en Brasil.
- Participante en Federación Latinoamericana de Bancos (Felaban) XI-CLAB 2011 Cartagena.
- Publicación caso de sostenibilidad DaviPlata Consejo Empresarial Colombiano para el Desarrollo Sostenible (Cecodes) 2012.

- Reconocimiento como caso de éxito mundial de inclusión financiera por The Better Than Cash Alliance.
- Mención del caso DaviPlata por Philip Kotler, David Hessekiel y Nancy Lee (2013) en su libro *Lo bueno funciona: "explica cómo las iniciativas de marketing social construyen un mundo mejor y favorecen la cuenta de resultados"*.

¿Que hace que DaviPlata sea inclusivo? Que ofrece una solución simple a un problema grande en Colombia: la bancarización. De acuerdo con las cifras de inclusión financiera de Henao, Borja, Mantilla, García y Ordoñez (2014), Colombia aún presenta rezagos en esta área. Al año 2012, el 67 % de los colombianos tenía por lo menos un producto bancario. A pesar de que el número de adultos pasó de 19,7 millones en diciembre de 2011, a 20,8 millones en diciembre de 2012, las cifras analizadas con detalle, demuestran que todavía hay problemas en la bancarización.

Pasamos del año 2007 del 55 %, es decir, de tener 28.100.679 a tener en el año 2012, un 67 %, que indica 20.827.472 cifra de crecimiento. Si nos detenemos en las cuentas de ahorro, veremos que las cifras no son tan alentadoras como inicialmente se puede entender. En la franja de cuentas de ahorro, entre el año 2007 y el año 2012, se pasó de 14.896.214 a 19.436.986, hay un incremento del 30 %.

Pero al analizar las cuentas de ahorro inactivas, nos encontramos con el dato de que, de estos 19,4 millones, 6,5 millones tienen la cuenta de ahorro cesante. En realidad solo 12,9 millones son quienes la usan con regularidad. Las razones que explican estos datos, estriban en la complejidad para acceder al banco y a los cajeros automáticos, así mismo en la dificultad para ingresar al sistema financiero por los trámites y los altos costos del mismo.

Es allí donde halla el nicho de mercado el servicio denominado DaviPlata. En este

panorama de altos costos de infraestructura y de pago de personal, por las reglamentaciones gubernamentales, se hace necesario revisar el modelo tradicional de la banca que se venía prestando. Paradójicamente, Colombia tiene una de las más altas cifras de uso de teléfonos celulares, la penetración de este servicio es del 105 % y la infraestructura de redes en la geografía nacional es del 100 %. De ahí, que aprovechar las ventajas de la telefonía celular terminó siendo una innovación tecnológica de valor agregado.

Es bueno precisar que el éxito de DaviPlata también es resultado de una nueva forma de entender las dimensiones del mercado y el concepto de banca tradicional. Lo normal del *marketing* es que se haga un grupo focal para evaluar un producto o servicio. DaviPlata rompe estos esquemas, planteando un análisis de mercado más humano.

El equipo comando se desplaza a los barrios donde se asientan las poblaciones de la base de la pirámide. Iniciando una inmersión en el mundo de la cotidianidad, y generando vínculos personales, es así como se estudia lo que piensan los comerciantes minoristas, las cadenas de distribución, las expectativas del comerciante de la esquina, los obstáculos y metas de las cadenas de suministros y la logística de los camiones de distribución.

Mediante el contacto interpersonal, el diálogo vivencial y el entendimiento de la vida cotidiana y de los negocios, se construyen interpretaciones sobre las necesidades específicas de este segmento y sus limitaciones para la inclusión financiera. De igual modo, estas experiencias locales, se contrastaron con los procesos globales de inclusión financiera en África, Asia y América Latina. Es gracias a esta manera peculiar de trabajo etnográfico como nace DaviPlata. Una propuesta que rompe los paradigmas tradicionales de la banca.

Ruptura paradigmática número uno: simplicidad en el uso. Los productos bancarios

son en exceso complicados y no producen en los clientes recordación emocional positiva. De ahí, que la sencillez y simplicidad de DaviPlata sea su valor agregado fundamental.

DaviPlata asume como reto desarrollar un servicio que podría ser utilizado por cualquier tipo de cliente (en bancos, sin servicios bancarios o con manuales) y al mismo tiempo, ser muy fácil de usar, por ende, se ofrece a la base de la pirámide, productos y servicios que pueden estar al alcance de sus necesidades. El solo sitio web de DaviPlata, demuestra la cercanía con la base de la pirámide: el portal transaccional se dirige comunicacionalmente a este segmento de la población.

Ruptura paradigmática número dos: modelos de precios. Como ya se indicó, los altos costos de los servicios bancarios explican la distancia con los contextos propios de las comunidades en la base de la pirámide y precisan una de las mayores quejas de esta población, en particular para los segmentos poblacionales que ganan salarios más bajos, así como para los asalariados de ingresos medios y altos, los servicios financieros se constituyen en un costo transaccional difícil de asumir. Frente a esto, proponer un servicio casi gratuito es una ruptura paradigmática total.

La propuesta de DaviPlata implica un rehacer las prácticas bancarias, en función de su público objetivo. Son varios procesos que se redefinen con la metodología de trabajo de la innovación que adoptó el Grupo Bolívar en el año 2007, llamada *Systematic inventive thinking* (SIT).

Esta metodología tiene sus fuentes en la teoría para resolver problemas de inventiva (TRIZ, por su sigla en ruso), la cual se emplea ampliamente para el desarrollo de nuevos productos, servicios y procesos, así como para la resolución de problemas, el análisis de las estrategias de resolución de conflictos y el estudio de las diferentes estrategias comunicacionales.

Con este modelo de innovación, se desarrolla el método “restar”, se toma un proceso a innovar y se formula la pregunta: ¿de los elementos que componen estos procesos qué se puede restar? Al analizar con detenimiento el proceso para la apertura de una cuenta el resultado es el siguiente:

- Sucursales.
- Tarjeta débito.
- Formularios.
- Firmas y huellas dactilares.
- Papel.
- Comisiones o cualquier tipo de carga.

Prácticamente suprimir estos factores para generar inclusión se consideraba imposible. Pero DaviPlata demuestra que se pueden hacer rupturas revolucionarias en la forma de entender los negocios. En abril de 2011, DaviPlata se estrena como un servicio que podía ser usado por una persona desde su teléfono celular, activado desde su tarjeta SIM. En sus inicios, lo transaccionalmente permitido fue:

- Transferencias de persona a persona, DaviPlata a DaviPlata o DaviPlata de ahorro o cuentas corrientes.
- En efectivo, solo de Davivienda. Consignar en cuentas corrientes y pagos a granel.
- Pagos de cuentas, pagos de servicios públicos y pagos privados.
- Retiro de dineros por cajero ATM.

Todo ello sin necesidad de utilizar los canales tradicionales de apertura de cuentas. El proceso se realiza por teléfono, esto reduce los costos de una manera ostensible. La apertura de la cuenta y la verificación de datos del cuentahabiente, se hacen mediante el cruce de datos en las bases de información del gobierno nacional y en las bases internacionales, lo que previene el lavado de dinero y el uso ilícito del servicio.

Posteriormente, DaviPlata sigue al comportamiento del uso de las cuentas, lo que permi-

te entender el manejo concreto de las mismas y las tendencias de los usuarios, si se detectan anomalías, se interviene en el caso específico. Esto se simplifica debido a que DaviPlata se enfoca en comunidades beneficiadas de subvenciones, personal activo y pensionado de las fuerzas militares, microcomerciantes y personas que reciben remesas. Los resultados saltan a la vista.

- Cero costos para los clientes.
- Retiro de dinero en ATM sin tarjeta débito.
- Giros para todos, en línea y sin costo para los clientes.
- Eficiencia en costos para el pago de subsidios del gobierno.

Hoy por hoy DaviPlata es el primer producto financiero en Colombia para el manejo del efectivo electrónico desde el celular, que posibilita realizar los siguientes servicios:

1. Activación desde el celular: no presencial, sin papeles y el registro es inmediato.
2. Consignaciones de efectivo: cuenta Davivienda, permite efectuar consignaciones en oficina, desde otro DaviPlata, puede realizar dispersiones masivas, y puede recibir o enviar remesas internacionales.
3. Hacer pagos: permite hacer pagos de servicios públicos y privados, compras en comercios y recargas de celular.
4. Retiros en efectivo: permite retiros sin tarjeta débito con acceso inmediato.

Sumado a lo anterior se cuenta con aliados estratégicos:

- Empresas de telecomunicaciones: Claro, Tigo y UFF.
- Punto Red y Edatel Telecomunicaciones para el caso de las redes.
- Soporte brindado por Redeban Multicolor, Gemalto, Cifin, BlueMessaging y Sistemcobro.

Los indicadores de resultados son elevados para el tiempo que lleva operando el servicio. Más de 1.800.000 colombianos usan DaviPlata. Posee cifras récord de bancarización. En solo tres meses abrió dos mil puntos DaviPlata. En dos meses vinculó 920.000 clientes.

En solo un día produjo 70.000 vinculaciones. Generó 646.000 pagos en tiendas de subsidios en diez días. Presentó cuatro millones de transacciones en el último mes de operación (Davivienda, 2013). De los cuales, el 77 % no eran clientes, y el 61 % de ellos no estaban bancarizados (Kotler et al., 2013, pp. 110-111). Además de esto presenta los siguientes resultados en sus *target* de mercado:

Subsidios: un millón a través de DaviPlata en 394 municipios de Colombia: Fondo de Prevención y Atención de Emergencias (Fopae), Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), Familias en Acción y Jóvenes en Acción. Así mismo, tiene presencia en comunidades indígenas del Amazonas, Chocó, Risaralda y Tolima.

Fuerzas militares: ochenta mil pagos a través de DaviPlata a la Armada Nacional, la Fuerza Aérea, la Policía Nacional y el Ejército Nacional. Un total de 35.000 personas de las fuerzas militares usan el servicio DaviPlata.

Pagos masivos: más de 1.082 empresas vinculadas (Kotler et al., 2013, pp. 110-111). Entre estas: SsangYong, Empresas Públicas de Medellín (EPM), Avon, Universidad Nacional, Estibol, Corferias, Palmicultores de Tumaco, Sociedad de Vigilancia Privada de Agentes en Uso de Buen Retiro (Sovip Ltda.), Cooperativa de Caficultores del Occidente de Antioquia y Soem Temporal SAS. Un total de 350.000 pagos por medio de DaviPlata.

Giros nacionales: en el mes de agosto del año 2012 se inició el servicio con cinco mil giros nacionales mensuales, al día de hoy se están realizando 55.000 mil giros nacionales

mensuales. La red de aceptación de estos giros, es de más de 1.500 cajeros, 550 oficinas y más de dos mil puntos de DaviPlata. Gracias a DaviPlata 800 mil colombianos presentaron inclusión financiera al usar, por primera vez, un producto financiero. Precisan sobre los niveles de inclusión al respecto Kotler et al. (2013):

El desarrollo de DaviPlata ha brindado al Banco Davivienda la oportunidad de acceder a segmentos de la población que no estaban vinculados al sector financiero, conocer de cerca sus necesidades y entender cómo las microfinanzas [forman] parte del engranaje económico del país. Gracias a este proyecto, Davivienda tiene ahora presencia en 700 municipios de Colombia. De ellos, en 379 no contaban con oficinas y 74 no tenían representación de ningún banco (pp. 110-111).

DaviPlata demuestra que cumpliendo una función social, se puede hacer dinero. La experiencia de DaviPlata concuerda con el anhelo de bien común esbozado por Felber en la entrevista al diario *El País* de España (2013), cuando señalaba el papel social de los bancos: “a largo plazo, la idea es que todos los bancos estén orientados al bien común, igual que los colegios, los institutos [y] las universidades”.

Las lecciones que podemos aprender de DaviPlata, son aprendizajes que se recomiendan a aquellas corporaciones que creen que no es posible hacer capital con una visión práctica de lo social. Por ello, la primera enseñanza es que sí puede existir una armonía práctica entre lo social y lo económico. Kotler et al. (2013) expresan que es factible concertar lo social y lo económico, sencillamente para estos autores, hacer lo bueno, funciona:

El compromiso con hacer lo bueno o lo mejor no es una garantía de éxito en el mercado, pero en los últimos 30 años numerosas empresas han demostrado que pueden construir un mundo mejor y ganar dinero al mismo tiempo. La experiencia también demuestra que para diseñar iniciativas sociales de *marketing*

y corporativas de éxito hace falta inteligencia, compromiso y delicadeza (p. 21).

La segunda lección se orienta hacia el enfoque que ofrece el marco teórico del concepto de creación de valor compartido explicado por Porter y Kramer (2011). Para estos estudiosos la visión estrecha del capitalismo ha minado la legitimidad de las empresas en la opinión pública y ha limitado su crecimiento.

Al basar únicamente su desarrollo en la amplitud de mercados y en el lucro, sin tener en cuenta las externalidades producidas por sus acciones y obviando las necesidades de su entorno, el capitalismo ha propiciado las condiciones que a largo plazo no lo harán sostenible.

Se entiende por creación de valor compartido, las diferentes estrategias organizacionales que optimizan en la praxis la competitividad de la empresa, de forma armónica enlazadas con las mejoras de las condiciones reales económicas y sociales en las comunidades donde tiene presencia la compañía.

Si analizamos el impacto de DaviPlata podemos apreciar objetivamente, que hay un equilibrio y una transformación desde las microfinanzas y desde el mejoramiento de los entornos. En este orden de ideas, la creación de valor compartido es la segunda gran lección. Se puede crear una firma sostenible si se tienen en cuenta las necesidades del entorno donde la organización se desenvuelve.

DaviPlata se apalanca sobre la base de las necesidades que arrojan sus diagnósticos sobre el contexto, para desarrollar inclusión social, con las personas, desde las personas y para las personas.

La tercera lección es la importancia de la innovación social. La creencia de que se deben innovar servicios o productos y crear océanos azules donde la competencia no pueda llegar, está arraigada en la mentalidad actual. Desde

que Chan Kim y Mauborgne (2005) plantearon la necesidad de crear océanos azules donde la competencia no pudiera llegar, y apartarse de los océanos rojos, donde los productos y servicios genéricos terminaban arrasando los mercados, las entidades se concentraron en crear innovaciones tecnológicas de valor agregado. Lo que podemos aprender de DaviPlata es que la innovación que considera la inclusión social, también es la creación de un océano azul.

No solamente son servicios y productos pensados para mercados lucrativos, sino también productos y mercados concebidos para la base de la pirámide en función de la innovación tecnológica que agrega valor y que construye valor compartido. Chan Kim y Mauborgne (2005) señalan al respecto:

La innovación en valor es la piedra angular de la estrategia del océano azul. Le hemos dado ese nombre porque en lugar de girar alrededor de la victoria sobre la competencia, el objetivo es lograr que esta pierda toda importancia al dar un gran salto cualitativo en valor tanto para los compradores como para la compañía, abriendo de paso un espacio nuevo y desconocido en el mercado (p. 17).

Las innovaciones de valor también se pueden hacer en función de lo social. Los negocios inclusivos manifiestan lo factible de pensar en lo social, de repensar lo social y de ser alternativa de cambio frente a lo social.

Merquemos Juntos: resiliencia solidaria de las víctimas de la violencia

La resiliencia es un concepto novedoso en el ámbito de la psicología, que tiende a proyectarse con fuerza en los campos de análisis de otras ciencias sociales como la sociología, la antropología, la política, la ecología y en particular, ingresa con mucho vigor al ámbito de lo empresarial (Schneider, 2007).

La resiliencia es un campo interdisciplinar de estudio, que con una mirada holística da

cuenta de cómo se puede rearmar lo desarmado en los ámbitos micro y macro. La palabra denotaba metafóricamente la capacidad interna que poseen las estructuras físicas de soportar un peso para el que no fueron diseñadas, y volver a la posición original.

Este fenómeno del mundo de la ingeniería, demarcó el estudio de la resiliencia como la capacidad interior de las personas, los grupos sociales y organizaciones, de enfrentar la adversidad y recuperarse con las fortalezas internas. La muestra de la forma como se usa el concepto de resiliencia la encontramos en la definición integral y metadisciplinaria que nos brinda el analista de sistemas empresariales Andrew Zolli y Healy (2012):

En el mundo de los negocios, el término suele usarse en referencia a la implementación de copias de seguridad (de datos y recursos) para garantizar la continuidad de las operaciones ante desastres naturales o desastres producidos por el hombre. Aunque el énfasis en cada caso es diferente, cada una de estas definiciones se basa en uno de los dos aspectos esenciales de la resiliencia: la continuidad y la recuperación ante el cambio (p. 16).

La resiliencia por ende implica un conjunto de destrezas cognitivas que le posibilitan a una persona, grupo, comunidad o empresa, enfrentar las diferentes adversidades, cambios y contingencias que surgen redefiniendo el contexto en el que se encuentran inmersos estos sujetos sociales.

Una expresión cercana a la resiliencia es la de reconstrucción emocional. Los estudiosos de la resiliencia (Cyrułnick, 2011; Kotliarenko & Cáceres, 2011; Seligman, 2005), insisten en determinar o precisar qué factores son los que propician la resiliencia. Entre estos: el sentido del humor, la religiosidad, la vida familiar, la idea de futuro, la capacidad para proponer futuros alternos, la creatividad y el optimismo.

Desde este escenario de análisis, y centrándonos en el aspecto económico y empresa-

rial, uno de los primeros en contrastar el estado de la economía en América Latina y las diferentes prácticas de supervivencia de las empresas latinoamericanas en entornos de incertidumbre y cambio constante, con el concepto de resiliencia, fue el analista peruano Ben Schneider (2007).

En su detallado estudio sobre la resiliencia y en especial de los factores que posibilitan construir empresas en contextos de inestabilidad, Schneider (2007) cita la importancia de las creencias de la organización, de la táctica y de la estructura que se logre crear desde la alineación estratégica; y examina casos de macroempresas que lograron enfrentar la incertidumbre y las diferentes crisis económicas, en particular ilustra el fenómeno al explicar los casos de las firmas: Tequila Cuervo La Rojeña en México, Los Grobo Agropecuaria en Argentina, Farmacias Ahumada en Chile, Grupo Carvajal en Colombia, Grupo Wong en Perú y Lorenzo Zambrano en México.

De ahí que miremos la resiliencia como una decisión personal, grupal e institucional y una actitud frente a la vida, es una forma de pensar, sentir y actuar conexas con el concepto de proactividad. Desde la perspectiva de Covey (1997), la proactividad es nuestra capacidad de elegir la forma de sentirnos, nuestra singular y única capacidad de respuesta frente a los estímulos externos.

En ese sentido, la resiliencia es una proactividad, dado que las personas deciden cómo sentirse respecto a los estímulos externos que no les son favorables. En esta dimensión es pertinente la afirmación de Cyrulnick (2011) sobre el poder efectivo de la resiliencia:

[...] la capacidad que tiene un ser humano (niño, adolescente, adulto), a pesar de sus dificultades personales (físicas, mentales y psíquicas), para intuir y crear, en circunstancias desfavorables o en un entorno destructor, respuestas que le hacen posible no dejarse atrapar por las circunstancias y dificultades personales ni por las condiciones del entorno

sino por el contrario, proponer y realizar comportamientos que le permiten una vida con menos sufrimiento y encontrar un lugar en su medioambiente, lo cual le permite desarrollar sus capacidades y anhelos (p. 36).

Una de las claves para proyectar resiliencia en la comunidad es la posibilidad de empoderar a los grupos y comunidades. Se resalta el concepto de *empowerment*, que es la habilidad de permitir autonomía y autogestión personal y comunitaria (Blanchard, 2006). Es a través del aprendizaje en la autonomía, como se puede romper el problema de la beneficencia y de la espera, es dotando a los grupos del poder de decidir, como se manifiesta de manera real y duradera los rasgos resilientes. En el escenario comunitario y social, las formas solidarias son portadoras de resiliencia.

Un caso ejemplar de este proceso es el que protagoniza Merquemos Juntos. Esta organización es una asociación de desarrollo comunitario, que en medio de un contexto social altamente conflictivo, se atreve a proponer y a construir nuevos modos para afrontar el conflicto y asumir con resiliencia, proactividad y solidaridad, la difícil tarea de jalonar proyectos que impliquen una transformación autónoma de sus asociados.

A través del microcrédito, Merquemos Juntos se convierte en una sólida opción de propuesta urbana. La historia de su surgimiento señala la resiliencia que emana de la solidaridad. Esta historia, narrada a manera de etapas, se toma directamente del portal de Internet de la asociación, y es altamente valiosa, ya que se cuenta desde la visión de las asociadas y asociados de esta organización, que en la actualidad se constituye en un caso exitoso de negocio inclusivo (Merquemos Juntos, 2013).

Hoy este programa, tiene tanta aceptación en la comunidad que hasta el momento se ha convertido en un activador de la economía familiar popular, que da cursos de preparación a las pequeñas empresas existentes, las organiza

en redes y las vuelve sostenibles. Esto se consigue porque Merquemos Juntos es un centro generador de confianza y de “cómo hacer las cosas” a partir de recursos mínimos.

En el año 2012, los éxitos de Merquemos Juntos le hacen ganar el Premio Nacional de la Paz, pero este es uno de los tantos logros que ha cosechado esta experiencia de solidaridad en medio del conflicto y de la escasez de los recursos mínimos y esenciales para vivir dignamente en comunidades marginales. En 1992 Merquemos Juntos se propone solucionar un problema de alimentos y en menos de ocho años y mediante la búsqueda de opciones y de inversión internacional, ha creado intraempresas: pastelería, panadería, tienda de abarrotes, taller de confecciones y planta de procesamiento de alimentos.

Estas unidades de negocios las operan los mismos asociados, quienes a través de procesos de capacitación, han logrado desarrollar principios propios de la autogestión. En el presente Merquemos Juntos compra mensualmente más de dos toneladas de alimentos y es una opción alimenticia para las comunidades que viven en la pobreza absoluta. Cabe aclarar, que estos negocios crecen paulatinamente en la medida en que se posicionan sus diversas intraempresas. Sus líneas de actuación, que la sitúan como negocio inclusivo son:

1. Restaurante: uno de los objetivos iniciales de la asociación era solucionar el problema de la alimentación diaria, por ello el programa de los restaurantes, brinda un plato de sopa diario a las personas más necesitadas de la comunidad. Este alimento tiene un precio simbólico de \$ 500. El almuerzo corriente se vende a un costo de \$ 3.500. Este proyecto se refuerza con el programa de complemento alimentario.
2. Complemento alimentario: proyecto que se adelanta en asocio con la Al-
3. Panadería: Merquemos Juntos inicia la construcción de la panadería con recursos que nacen de la solidaridad de sus asociados, y capacita y emplea a personas miembros de la asociación. Esta panadería vende el pan a la módica suma de \$ 200 y la bolsa de pan en toda su variedad no sobrepasa los \$ 1.000. Actualmente la panadería produce 20.100 panes diarios.
4. Confecciones: en el edificio de la sede se construyó un taller de corte y confección de ropa. En este momento la unidad de negocio se dedica a la producción industrial de uniformes escolares, uniformes de trabajo y pedidos acordes con las diferentes temporadas del año y necesidades de los clientes. Es una opción de empleabilidad que maneja la asociación.
5. Tienda escolar: frente a la necesidad de conseguir buenos precios para los asociados en lo concerniente al material escolar, se abre la tienda escolar que persigue brindar todo lo necesario para el estudio a precios muy bajos.
6. Crédito estudiantil: apoyo en el pago de matrículas a estudiantes con el

caldía de Barrancabermeja, Colanta, y busca dar un acompañamiento nutricional a los niños y niñas de bajos recursos. En este momento la cifra de refrigerios suministrados diariamente es de 26.000, que día a día se entregan a los menores pertenecientes a una población vulnerable nutricional y socioeconómicamente, de las áreas rural y urbana del municipio de Barrancabermeja. El refrigerio escolar se compone de un complemento alimentario y comprende un panificado y una bebida láctea (Merquemos Juntos, 2013).

otorgamiento de cupos crediticios, dándole prioridad a los estratos 1 y 2, con interés mínimo y sin cobro de comisión.

Pero lo que hace exitosa su visión solidaria y la posiciona en los primeros puestos de negocios inclusivos, es el tema de los microcréditos, en el cual están alcanzando altos niveles de inclusión social y de desarrollo de organizaciones empresariales.

Los indicadores de microcrédito demuestran un incremento del negocio y una efectividad en la recuperación de cartera. Según la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (Usaid, por su sigla en inglés) (2010), el desempeño microfinanciero de Merquemos Juntos ha beneficiado a más de cuatro mil familias. Realizó en solo un año de actividades, 1.006 préstamos (información del 2010), con un riesgo de cartera del 15 %. De estos préstamos el 65 % se concede a mujeres; 5 % a jóvenes y 20 % a clientes rurales. Lo interesante es que del volumen de personas que prestan dinero, el 70 % de las mismas ingresa a un programa de ahorro voluntario.

El éxito del microcrédito, radica en la forma en que se implementa el servicio y los niveles en que se desarrolla el mismo. Los montos de los créditos otorgados están entre los \$ 300.000 y el \$ 1.500.000. Si llevamos esto a la expresión de los salarios mínimos, nos encontramos con que los microcréditos oscilan entre 0,7 smmlv y 3,7 smmlv.

Los préstamos se dan con un plazo de entre cuatro y veinticuatro meses dependiendo del valor asignado. Hoy por hoy la asociación maneja más de dos mil millones de pesos en capital, que favorecen alrededor de 1.800 personas entre: población estudiantil, vendedores informales y comerciantes asentados en las plazas de mercado, tiendas, misceláneas, almacenes pequeños y asesores de ventas por catálogo.

La tasa de crédito es de 2,5 %, tasa nominal mensual sobre el saldo del capital. El procedimiento del crédito inicia con una visita de verificación de existencia de la empresa. Otra característica clave de sus microcréditos, es la flexibilidad de los requisitos para el préstamo de los mismos. Declara el contador de Merquemos Juntos, al respecto de las garantías y exigencias para realizar un microcrédito (PNUD, 2010):

[...] la primera, un trabajo sano, un salario, es suficiente. La segunda, un certificado de tradición y libertad de la casa que puede estar del puente para acá [se refiere a la ubicación de la vivienda en una de las comunas, nororiental o suroriental de Barrancabermeja] –que no se recibe en bancos, solo del puente para allá–. La tercera, el certificado de Cámara de Comercio: el negocio, su tamaño y su acreditación (p. 202).

Podemos mencionar varios aprendizajes que se desprenden de la forma en que la asociación de desarrollo comunitario, Merquemos Juntos, maneja el tema de los microcréditos. El aprendizaje número uno es la superación de la disyuntiva entre flexibilización de requisitos para el crédito y elevación del riesgo de recuperación de la cartera.

El pensamiento tradicional indica que las personas pobres no devuelven el dinero que se les presta. Y que, por lo tanto, es necesario asegurar la forma de recuperar el capital. Así, surge un círculo difícil de romper para quienes viven en situación de marginalidad: para poder conseguir dinero de instituciones financieras es vital probar que se tiene dinero. En este aspecto Merquemos Juntos, se aparta de la mirada convencional y se apoya en el desarrollo de un valor capital para ellos como empresa solidaria: la confianza.

Así mismo, un valor agregado de Merquemos Juntos es la flexibilización del pago de la cuota, supeditando este al flujo de caja que presente la empresa deudora. Ello implica que se puede sufragar la cuota en diversas modalidades, desde el día a día, hasta el desembolso convencional. Si el deudor se atrasa, se le acepta lo que

pueda pagar y dado el caso, se pasa a un congelamiento de los intereses. Este apunte lo encontramos en la narración de uno de los asociados de Merquemos Juntos (PNUD, 2010):

[...] ante un banco convencional, por experiencia propia, lo primero que exigen es que usted tenga una cuenta abierta con por lo menos 50.000 pesos, con tarjeta, y cuotas para todo: estudio del crédito, estudio de títulos, desembolso... Merquemos Juntos, por el contrario, se preocupa por el trato a las personas: el monto del crédito es como se ha solicitado: si son 100.000 son 100.000, no se incrementa con comisiones y pagos adicionales. Se le entrega el dinero al beneficiario, no a terceros (p. 204).

La segunda lección es la necesaria construcción de relaciones de género. El éxito de los microcréditos gira en torno al papel destacado de la mujer en la gestión empresarial. Es claro que el préstamo recaiga en mujeres, pues muchas de ellas son víctimas de la violencia y por lo tanto, son madres solteras o viudas que deben agenciar su propio negocio.

Lo que resalta es la capacidad de autogestión y administración de los recursos, empresarialmente hablando, de la parte femenina. Las mujeres destinan un porcentaje de sus ganancias al mejoramiento de las condiciones de vida de sus hijos y de su negocio. Es decir, el dinero se reinvierte en el bienestar de la familia. Al respecto, una beneficiaria de este tipo de crédito relata su experiencia (PNUD, 2010):

Mi meta es el próximo año la casa entera. En qué forma uso yo mi ahorro: hace años no tenía casa, ni familia. Construyo mi casa, la levanto. Merquemos Juntos me da la posibilidad de enlazarnos con el trabajo de nosotros, de mi esposo y mío, tengo mi niño saludable, mi familia satisfecha, mi casa empezó por muy poco: ahora tengo fotocopiadora, mi proyecto es un computador; esta es la demostración (p. 204).

Un tercer aprendizaje radica en el acompañamiento a los procesos desde una visión educativa. Una de las grandes falencias de las

personas que emprenden un micronegocio es el total desconocimiento del mismo. Si se direccionan microcréditos a comunidades marginales, se hace imperativo dotarlas de las herramientas teórico-conceptuales que les posibilite afianzarlos y amplificarlos para que no se sucumba al inicio de la idea de negocio.

Ello implica diseñar programas de capacitación que potencien las habilidades y competencias básicas para ser empresarios. En resumidas cuentas, Merquemos Juntos presta el dinero, pero, paralelo a esto, diseña programas de capacitación permanente para que fructifique la empresa o famiempresa. El revisor fiscal de Merquemos Juntos expresa (PNUD, 2010):

Cuando se está capacitando, la tendencia es subvalorar el conocimiento del capacitado: nosotros partimos de ese conocimiento para mejorarlo. Tienen que sentirse empresarios; nosotros solo somos facilitadores para que ellos organicen su negocio... no más. En capacitación solo les damos un 'brochazo': esto es lo que usted necesita para mejorar su negocio pero después vamos al negocio y sobre el terreno verificamos y afinamos la capacitación, ya en la práctica, tal como el uso de los libros de contabilidad, ahí se les explica para qué sirve (p. 205).

Visto así, las capacitaciones se constituyen en oportunidades de mejora y cambio continuo, y señalan que no basta con propiciar los primeros recursos para un apalancamiento o consolidación del proyecto empresarial. En este sentido, se precisa que la resiliencia es posible si se atiende holísticamente la dimensión del ser. La educación por ende, se convierte en uno de los vértices de la construcción de una visión integral para superar efectivamente los círculos viciosos de la pobreza.

Conclusiones

Las dos experiencias sistematizadas en este trabajo, son limitadas frente a la magnitud del movimiento de negocios inclusivos en Colombia, que cada vez toman mayor fuerza.

Una muestra de ello, es el texto de Kotler, et al., (2013). Llama poderosamente la atención que en este libro se haga una especie de síntesis especial sobre las diferentes estrategias de RSE en Colombia. Consideramos que esto no es casual, es más bien producto del crecimiento de esta tendencia dentro de los indicadores nacionales. Los trece ejemplos que plantea Kotler et al., (2013) son los siguientes:

- Los negocios inclusivos desarrollados por el Grupo Empresarial Bolívar en el ámbito de las copropiedades.
- DaviPlata y su servicio de bancarización.
- Programa Medioambiental del Politécnico Grancolombiano.
- Alpina y su proceso de empoderamiento comunitario para mejorar procesos de producción.
- El programa de desarrollo de proveedores locales de Pacific Rubiales Energy.
- Nestlé y su proceso de creación de valor compartido con proveedores en el área rural.
- Fundación Bavaria y su aporte al desarrollo empresarial.
- El programa de trabajo voluntario de Telefónica Movistar y su programa de Internet móvil para comunidades marginales.
- Nutresa y su proceso direccionado a mejorar la calidad de la educación.
- La multinacional Phoenix y su programa de reciclaje.
- La Industria Licorera de Caldas y su trabajo por el medioambiente y la comunidad.
- Ecopetrol y su compromiso medioambiental por el aire limpio.
- Unilever y el plan de vida sostenible, huertas comunitarias y materias primas de fuentes sostenibles.

A pesar de lo anterior, Kotler et al. (2013), se mueven en un marco conceptual bastante amplio. Para ellos, filantropía, voluntariado, empoderamiento comunitario y negocios inclu-

sivos son simples manifestaciones de RSE. Lo que se puede constatar a partir del seguimiento de estos casos, es que el concepto como tal, necesita ensancharse y se debe dimensionar cada una de sus aristas para precisar a qué tendencia de la RSE corresponde.

Es por ello que, una de las conclusiones de este trabajo se orientó a precisar las características de los negocios inclusivos y las tendencias implícitas en estos, según Márquez, Reficco y Berger (2009) los negocios inclusivos debían presentar:

- Transformación del *statu quo*.
- Motivación comercial y rentabilidad económica.
- Conexión entre lo global y lo local.
- Innovación paciente.
- Apalancamiento en recursos locales.
- Protagonistas nuevos y más diversos.

A estas características agregamos dos nuevas: resiliencia y economía del bien común. Es interesante que cada una de estas ocho particularidades pueda estar contenida en los negocios inclusivos señalados en este artículo, especialmente en los dos casos sistematizados como exitosos.

Lo cierto es que, al año 2013, la economía colombiana presentó unas particularidades de desarrollo y de panorama optimista, pero la deuda social sigue pendiente. El escenario de un futuro posible de posconflicto, exige una renegociación de lo público y lo privado, donde lo privado sea capaz de redireccionarse al ámbito de lo social en una perspectiva de ganar-ganar o no hay negocio.

Las promesas pendientes de la globalización podrían empezar a cumplirse, si el capitalismo es capaz de mirar las oportunidades en la base de la pirámide y asumir la concepción de que en este mundo hay suficiente para todos. Pero ello implicaría abandonar el egoísmo y la ambición propios del capitalismo. Por ende,

uno de los pilares sobre los cuales se deben estructurar los negocios inclusivos en el futuro es el del rescate del valor de la solidaridad y de la mentalidad de la abundancia. Se finaliza esta investigación con una cita que hace Kotler et al. (2013), de Pringle y Thompson:

Los consumidores están llegando a la cúspide de la pirámide de necesidades de Maslow y buscan la autorrealización. Lo que buscan y les atrae ahora son las demostraciones del bien. En un sentido antropomórfico, si los consumidores ya saben cómo funciona una marca y cómo piensa y siente, la siguiente pregunta es ¿en qué cree? (p. 41)

Referencias

- Banco de comercio exterior [Bancóldex]. (2013). *Cronica sobre DaviPlata*. Recuperado de http://www.sevenoticias.com/sn/jo1515/index.php?option=com_content&view=article&id=545:DaviPlata-manejo-de-efectivo-a-travesdel-celular&catid=36:noticias&Itemid=54
- Blanchard, K. (2006). *Empowerment: tres claves para que el proceso de facultar a los empleados funcione en su empresa*. Bogotá: grupo editorial Norma.
- Chan-Kin, W., & Mauborgne, R. (2005). *La estrategia del océano azul*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Covey, S. (1997). *Los 7 hábitos de las personas altamente efectivas*. Paidós: Barcelona.
- Cyrułnik, B. (2011). *Morirse de vergüenza*. Barcelona: Debate.
- Davivienda. (2013). *DaviPlata*. Recuperado de <https://productos.davivienda.com/PersonasYFamilias/DaviPlata.aspx>
- Departamento de Prosperidad Social [DPS]. (2012). *Crónica "Merquemos Juntos", alternativa de esperanza para familias desplazadas del Magdalena Medio*. Recuperado de <http://www.dps.gov.co/contenido/contenido.aspx?conID=6706&catID=127>
- Felber, C. (2012). *La economía del bien común*. Barcelona: Deusto.
- Felber, C. (01 de septiembre de 2013). Un mundo sin capitalismo. *El país*, España. Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2013/08/30/actualidad/1377859146_576653.html
- Frankl, V. (1991). *Hombres en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Henoa, M., Borja, W., Mantilla, J., García, L., & Ordoñez, F. (2014). *Reporte trimestral de inclusión financiera* (Informe técnico). Recuperado del sitio de internet de Asociación Bancaria y de Entidades Financieras (Asobancaria): <http://www.asobancaria.com/portal/pls/portal/docs/1/4394197.PDF>.
- Kotler, P., Hessekiel, D., & Lee, N. (2013). *Lo bueno Funciona: "explica cómo las iniciativas de marketing social construyen un mundo mejor y favorecen la cuenta de resultados"*. Bogotá: ediciones de la U.
- Kotliarenco, M. A., & Cáceres, I. (2011). Estado del arte en Resiliencia III. Diplomado en promoción de la parentalidad positiva. Estrategias de evaluación e intervención eco-sistémica. Recuperado de <https://www.uai.edu.ar/transferencia-universitaria/aprendizajeyservicio/ESTADO%20DE%20ARTE%20EN%20RESILIENCIA%20%20Organizacion%20Panamericana%20de%20la%20Salud%20%20Organizacion%20Mundial%20de%20la%20Salud.pdf>
- Latorre, E. L. (enero, 2010). Comunicación, Memoria y Resiliencia. Estudio de la me-

- moria de las víctimas del conflicto armado en el Departamento del Magdalena: presentificación, visibilización, catarsis y resiliencia. *Prolegómenos. Derechos y Valores* 13(25), 95-109.
- León, M., Baptista, M., & Contreras, H (mayo, 2012). La innovación social en el contexto de la responsabilidad social empresarial. *Fórum Empresarial*, 17(1), 31-63.
- Licandro, O. (julio, 2009). Negocios inclusivos: una estrategia eficiente de Responsabilidad Social Empresarial para colaborar en la lucha contra la pobreza. *Revista Plaza financiera*, 8(1), 90.
- Licandro, O., & Pardo, L. (2013). *Experiencias de negocios inclusivos en el Uruguay*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay; Fundación AVINA.
- Márquez, P., Reficco, E., & Berger, G. (junio, 2009). Negocios inclusivos en América Latina. *Harvard Business Review*, 87(5), 28-38.
- Merquemos Juntos (2013). *Merquemos Juntos. Asociación de desarrollo comunitario*. (párr. 4). Recuperado de <http://www.etpbarranca.org/merquemosjuntos/Archivos/Hicimos.html>
- Porter, M., & Kramer, M. (enero, 2011). La creación de valor compartido. *Revista Harvard Business Review América Latina*. Recuperado de <http://www.filantropiatransformadora.org/attachments/article/198/Shared%20Value%20in%20Spanish.pdf>
- Prahalad, C. K. (2008). *La oportunidad de negocios en la base de la pirámide: Un modelo de negocio rentable, que sirve a las comunidades más pobres*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –[PNUD]. (2010). *Rutas, caminos y experiencias de nuestra gente del Magdalena Medio*. Bogotá: Corporación de Desarrollo y Paz del Magdalena Medio.
- Sandel, M. (2011). *Justicia: ¿hacemos lo que debemos?*. Barcelona: Debate.
- Sandel, M. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar: los límites morales del mercado*. Barcelona: Debate.
- Schneider, B. (2007). *Resiliencia: cómo construir empresas en contextos de inestabilidad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B Senge, P. (1999). *La Quinta Disciplina: cómo impulsar el aprendizaje en la organización inteligente*. Barcelona: Granica.
- Senn, A. (2008). *El nuevo paradigma de los mercados financieros*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Silva, V. (2009). *Negocios Inclusivos o de base de pirámide: una oportunidad de desarrollo en el marco de la Responsabilidad social corporativa*. Documento No. 1, Programa de ética empresarial y económica, Universidad Alberto Hurtado, Chile.
- Singer, P. (1995). *Ética para vivir mejor*. Barcelona: Ariel.
- Soros, G. (2008). *El nuevo paradigma de los mercados financieros*. Barcelona: Taurus.
- Stiglitz, J. (2012). *El precio de la desigualdad*. Barcelona: Taurus.
- Yunus, M. (2011). *Las empresas sociales*. Barcelona: Paidós.
- Zolli, A., & Healy, A. (2012). *Resiliencia: por qué las cosas vuelven a su lugar*. Bogotá: Carvajal Educación.

Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro¹

Argumentative skills of law students in the framework of the Saber-Pro tests

Recibido: 24 de septiembre de 2013 - Revisado: 02 de julio de 2014 - Aceptado: 04 de marzo de 2015

Rafael Alejandro Betancourt Durango²

Ladis Yuceima Frías Cano³

Resumen

En el contexto de la formación universitaria de los abogados, las competencias argumentativas constituyen el insumo vital para el desempeño destacado de estos profesionales en el medio laboral; por eso desde el direccionamiento estatal se ha propendido por diseñar, acopiando el modelo de pruebas Saber-Pro, componentes genéricos y específicos de evaluación que respaldan la apropiación de habilidades lectoescriturales y de literacidad en los estudiantes de derecho que se enfrentan al examen de Estado. Con el presente artículo de investigación se pretende dar a conocer a la comunidad académica los indicadores de desempeño en las pruebas Saber-Pro, que reflejan los estudiantes adscritos al Programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado, vistos desde el análisis de las competencias argumentativas.

Palabras clave

Literacidad, argumentación, competencias argumentativas, derecho, pruebas Saber-Pro, habilidades lectoescriturales.

Abstract

In the context of university training of lawyers, argumentative skills are vital for the outstanding performance of these professionals in their work environment; so the State sphere has tended to design, collecting the Saber-Pro test model, generic and specific evaluation components that support the appropriation of reading and writing and literacy skills in law students who face the State exam. In this research paper it is intended to inform the academic community about the indicators of performance on Saber-Pro tests, reflected by the students attached to the Law Program at Institución Universitaria de Envigado, seen from the analysis of argumentative skills

Keywords

Literacy, argumentation, argumentative competences, law, Saber-Pro tests, reading and writing skills.

¹ Artículo elaborado en el marco de la investigación "Calidad argumentativa de los estudiantes del Programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado", proyecto que se aprobó en la V Convocatoria de Investigaciones, Institución Universitaria de Envigado, Colombia; 2012-2013.

² Abogado, Institución Universitaria de Envigado (IUE). Especialista en Seguridad Social (Gerencias de la Salud Ocupacional), candidato a magister en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB). Docente de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y Jurídicas de la IUE, Envigado, Colombia. Investigador del Grupo de Investigación Auditorio Constitucional (IUE) y coordinador de la línea derecho, Estado y sociedad.

Correo electrónico:
alebetadura@hotmail.com

³ Bibliotecóloga de la Universidad de Antioquia; Máster en Comercio Internacional del EUDE y el Real Centro Universitario Escorial María Cristina, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid docente de cátedra de la Institución Universitaria de Envigado (IUE); e investigadora de la línea Estudios Éticos, Estéticos y Comunicativos del grupo de investigación en Psicología Aplicada y Sociedad, PAYS, de la Institución Universitaria de Envigado, Envigado, Colombia.

Correo electrónico:
ladyscano@gmail.com

Para citar este artículo: Betancourt, R., & Frías, L. (2015). Competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 213-228.

Introducción

*Sueño con el día en el que los hijos de mis hijos
puedan disfrutar de una sociedad más humanizada,
donde los medios dejen de ser fines y el hombre sea un fin
en sí mismo.*

Alejandro Betancourt

Las líneas expositivas de la presente deconstrucción tienen como referente de análisis, una de las problemáticas vigentes de la formación universitaria: la apropiación de las competencias argumentativas de los estudiantes de derecho, según los resultados de la prueba de Estado para la educación superior, hoy Saber-Pro.

La importancia de este estudio permite tener una idea clara sobre la apropiación e incorporación de las habilidades lectoescriturales y de literacidad de estudiantes universitarios en los ciclos de formación profesional, tomando como pregrado focal el Programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado (IUE).

El insumo referencial de este artículo tiene como antecedentes directos las investigaciones realizadas en la IUE, con énfasis en la literacidad (Cassany, 2005a); estas se pueden constatar en los aportes de Henao, Londoño, Frías y Castañeda (2011), Londoño, Henao, Frías y Marín (2010, 2011, 2012), Londoño y Castañeda (2010) y Londoño (2013); sirviendo de marco conceptual a la intervención hecha al Programa de Derecho y permitiendo evidenciar nuevos resultados y perspectivas diferentes a esta reflexión.

Algunos de los aspectos conceptuales que aportan a la estructura temática de la investigación, vinculan deconstrucciones teóricas de: Van Dijk (1991), Calsamiglia y Tusón (1999), Creme y Lea (2003), Castañeda y Henao (2003, 2005), Maya (2006), el análisis crítico del discurso desde Fairclough (1989), Van Dijk (1999), Cassany (2005a, 2005b, 2006) y la argumentación pragmatológica desde Van Eemeren y Grootendost (1990, 1992) y Van Eemeren, Grootendost y Snoeck (2006).

Esta disertación sobre competencias argumentativas y el examen de Estado, busca forjar una noción clara y distinta respecto a la cualificación discursiva e interpretativa de los estudiantes del Programa de Derecho en torno a los componentes genéricos y específicos evaluados en la prueba Saber-Pro, relacionados con las áreas de: lectura crítica, escritura y comunicación jurídica.

La propuesta se hace interesante en la medida que revela las debilidades y fortalezas argumentativas de los estudiantes de derecho de la IUE, que han enfrentado la evaluación de estas competencias dentro del esquema estructural de las pruebas de Estado; tomando como instrumento de análisis, los indicadores de resultados de dichos exámenes, levantados por la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas y Jurídicas, en el marco del proceso de autoevaluación del programa.

Uno de los referentes problemáticos detectados, que justifica este análisis, obedece a la falta de competencias argumentativas de los estudiantes universitarios.

La crisis de la literacidad se refleja en las dificultades argumentativas expuestas por los estudiantes de educación superior que presentaron la prueba Saber-Pro 2010, en la que solo el 6,5 % de los evaluados obtuvo un puntaje satisfactorio (en este caso es de once puntos) en su capacidad de entender los textos desde la inferencia, la crítica y la intertextualidad. La debilidad también es obvia en comunicación escrita: solo un 15,2 % de los estudiantes logra un resultado satisfactorio. “En el caso de solución de problemas, apenas el 17,4 % obtiene un puntaje aceptable. De igual forma, solo el 17,11 % de los evaluados en Saber-Pro, en pruebas genéricas de inglés, logra un puntaje mayor o igual a once puntos en el dominio de este idioma” (Calidad de educación superior en el país también tiene estrato, 2012, párr. 6). En el caso de los estudiantes de derecho, los resultados en escritura y lectura crítica están por debajo de 10,5 puntos.

Este abre bocas a la problemática planteada –competencias argumentativas de los estudiantes de derecho en el marco de las pruebas Saber-Pro–, permite establecer los criterios temáticos de desarrollo conceptual de este artículo: se hará una aproximación a las competencias argumentativas afines con formación jurídica, se presentará la propuesta metodológica de la prueba Saber-Pro (Programa de Derecho), definida por el Estado para la educación superior y finalmente que expondrá un análisis de resultados de la prueba Saber-Pro para el año 2012, de cara al Programa de Derecho de la IUE.

Competencias argumentativas desde la formación jurídica

La palabra argumentación se deriva del verbo argumentar; infinitivo que toma su fuente del latín *argumentum*, compuesto del verbo *arguere* (argüir, dejar claro) y del sufijo *mentum* (mento, instrumento); esto para significar la extensión ortográfica del término, que se sujeta a un modelo de expresión lingüística que denota claridad, elocuencia y precisión, en donde interviene un expositor frente a un emisor –que puede ser singular o plural– con el propósito de dar peso a una idea o discurso, que tiene pleno fundamento en una indagación objetiva sobre la materia que se pretende discutir.

La argumentación en la educación estimula las habilidades de desarrollo intelectual de los discentes en cada uno de sus ciclos de formación (entiéndase básica primaria, básica secundaria y estudios superiores), enfocándose el vínculo enseñanza-aprendizaje en dotar a los estudiantes de competencias lectivas, escriturales y de interpretación lingüística. Así lo entiende Steiner (1999), quien manifiesta:

Si uno tuviera el poder, si a uno se le permitiera experimentar, mi apasionado deseo sería abolir por un tiempo el tejido pretencioso donde estamos atrapados en las así llamadas humanidades y artes liberales, y hacer de nuestras universidades de pregrado muy sim-

plemente escuelas de lectura. Comenzar absoluta y básicamente de nuevo (p. 14)

Este clamor de reorientar la educación universitaria, descansa en la preocupante situación en la que se encuentran los profesionales en formación, a la hora de exhibir sus competencias argumentativas y de literacidad en escenarios académicos; es decir, los estudiantes no reúnen las habilidades elementales de lectura, escritura, expresión oral, interpretación y redacción de textos. Lo que a lo sumo configura una crisis del sistema académico universitario, así lo expresa Díaz (2002) al señalar:

Lamentablemente, un exagerado número de estudiantes de educación superior, e incluso, numerosos profesionales de distintas áreas, tienen dificultades para escribir textos argumentativos eficaces. Así lo reconocen con frecuencia los mismos alumnos, profesores, abogados, filósofos, especialistas en educación, comunicadores, periodistas, etc. Son muchas las causas que han generado este problema. Una de las más citadas responsabiliza a nuestro currículo, el cual se caracteriza por la ausencia de un currículo orientado al desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y a la poca o ninguna importancia que la mayoría de los docentes le conceden al empleo de estrategias metodológicas para tal fin (p. 45).

Las universidades se han vuelto recipientes vacíos del saber, donde la cualificación formativa redirige su eficiencia hacia indicadores de medición cuantificable, obviando la idoneidad intelectual del estudiante. Esta realidad la expone Creme y Lea (2003):

La mayoría de los alumnos no escriben asiduamente en sus cursos y se limitan a entregar distintas tareas cada trimestre. Generalmente nadie señala la necesidad de hacer prácticas preliminares y de ejercitarse en diferentes estilos de redacción. Afirman, que para formar un tenista de alto rendimiento no basta con que aprenda las reglas del juego, es necesario llevarlo a la cancha de entrenamiento. Lo mismo ocurre con la redacción, no basta con leer materiales sobre el tema,

sino que implica que uno sepa escribir sobre ella, aunque leer es un prerrequisito esencial en la escritura universitaria (pp. 31-32).

En este punto de no retorno para los estudiantes que se enfrentan a la educación superior, las falencias del sistema educativo preformativo emergen en la universidad, por lo que la preocupación y crítica del mismo, sirven de poco o nada para compeler dicha deficiencia formativa. Le corresponde a los docentes de los niveles superiores, partiendo de su idoneidad como tutores profesionales, ocuparse en afianzar dichas competencias en aras de encaminar de nuevo la enseñanza eficiente de los educandos. En esta línea de reflexión Paula Carlino (2005, p.23, citada en Henao, Londoño & Frias, 2014, p. 35) considera normal que la escritura plantee problemas en la educación superior, y no se debe solo a que los estudiantes vengan mal formados de los niveles educativos previos, sino a que el nivel de escritura esperado por la comunidad académica en ámbitos universitarios no es la prolongación de lo que deberían haber aprendido previamente, ya que se enfrentan a formas discursivas nuevas, que desafían a todos los principiantes y, para muchos de ellos, se convierten en barreras insalvables si no cuentan con docentes que los ayuden a atravesarlas.

Por otro lado, este concepto es reforzado por Emilia Ferreiro (14 de abril de 2012), quien afirma que: “es tiempo de que desde la escuela hasta la universidad y las academias se asuman los desafíos de la alfabetización que se debe realizar con sus alumnos”. Además, comenta que como profesora en el nivel de posgrado sigue alfabetizando. No obstante, aclara que “en muchas oportunidades sus alumnos se enfrentan por primera vez con textos arduos, como son escribir los “papers” y leer revistas especializadas”, y su función es “enseñarles a saber leerlos”. Además, indica que como productores de textos, en muchos casos, es la primera vez que deben elaborar una tesis y no saben hacerlo y no tienen por qué saberlo, entonces tiene que enseñarles. Agrega que lo mismo deberá hacer la escuela y

la universidad, porque no sirve de nada que la universidad le eche la culpa a la secundaria o que la enseñanza media le eche la culpa a la primaria. Por ello, pide que cada educador asuma su propia responsabilidad y ayude a los educandos a que encuentren nuevos sentidos a los verbos leer y escribir (párr. 8).

Para apoyar las percepciones de Ferreiro, traemos a colación las también mencionadas por Sallenave (1997) quien manifiesta que “muchos estudiantes de primer año de universidad no identifican correctamente el tiempo y el modo de los verbos ni las diferentes articulaciones de una frase compleja” (p.132). Esta, además, revela sus temores al mencionar que esta o aquella “falta grave de lengua” constituya en realidad un obstáculo para un pensamiento correcto y pueda causar un verdadero sistema de imprecisiones en las relaciones lógicas, temporales, causales, y en las determinaciones. Además, considera que no se siente orgullosa de pertenecer a una nación con tanta tradición democrática, al comprobar que más de un siglo de enseñanza obligatoria no cambió nada, o casi nada, del confinamiento del pueblo, al que tuvieron separado de las riquezas de la acción y del pensamiento que dan los libros, el saber y las lenguas (Sallenave, 1997, p. 132).

La causa de la crisis educativa urge de intervención inmediata, enfocando la enseñanza hacia el autoaprendizaje, para lo que se requieren estudiantes con aptitudes lingüísticas que les permitan afrontar los retos de la academia. Sánchez (2011) haciendo una lectura de la realidad educativa indica:

Nuestra sociedad actual sufre de grandes dificultades en relación con los espacios de diálogo y discusión, pues la presencia de cierto tipo de discursos –no argumentativos– ha redundado en interacciones sociales desprovistas del recurso argumentativo; en su lugar, otros procedimientos lingüísticos –y no lingüísticos– son a veces empleados para la clarificación de las diferencias (p.54).

Sánchez (2011), también agrega que la práctica argumentativa en la escuela se aleja de su naturaleza propositiva y reflexiva, y si se aborda adecuadamente podría detonar una serie de mecanismos y estrategias para el fortalecimiento de la producción escrita, ejercicio que requiere de la activación de varios procesos cognitivos fundamentales, tales como el análisis, el resumen, la demostración, la construcción, la inferencia y el pensamiento crítico, entre otros.

Por eso, para redefinir las líneas de intervención que propicien el aprendizaje de las competencias argumentativas y de literacidad en los estudiantes universitarios, deben incorporarse al currículo temáticas de apropiación lingüísticas que permitan la consolidación de las aptitudes lectoras, escriturales y de interpretación literaria. Esta concurrencia de elementos configura lo que se conoce como literacidad de la cultura escrita. A lo que Pierre (2003) identifica en cuatro etapas de desarrollo: “[...] literacia funcional en quinto de primaria, literacia académica en el segundo año de secundaria, literacia crítica como objetivo de la secundaria y literacia creativa al final del [colegio]” (p.156).

De igual forma, este autor afirma, además, que:

Este nivel de experticia es requisito para poder ingresar a la universidad donde los estudiantes deben aprender a integrar los conocimientos de un alto nivel de complejidad, a desarrollar una perspectiva crítica y constructiva que les permita construir conocimientos nuevos y encontrar soluciones nuevas a problemas complejos, procesos que necesitarán niveles más elevados de literacia, como la capacidad de comprender y producir textos científicos en su campo de especialización (p. 156).

Por su parte, el ejercicio del proceso argumentativo debe obedecer a secuencias lógicas de estructuración que permitan un hilo conductor entre el mensaje del emisor y la interpretación del receptor, respetando siempre los presupuestos literarios de coherencia,

sistematización y organización de los discursos. A lo sumo, Van Eemeren et al. (2006) explican cómo se debe ejecutar una buena argumentación teniendo en cuenta los siguientes parámetros:

[...] una discusión argumentativa es una discusión crítica que apunta a resolver una diferencia de opinión. Una discusión crítica destinada que se desarrolla a través de cuatro etapas a saber: i) etapa de confrontación: las partes establecen que tienen una diferencia de opinión; ii) etapa de apertura: las partes deciden tratar de resolver la diferencia de opinión. Se asignan los roles de protagonista y antagonista, de igual manera acuerdan acerca de las reglas del debate y los puntos de partida; iii) etapa argumentativa: el protagonista defiende su punto de vista contra la persistencia crítica del antagonista, adelantando argumentos para oponer las objeciones del antagonista o para remover las dudas que este tenga [y] iv) etapa de conclusión: las partes evalúan la extensión que alcanzó la resolución de la diferencia de opinión y a favor de quien (p.36).

En este sentir, la argumentación y la literacidad terminan representadas en los límites enmarcados del lenguaje, posibilitándose en la medida de apropiación de los códigos de estructuración lingüística que se utilicen en la discusión argumentativa. Por ello, la interrelación social es el sustento material de las formas del lenguaje. Así lo corrobora Grice (1975), al referirse a las máximas conversacionales:

Para quien el fenómeno de la conversación es una interacción social, para cuyo adecuado funcionamiento requiere ciertas condiciones: las *máximas conversacionales*. Si los hablantes siguen las máximas, la conversación se organiza en una cierta dirección, en lugar de ser una sucesión de intervenciones inconexas si sucediera el caso contrario.

La conversación es primero cooperación y después lenguaje; hablar es un esfuerzo de cooperación. Él propone las siguientes máximas: i) cantidad. Haz tu contribución tan informativa como la ocasión lo requiera, pero no

más; ii) cualidad. Haz que tu contribución sea verdadera, evitando no solamente aquello que creas falso, sino también todo aquello cuya verdad no puedas sostener con buenos argumentos; iii) relación o relevancia. Haz que tu contribución sea relevante, es decir, que tenga que ver con el tema que es objeto de la conversación; [y] iv) modo. Haz que tu contribución sea clara, evitando la expresión oscura o ambigua, siendo además escueto y ordenado.

De todo este constructo se infiere que la argumentación, tanto escrita como oral, advierte todo un proceso de apropiación educativa que empieza en la básica primaria, se afianza en la básica secundaria y se perfecciona en la educación superior (entiéndase pregrado y posgrado); definiendo el perfil de egresado de los profesionales frente al ámbito laboral.

La argumentación es uno de los pilares de la formación jurídica que sustenta el perfil profe-

sional de los abogados, para ello es de suma importancia el desarrollo de habilidades lectoescriturales que le faciliten a este profesional enfrentar la prueba de cualificación argumentativa de manera satisfactoria, en cuanto a resultado se refiere.

En la actualidad, con base en el análisis de indicadores de la prueba Saber-Pro, aplicada a los estudiantes de derecho de la IUE, para el año 2012; puede inferirse que en su gran mayoría, los discentes carecen de competencias argumentativas imprescindibles para obtener un resultado eficaz en dicha prueba; emergiendo la necesidad de fortalecer la praxis lectoescritural dentro de las facultades de derecho.

Las competencias que hoy por hoy incorpora el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) en el examen de Estado para la educación superior (Saber-Pro), con relación al número de preguntas comprende los ítems que muestra el cuadro 1.

Cuadro 1
Preguntas construidas para Saber-Pro

Módulos específicos	Número de preguntas
Arquitectura y diseño	316
Ciencias agropecuarias	315
Ciencias sociales, derecho y humanidades	1.019
Económicas y administrativas	500
Ciencias de la educación	162
Ingeniería	160
Pensamiento científico	160
Salud	613
Técnicos y tecnológicos	80
Competencias genéricas	Número de preguntas
Comunicación escrita	7
Competencias ciudadanas	207
Lectura crítica	205
Inglés	240
Razonamiento cuantitativo	202

Fuente: adaptado de ICFES (2013).

Una posible salida a la brecha argumentativa que se detecta en los estudiantes de derecho, sería apalancar la formación teórico-práctica a la enseñanza de la argumentación pragmatológica, propuesta que se respalda en la investigación “Calidad argumentativa de los estudiantes del Programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado” de Londoño, Henao, Frías, Moreno, Roncancio y Betancourt (2013) y sustento del presente artículo.

Metodología aplicada para examen de Estado para la educación superior (Saber-Pro)

Este segundo momento, se centra en la prueba de Estado para la educación superior, hoy denominada Saber-Pro antes Exámenes de Calidad de Educación Superior (ECAES), exigiéndose como rigor narrativo, realizar un rastreo histórico de dicha evaluación, que justifique el tránsito de reflexión que viene implementando el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para medir las competencias argumentativas de los estudiantes dispuestos a terminar su formación universitaria.

Tales exámenes, de acuerdo con referencias del MEN, se crearon en el segundo periodo del año 2002, vinculando los programas de ingeniería mecánica, derecho y medicina. Según el MEN (2013) “los resultados obtenidos de esta prueba contribuyeron a detectar fortalezas y debilidades en los diferentes programas de pregrado que participaron en la evaluación” (párr. 1).

Para el 2003 se llamó a toda la comunidad académica universitaria, incluyendo a las instituciones de educación superior del país y a asociaciones de facultades y de profesionales; para que unida diseñara la prueba de Estado que iba a aplicarse a los futuros profesionales de Colombia, integrando áreas del conocimiento interdisciplinarias como: ciencias de la salud, arquitectura, urbanismo y afines; ciencias sociales y humanas.

Para el 2004 ya estaban comprometidos con los ECAES 42 programas académicos, debiendo atender semestralmente con la presentación de la prueba de competencia fijada por el Estado. Este modelo se convirtió en el mecanismo nacional para medir la calidad del servicio de la educación superior en todo el territorio del país.

Estos resultados iniciales de los ECAES – entre 2003 y 2004– y la medición de los mismos, posibilitaron la reorientación de las políticas educativas hacia el fortalecimiento de la calidad en la educación superior y permitiendo el direccionamiento y la toma de decisiones en estos temas.

Es así como además de la medición de la calidad, el gobierno estableció un sistema de estímulos para las instituciones y estudiantes que obtuvieran los mejores puntajes; otorgando beneficios como becas educativas para adelantar estudios superiores en el ámbito nacional e internacional.

En el 2009 la prueba presenta una reestructuración, siendo aplicada a partir de la fecha por el ICFES, quien seguiría realizando, ahora para 55 programas inscritos, los ECAES, a los estudiantes de último año de los distintos pregrados; unificándose la periodicidad del examen para los meses de junio y diciembre de cada calendario académico universitario.

Uno de los factores determinantes que guiaron el replanteamiento de los exámenes fue un fallo de la Corte Constitucional, que estableció la coherencia en las pruebas de Estado y la ley 749 de 2002, la cual fuera reglamentada en cuanto pruebas estatales se refiere, por el decreto 1781 de 2003 y reformado por la ley 1324 de 2009, que suscitó nuevos ajustes en la prueba.

Por ello, según concepto del ICFES (2013), los antecedentes de las actuales pruebas se encuentran en el siguiente informe:

Con la expedición de la ley 1324 de 2009 se estableció un marco normativo que fijó los parámetros y criterios que rigen la organización y funcionamiento del sistema de evaluación de calidad de la educación. De acuerdo con ello, los exámenes de Estado son parte de los instrumentos con que cuenta el MEN para ejercer su función de inspección y vigilancia y para proporcionar información para el mejoramiento de la calidad de la educación. En virtud de la nueva reglamentación, la aplicación de Saber-Pro en 2009 evidenció algunas particularidades, debidas no solo al incremento significativo de la población evaluada en razón a la obligatoriedad de presentación del mismo (requisito para graduarse), sino también por la incorporación de nuevas competencias.

Además de los componentes y competencias específicos que evalúa cada uno de los 55 exámenes, en 2009 se suministraron a todos los estudiantes dos pruebas adicionales para evaluar competencias comunes y básicas para el ejercicio de cualquier profesión: comprensión lectora y comprensión del idioma inglés.

En desarrollo de la mencionada ley, el decreto 3963 de 2009 consigna que el proceso de diseño de los exámenes Saber-Pro está en etapa de transición. A partir de noviembre 2012 se han venido aplicando pruebas definitivas de módulos que evalúan al 50 % de la población de estudiantes de educación superior.

Con el MEN se fijaron los lineamientos para el diseño de los nuevos exámenes, de acuerdo con la política de formación por competencias, tanto en educación universitaria como tecnológica y para técnico profesional. Estos módulos se han desarrollado con la participación permanente de las comunidades académicas, redes y asociaciones de facultades y programas.

Esta preocupación estatal por medir las competencias de formación para el ejercicio

profesional de los universitarios, ha llevado a muchas instituciones de educación superior a replantearse los modelos de enseñanza que se vienen implementando, habida cuenta de que la estructura del nuevo modelo de pruebas Saber-Pro, refleja debilidades de los estudiantes en examen, que demuestran falencias y carencias argumentativas que descalifican la obtención de un título profesional.

Por lo anterior, la argumentación y las pruebas de Estado deben articularse desde la estructura académica misma de los pregrados, permitiéndole a los estudiantes del alma máter afianzar las competencias básicas necesarias, que determina la prueba Saber-Pro, que les posibilite a los graduados desempeñarse de modo productivo en sus ambiente laborales.

Análisis de resultados pruebas de Estado para la educación superior (Saber-Pro, 2012) aplicadas al Programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado

Este último abordaje expositivo entrega a la comunidad académica, el análisis de los resultados de las pruebas Saber-Pro 2012 que se aplicaron a los estudiantes del Programa de Derecho de la IUE, desde la implementación del nuevo esquema de evaluación de competencia definido por el ICFES, con relación a las competencias argumentativas presentes en la prueba, esto es, las áreas de: lectura crítica, comunicación escrita y comunicación jurídica. Al respecto de las competencias enunciadas, el ICFES (2013), mediante el informe de rendición de cuentas del 2013, las presenta como:

Lectura crítica.

Este módulo evalúa la competencia que se liga con la capacidad que tiene el lector para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido profundo

de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite. Las dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica son: a) dimensión textual evidente; b) dimensión relacional intertextual; c) dimensión enunciativa; d) dimensión valorativa; y e) dimensión sociocultural (párr. 1).

Comunicación escrita.

Este módulo examina la competencia para comunicar ideas por escrito referidas a un tema dado. Las materias sobre las que se pide escribir son de dominio público, no requieren conocimientos especializados, de manera que todos los estudiantes tienen la misma oportunidad de producir un texto sobre ellas. De todas formas, el modo como se desarrolla el tema propuesto permite detectar distintos niveles de la competencia para comunicarse por escrito (ICFES, 2013, párr. 5).

En los escritos se evalúa la manera como se estructuran, organizan y comunican las ideas; en particular, se tiene en cuenta la organización en la exposición de las ideas, la conexión entre los distintos tópicos, la selección del lenguaje más apropiado, el dominio de las reglas de la expresión escrita y la claridad con que se perfila el vínculo con el lector. Se analiza panorámicamente si las estrategias del autor fueron adecuadas para su propósito, con independencia de si el texto tiene un formato determinado (ICFES, 2013, párr. 6).

Comunicación jurídica.

Incluye competencias para interpretar y argumentar jurídicamente, de forma coherente, clara y precisa, con fundamento en los conceptos básicos del derecho y según los principios éticos que rigen la profesión. Estas competencias se aplican, entre otros escenarios, en la identificación del sentido de un tex-

to jurídico y en el análisis de su aplicabilidad a una situación concreta; en la elección de los textos jurídicos más pertinentes para sustentar un argumento y en la valoración de la coherencia, pertinencia o relevancia de enunciados jurídicos.

En el módulo se abordan procesos que se conectan con: a) interpretar hechos y argumentos jurídicos; b) reconocer el tipo de texto jurídico (ley, decreto, resolución, sentencia) necesario y/o pertinente para expresar una pretensión; c) organizar los elementos jurídicos centrales para sustentar coherentemente una afirmación; d) identificar discursos jurídicos argumentados de forma lógica, congruente y ética; e) reconocer la forma pertinente y completa de sintetizar hechos utilizando lenguaje jurídico; y f) distinguir argumentos planteados con apego a los principios éticos que guían la profesión (ICFES, 2013).

La muestra nacional de estudiantes de derecho para el año 2012, en relación con la prueba de competencias argumentativas, clasificadas anteriormente, comprende un número de 10.421 universitarios; de los cuales, 117 estudiantes representaron el Programa de Derecho de la IUE. Con los resultados obtenidos por los estudiantes de la IUE, se realizó un análisis de indicadores que se comparó con la prueba presentada en el año 2011, tal y como lo muestra la tabla 3.

Tabla 3.
Indicadores de resultados prueba Saber-Pro, programa de Derecho

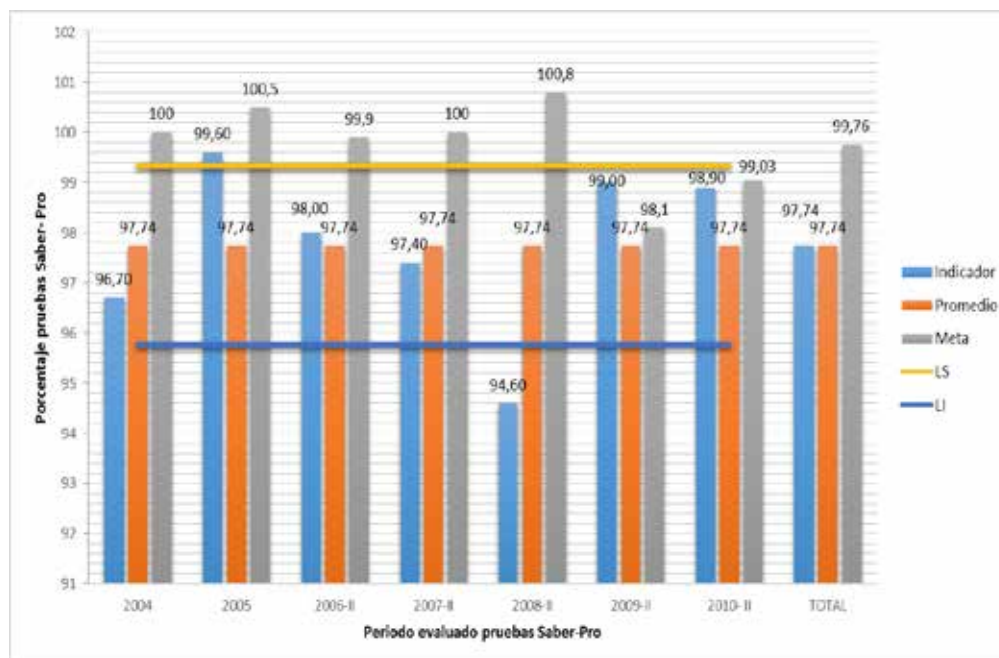
		SEGUIMIENTO A INDICADORES				PROCESO DIRECCIONAMIENTO INSTITUCIONAL	
Indicador	Nksp	Nivel de Formación en Competencias SABER-PRO					
Programa	Derecho Ciencias Políticas y Jurídicas						
Nivel de Referencia							
Calificación	Criterio				Observaciones	Me	82,1
Insatisfactorio	Nksp	<		60,0	Por debajo del nivel de referencia	DS	2,3
Aceptable	60,0	?	Nfosp	?	80,0	LS (Me + DS)	84,4
Satisfactorio	Nksp	>		80,0	Por encima del nivel de referencia	LI (Me - DS)	79,9
Tiempo	Indicador	Promedio	Meta	LS	LI	ANÁLISIS/ OBSERVACIONES	
2011-2	79,6	82,1	80	99,0	60,0	Para el periodo 2011-2 presentaron la evaluación 67 estudiantes del Programa de Derecho. El análisis de las competencias genéricas arrojan los siguientes resultados: i) Comunicación escrita (Promedio de 5, en una escala de 1 a 8 - Se aprecia un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía); ii) Inglés (Promedio A1 - Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas); Lectura Crítica (Promedio III - Representa un nivel medio en una escala de I a V); Razonamiento Cuantitativo (Promedio Quintil III (60%) - Representa un nivel medio en una escala de I a V). El análisis de la competencias específicas presenta los siguientes resultados: i) Comunicarse en Escenarios Jurídicos (Promedio Quintil II (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); Gestionar el Conflicto Jurídico (Promedio Quintil II (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); Investigar Problemas Jurídicos (Promedio Quintil III (60%) - Representa un nivel medio en una escala de I a V).	
2012-1	83,9	82,1	98,1	99,0	60,0	Para el periodo 2012-1 presentaron la evaluación 81 estudiantes del Programa de Derecho. El análisis de las competencias genéricas arrojan los siguientes resultados: i) Competencias Ciudadanas (Promedio III - Representa un nivel medio en una escala de I a V); ii) Escritura (Promedio de 5, en una escala de 1 a 8 - Se aprecia un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía); iii) Inglés (Promedio A1 - Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas); iv) Lectura Crítica (Promedio III - Representa un nivel medio en una escala de I a V); v) Razonamiento Cuantitativo (Promedio Quintil III (60%) - Representa un nivel medio en una escala de I a V). El análisis de la competencias específicas presenta los siguientes resultados: i) Comunicarse en Escenarios Jurídicos (Promedio Quintil III (60%) - Representa un nivel medio en una escala de I a V); ii) Gestionar el Conflicto Jurídico (Promedio Quintil II (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); iii) Investigar Problemas Jurídicos (Promedio Quintil III (60%) - Representa un nivel medio en una escala de I a V); iv) Investigación y Comunicación Jurídica (Promedio Quintil III (60%) - Representa un nivel medio en una escala de I a V).	
2012-2	82,9	82,1	98,1	99,0	60,0	Para el periodo 2012-2 presentaron la evaluación 81 estudiantes del Programa de Derecho. El análisis de las competencias genéricas arrojan los siguientes resultados: i) Competencias Ciudadanas (Promedio II - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); ii) Escritura (Promedio de 5, en una escala de 1 a 8 - Se aprecia un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía); iii) Inglés (Promedio A1 - Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas); iv) Lectura Crítica (Promedio II - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); v) Razonamiento Cuantitativo (Promedio Quintil II (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V). El análisis de la competencias específicas presenta los siguientes resultados: i) Comunicarse en Escenarios Jurídicos (Promedio Quintil III (60%) - Representa un nivel medio en una escala de I a V); ii) Gestionar el Conflicto Jurídico (Promedio Quintil II (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); iii) Investigar Problemas Jurídicos (Promedio Quintil III (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V); iv) Investigación y Comunicación Jurídica (Promedio Quintil III (40%) - Representa un nivel bajo en una escala de I a V).	
TOTAL	82,1	82,1	92,1	99,0	60,0		

Fuente: elaboración propia.

La siguiente gráfica representa el modelo ECAES empleado hasta segundo semestre de 2010, ya que a partir de 2011 se empezó a medir bajo el esquema Saber PRO, incorporando

la valoración por quintiles, lo que no permite identificar los valores incluidos dentro del marco valorativo de la gráfica.

Gráfica 1
Seguimiento a indicadores pruebas Saber-Pro. Calculado a 2010



Fuente: elaboración propia.

Retomando los resultados arrojados de los indicadores de la tabla 3, se presenta el siguiente análisis: para el periodo 2011-2 presentaron la evaluación 67 estudiantes del Programa de Derecho. El análisis de las competencias genéricas arroja los siguientes resultados: a) comunicación escrita (promedio de 5, en una escala de 1 a 8; se aprecia un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía); b) inglés (promedio A1; es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas); c) lectura crítica (promedio III; representa un nivel medio en una escala de I a V); y d) razonamiento cuantitativo (promedio quintil III –60 %–; representa un nivel medio en una escala de I a V). El análisis de las competencias específicas da los siguientes resultados: a) comunicarse en escenarios jurídicos (promedio quintil II –40 %–; representa un nivel bajo en una escala de I

a V); b) gestionar el conflicto jurídico (promedio quintil II –40 %–; representa un nivel bajo en una escala de I a V); y c) investigar problemas jurídicos (promedio quintil III –60 %–; representa un nivel medio en una escala de I a V).

Para el periodo 2012-1 acudieron a la evaluación 81 estudiantes del Programa de Derecho. El análisis de las competencias genéricas revela los siguientes resultados: a) competencias ciudadanas (promedio III; representa un nivel medio en una escala de I a V); b) escritura (promedio de 5, en una escala de 1 a 8; se aprecia un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía); c) inglés (promedio A1; es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas); d) lectura crítica (promedio III; representa un nivel medio en una escala de I a V);

y e) razonamiento cuantitativo (promedio quintil III –60 %–; representa un nivel medio en una escala de I a V). El análisis de las competencias específicas muestra los siguientes resultados: a) comunicarse en escenarios jurídicos (promedio quintil III; –60 %–; representa un nivel medio en una escala de I a V); b) gestionar el conflicto jurídico (promedio quintil II –40 %–; representa un nivel bajo en una escala de I a V); c) investigar problemas jurídicos (promedio quintil III; –60 %–; representa un nivel medio en una escala de I a V); y d) investigación y comunicación jurídica (promedio quintil III –60 %–; representa un nivel medio en una escala de I a V).

Para el periodo 2012-2 presentaron la evaluación 81 estudiantes del Programa de Derecho. El análisis de las competencias genéricas arroja los siguientes resultados: a) competencias ciudadanas (promedio II; representa un nivel bajo en una escala de I a V); b) escritura (promedio de 5, en una escala de 1 a 8; se aprecia un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía); c) inglés (promedio A1; es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas); d) lectura crítica (promedio II; representa un nivel bajo en una escala de I a V); y e) razonamiento cuantitativo (promedio quintil II – 40 %–; representa un nivel bajo en una escala de I a V). El análisis de las competencias específicas ofrece los siguientes resultados: a) comunicarse en escenarios jurídicos (promedio quintil III –60 %–; representa un nivel medio en una escala de I a V); b) gestionar el conflicto jurídico (promedio quintil II –40 %–; representa un nivel bajo en una escala de I a V); c) investigar problemas jurídicos (promedio quintil III –40 %–; representa un nivel bajo en una escala de I a V); y d) investigación y comunicación jurídica (promedio quintil III –40 %–; representa un nivel bajo en una escala de I a V).

Análisis de competencias argumentativas

Frente al componente genérico de la prueba Saber-Pro el examen de las áreas de co-

municación escrita y lectura crítica, suscita las observaciones que siguen:

Comunicación escrita.

El nivel preponderante en los tres periodos en estudio no supera el cinco, lo que denota errores comunes en reglas ortográficas y de puntuación. Esa escala evaluativa refiere:

El texto alcanza unidad, por medio de la progresión temática, es decir, logra encadenar o relacionar efectivamente las ideas, dándole continuidad al escrito: incorpora información nueva vinculándola con la anterior, presentando la información en un orden cronológico, partiendo de temas generales para desglosar temas específicos, entre otras maneras de interrelacionar contenidos. Todo el texto se desarrolla en un mismo eje temático, aunque pueden presentarse fallas en el uso de conectores. Hay un buen uso del lenguaje, aunque pueden encontrarse errores en la aplicación de algunas reglas de ortografía y puntuación (ICFES, 2013, p. 2).

La media nacional está en nivel cuatro, así lo indican las estadísticas del ICFES.

Lectura crítica.

Se ubicó el indicador de resultados en los quintiles II y III, con una medición de quintiles de uno a cinco, y un promedio de uno a once. La ponderación institucional ascendió al 10,35, lo que prueba un nivel medio bajo en dichas competencias y que se requiere intervención por parte de la dirección académica para mejorar el promedio. La media nacional está en el quintil III con un 24 % de estandarización.

En razón del componente específico, volcado sobre el área de comunicación jurídica, cabe sustraer el siguiente análisis:

Se ubicó el indicador de resultados en el quintil III, con una medición de quintiles de uno a cinco, y un promedio de uno a once. La ponderación institucional ascendió al 10,1, lo que denota un nivel medio en tales competencias,

que para alcanzar la meta (quintil IV) de aceptabilidad necesita de una mayor aplicación de estas competencias. La media nacional está en el quintil III con promedio nacional de 10,0.

De esta valoración se extraen las conclusiones que a continuación se brindan en torno a la apropiación de competencias argumentativas por parte de los estudiantes de derecho de la IUE, permitiendo vislumbrar la carencia de dichas habilidades comunicativas.

Se busca con este rastreo, poner en evidencia las fallas del proceso de formación de los abogados de la IUE y proponer la implementación de nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje que fortalezcan las acciones orientadas al desarrollo de competencias que mejoren permanentemente los asuntos referidos a la literacidad en el ejercicio de la abogacía.

Conclusiones

Sin duda, la reflexión propuesta sobre las competencias argumentativas y de literacidad en los estudiantes de derecho de la IUE, al tenor de los resultados de las pruebas de Estado Saber-Pro, permitió detectar el riesgo de cualificación intelectual al cual se pueden ver expuestos los profesionales del derecho si no adquieren la formación lingüística adecuada dentro de su ciclo de educación superior.

La argumentación y la literacidad son competencias que deben articularse desde los ciclos primarios de formación, generando propedéuticamente un perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas, que doten al discente de herramientas académicas para enfrentar la universidad.

Las instituciones de educación superior deben apuntar a una reforma curricular sustancial que favorezca la aplicación continua de las competencias argumentativas, proyectando profesionales idóneos capaces de sustentar su gestión ocupacional desde el correcto manejo de la lingüística, como presupuesto necesario de la interrelación social.

Siendo por demás, los modelos evaluativos inadecuados, le corresponde al Estado fijar las políticas de cualificación estudiantil, convocando a las universidades a brindar una educación de calidad para sus escolares.

Recuérdese que solo la semilla de la educación labra el espíritu de una sociedad participativa, donde los castillos ideológicos se derrumban ante el poder de un buen juicio, forjado de la inteligencia humana.

Por otro lado, si bien uno de los principales elementos del argumento es el garante, también es imperioso resaltar que los estudiantes no cuentan con una construcción pragmática sólida con referentes teóricos propios de la ciencia jurídica. La razón principal de esta ausencia explícita del garante radica en el nivel primario de formación con el que ingresan al programa.

En el campo de la argumentación pragmatológica las relaciones de criterios suelen verse armónicamente, pues es un campo en el que cada profesional o estudiante en formación de una disciplina puede expresar de manera ética y crítica su posición frente a una tesis que plantee cualquier autor y buscar sus propios argumentos en su área. Lo que nos indica que este tipo de orientación pedagógica posibilita, rescata y valida el criterio de un educando como ciudadano y como profesional en formación.

Referencias

- Calidad de educación superior en el país también tiene estrato. (23 de febrero de 2012). *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-11203162>
- Calsamiglia, H., & Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona. Ariel.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Cassany, D. (2005a). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32-45.
- Cassany, D. (2005b). Navegando con timón crítico. *Cuadernos de Pedagogía*, 352, 36-39.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: Sobre lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D., & Morales, O. (2009). Leer y escribir en la universidad: Los géneros científicos. En D. Cassany (Comp.), *Para ser letrados* (pp.109-128). Barcelona, España: Paidós.
- Castañeda, L. S., & Henao, J. I. (2003). La Lingüística Textual como alternativa para mejorar la lectura y la escritura en la Educación Superior. Estudio de un caso. *Actas Pedagógicas*, 2(1), 76-84.
- Castañeda, L. S., & Henao, J. I. (2005) La lingüística textual y la cultura escrita en la universidad. *Zona Próxima*, 6, 12-31.
- Crete, P., & Lea, M. (2003). *Escribir en la universidad*. Barcelona: Gedisa.
- Decreto 1781 de 2003. Por el cual se reglamentan los Exámenes de Estado de Calidad de la Educación Superior, ECAES, de los estudiantes de los programas académicos de pregrado. Ministerio de Educación Nacional, junio de 2003.
- Decreto 3963 de 2009. Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de Calidad de la Educación Superior. Ministerio de Educación Nacional, octubre de 2009.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Londres: Longman.
- Ferreiro, E. (14 de abril de 2012). La escuela no forma buenos lectores. *La Nación*. Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/488662-la-escuela-no-forma-buenos-lectores>.
- Grice, P. (1975). *Lógica y conversacion*. Madrid: Tecnos.
- Henao, J., Londoño, D., Frías, L., & Castañeda, L. (2011). Literacy levels of Psychology Students at Universidad de Envigado. *Zona Próxima*, 15, 54-77.
- Henao, J. I., Londoño, D. & Frias, L. (2014). Leer y escribir en la universidad: el caso de la Institución Universitaria de Envigado. En: *Ikala*, 19 (1), p. 27-45.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación –[ICFES]. (2013). *Antecedente de las pruebas SABER PRO*. Bogotá. Recuperado de <http://www.icfes.gov.co/exámenes/saberpro/informacion-general/estructura-general-del-examen>
- Ley 749 de 2002. Por la cual se organiza el servicio público de la educación superior en las modalidades de formación técnica profesional y tecnológica, y se dictan otras disposiciones. Diario oficial No. 44.872. Congreso de la República, julio de 2002.
- Ley 1324 de 2009. Por la cual se fijan parámetros y criterios para organizar el sistema de evaluación de resultados de la calidad de la educación, se dictan normas para el fomento de una cultura de la evaluación, en procura de facilitar la inspección y vigilancia del Estado y se transforma el ICFES. Diario Oficial No. 47.409. Congreso de la República, julio de 2009.
- Londoño, D. (2013). *Análisis sociolingüístico de los niveles de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Manizales, Caldas.

- Londoño, D. & Castañeda, L. S. (2010). Basil Bernstein y la relación lenguaje-educación: El caso del Semestre de Afianzamiento de la Institución Universitaria de Envigado. *Revista Lasallista de Investigación*, 8(2), 18-32.
- Londoño, D., Henao, J., Frías, L., & Marín, G. (2010). *El análisis del discurso y la formación de lectores críticos, autónomos y democráticos*. Bucaramanga: Fundación El Libro Total; Sic Editorial. Recuperado de <http://www.llibrototal.com/ltotal/ficha.jsp?idLibro=5298>.
- Londoño, D., Henao, J., Frías, L., & Marín, G. (2011). ¿Cómo leen y escriben los estudiantes del programa de Psicología de la IUE? *Cuadernos del Siune*, 1(2), 19-30. Recuperado de http://issuu.com/ladisfrías/docs/cuadernos_siune__litma_correcci_n__1
- Londoño, D., Henao, J., Frías, L., & Marín, G. (2012). El análisis del discurso y la literacidad: Lectura crítica a una columna de opinión. En J. C. Arboleda-Aparicio (Ed.), *Colección Pedagogía Iberoamericana Reflexiones y Recursos Pedagógicos* (Tomo 5) (pp. 51–66). Cali: Redipe.
- Londoño, D., Henao, J., Frías, L., Moreno, V., Roncancio, A., & Betancourt, R. (2013). *Calidad argumentativa de los estudiantes del Programa de Derecho de la Institución Universitaria de Envigado*: Informe de Investigación [material inédito]. Envigado: Institución Universitaria de Envigado.
- Maya, L. (2006). *La lingüística textual en los procesos de literacia* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Políticas de Educación Nacional*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-156083.html>
- Pierre, R. (2003). Saber leer hoy: de la definición a la evaluación del saber-leer en: la lectura. En E. Rodríguez (Ed.), *La Lectura* (pp. 131-164). Cali: Universidad del Valle.
- Sallenave, D. (1997). *À quoi sert la littérature*. Paris: Textuel.
- Sánchez, L. (2011). *La enseñanza de la argumentación desde la teoría de la pragmatológica* (tesis de maestría inédita). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Steiner, G. (1999). Libros en una era de postalfabetismo. *Revista universidad de Antioquia*, 255, 7-15.
- Van Dijk, T. (1991). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- Van Dijk, T. (1999). *Ideología: Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Van Eemeren, F. & Grootendost, R. (1990). Analyzing argumentative discourse. In: R. Trapp & J. Schuetz (Eds.), *Perspectives on Argumentation. Essays in Honor of Wayne Brockriede*. Prospect Heights, IL: Waveland Press. p. 86-106
- Van Eemeren, F. & Grootendost, R. (1992). *Argumentation, Communication, and Fallacies: a Pragma-dialectical Perspective*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Van Eemeren, F., Grootendost, R., y Snoeck, F. (2006). *Argumentación, comunicación y falacias: una perspectiva pragma-dialéctica*. 2. ed. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.

Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios¹

Teacher training in Chile: perceptions of teachers in the school system and university teachers

Recibido: 12 de diciembre de 2014 - Revisado: 19 de marzo de 2015 - Aceptado: 17 de marzo de 2015

Claudio H. Díaz Larenas² - María Inés Solar Rodríguez³

Valentina Soto Hernández⁴ - Marianela Conejeros del Solar⁵

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre percepciones de la formación docente. El diseño del estudio es transeccional y descriptivo, para el cual se elaboró una encuesta *ad hoc* aplicada a dos grupos: profesores del sistema escolar y docentes universitarios, de la región del Biobío en Chile. Su objetivo es analizar la percepción de estos grupos respecto a seis temáticas: evaluación, aprendizaje, innovación, investigación, perfeccionamiento y relación universidad/escuela/comunidad. Los principales resultados dan cuenta de una alta valoración de las prácticas evaluativas, la introducción de innovaciones en el aula y el perfeccionamiento. La investigación es realizada tanto por docentes universitarios como por profesores del sistema escolar, aunque en frecuencias distintas. Las relaciones universidad/escuela/comunidad se consideran relevantes, aunque no se encuentran consolidadas. Finalmente, se plantean algunas reflexiones que vinculan las temáticas analizadas en función del mejoramiento de la formación docente.

Palabras clave

Formación de profesores, profesores, aprendizaje, evaluación, innovación, investigación.

Abstract

This article presents the results of research on perceptions of teacher training. The study design is transactional and descriptive, for which an ad hoc survey of two groups was developed: the school system teachers and academics in the region of Bio Bio in Chile. Its aim is to analyze the perception of these groups on six themes: evaluation, learning, innovation, research, development and relationship university / school / community. The main results show a high evaluation of assessment practices, introducing innovations in the classroom and refinement. The research is carried out by both teachers and university professors in the school system, although at different frequencies. The university / school / community relations are considered relevant but are not consolidated. Finally some thoughts arise that link the themes discussed in terms of improving teacher education.

Keywords

Teacher training, professors, learning, assessment, innovation, research.

¹ Artículo del proyecto "Acciones integradas para el fortalecimiento científico e institucional en triangulación interna" que forma parte de la Red de Investigación e Innovación Educativa para la mejora de la Educación. Patrocinado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), España y liderado por la Universidad de Oviedo, Oviedo, España; con la participación de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile; Universidad de Concepción, Concepción, Chile; Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile y Universidad de Talca, Talca, Chile. También se inserta en el contexto del proyecto del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) "Investigación del conocimiento profesional, las creencias implícitas y el desempeño en aula de estudiantes de Pedagogía en Inglés como estrategia de generación de indicadores de monitoreo de su proceso formativo"

² Doctor en Educación. Dirección de Docencia, Facultad de Educación. Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Correo electrónico: claudiódiaz@udec.cl

³ Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora emérita de la Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Asesora académica. Dirección de Docencia, Universidad de Concepción.

Correo electrónico: marsolar@udec.cl

⁴ Socióloga y magíster en Sociología. Asesora de estudios. Dirección de Docencia, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Correo electrónico: sotohernandez.valentina@gmail.com

⁵ Magíster en Educación. Académica de la Dirección de Educación Continua de la Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

Correo electrónico: conejerosmarianela@gmail.com

Para citar este artículo: Díaz, C., Solar, M., Soto, V., & Conejeros Del, M. (2015). Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 229-246.

Introducción

En la actualidad existe en las instituciones de educación superior preocupación por responder desde la academia, a las demandas del sector productivo, a los requerimientos de los empleadores y a la formación de profesionales capaces y creativos. No solo contestar con eficiencia a los problemas de la práctica profesional, sino también lograr un desempeño ético y socialmente responsable (Centro Interuniversitario de Desarrollo, Cinda, 2009). La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2013) expresa que las políticas públicas que se ejecutan en diferentes países, están crecientemente centradas en la calidad de los desempeños en su conjunto. Por esto, es indispensable un proceso evaluativo con el objeto de mejorar y entregar información a la sociedad, a los que elaboran las políticas públicas, a las escuelas y a las familias (p. 3).

Por lo común, las universidades han sido lentas para abordar las realidades emergentes que se vinculan a la definición de resultados de aprendizaje de acuerdo con desempeños medibles, acreditables y diversos en opciones de enseñanza (Cárdenas, Rodríguez, & Torres, 2000; Torre De la, 2004). Incertidumbre, complejidad e impredecibilidad, es lo que caracteriza cada vez más, al mundo actual. Gran parte de este desafío involucra a las universidades que deben elaborar las implicancias operativas, sociocognitivas, afectivas y pedagógicas para responder a las demandas de la sociedad global y a los nuevos escenarios de aprendizaje (Solar, 2013).

Los inicios del siglo XXI generaron cambios en la academia que tienen en cuenta la sociedad del conocimiento y los nuevos requerimientos para el ejercicio profesional (Frabboni, 2001; Hashweh, 2005). En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por su acrónimo en inglés) (1998), destaca que “la educación superior está siendo desafiada a considerar sus objetivos

fundamentales, a encontrar un equilibrio entre la búsqueda de conocimientos por sí mismo y el servicio directo a la sociedad, a fomentar capacidades genéricas e impartir conocimientos especializados” (p. 12).

El sistema educativo chileno ha implementado acciones para responder a estos retos. Sin embargo, las deficiencias persisten en distintos niveles. Por ejemplo, el informe Pisa¹ da cuenta de las variables más significativas para la comprensión de esta situación, tales como las condiciones de descentralización del sistema, deficiente formación del profesorado y precarias condiciones de vida de muchos estudiantes que experimentan la marginación cultural, social y económica; lo que dificulta los procesos de aprendizaje.

Todo ello exige actuar en un proceso de mejoramiento de la formación de docentes, en particular, en aspectos como la investigación y los modelos de intervención, innovación educativa y gestión, tanto en el ámbito universitario como extrauniversitario (Joyce, Marsha, & Calhoun, 2002; Kansanen, Tirri, Meri, Krokfors, Husu, & Jyrhämä, 2000). Este proceso se sustenta en la actividad investigadora como potencial motor de la revolución educativa que se necesita en el sistema educativo chileno, especialmente en aquella parte que atiende a la mayoría de la población cuyos establecimientos escolares pertenecen al sector público o al semipúblico, por ser ambos los más precarios en recursos, calidad de sus docentes y gestión. Esta posibilidad de mejora solo pueden realizarla las universidades como agentes críticos, indagadores, reflexivos e interventores desde su misión (González, Río, & Rosales, 2001; Libedinsky, 2001; Medina & Salvador, 2002; Menin, 2001).

Las universidades en general, y las latinoamericanas en particular, urgen de incentivos y apoyos externos que aporten recursos para la formación, investigación y gestión (Monereo, Castillo, Clariana, Palma, & Pérez, 2004; Muchmore,

2004; Neary, 2002; Roberts, 2002). Si bien los recursos son de naturaleza muy diversa (material, humana y económica), los más importantes sin duda, son los humanos. Cisternas (2013) indica que los estudios que se relacionan con la práctica de la investigación, evidencian la importancia que tiene el contexto y la contingencia en el proceso de decidir qué investigar. La autora se pregunta qué procesos y dimensiones intervienen en la definición de los objetos de estudio, que abordan las investigaciones acerca de la formación docente (p. 117).

Son escasos los estudios que afrontan los interrogantes en torno a la producción de conocimiento en el ámbito educativo (Sandín, 2003; Sanjurjo, 2002; Scharle & Szabó, 2000). No obstante, a partir de la investigación se pueden reorientar las prácticas docentes y redefinir los planes de estudio en la coherencia teoría-práctica, hacia la formación de competencias en los docentes. Es menester analizar y diagnosticar las dificultades para atender los retos planteados internamente –formar docentes– y externamente –dar respuesta a las necesidades de la sociedad–.

El establecimiento de criterios para guiar el desempeño profesional docente comienza en Chile con el *Marco para la buena enseñanza* (2003), documento elaborado conjuntamente por el Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades, a partir del cual se delimitaron los siguientes dominios:

- Dominio A: preparación de la enseñanza.
- Dominio B: creación de un ambiente propicio de aprendizaje.
- Dominio C: enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.
- Dominio D: responsabilidades profesionales (Ministerio de Educación, 2013).

En el año 2004, un informe de la OCDE sobre las políticas y resultados educacionales,

señaló en forma explícita que las políticas debían abordar sistemáticamente el problema de la preparación de los docentes, con especial foco en los conocimientos disciplinarios, puesto que, en caso contrario, no existirían cambios en los resultados de aprendizaje de los estudiantes chilenos.

Las conclusiones de este estudio destacan que las universidades requieren contar con información sistemática y fidedigna de las necesidades sociales y educativas, sobre todo en relación con las profesiones ofrecidas y el campo laboral de las mismas, promoviendo una capacitación integral con especial énfasis en la formación de valores. Además, deben apuntar a las transformaciones sociales para hacer posible el éxito del esfuerzo educativo (Zufiaurre & Gabari, 2000). Esto implica considerar las demandas de la sociedad de la información y del conocimiento: incorporar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la enseñanza y el aprendizaje, apostar por la innovación y la creatividad y desarrollar investigación y pensamiento crítico.

Problema de investigación y método

Este estudio se enmarca en la problemática de la formación de profesores en Chile, analizada desde las percepciones de sus protagonistas, el profesorado del sistema escolar de los establecimientos educativos y los docentes universitarios encargados de la formación de educadores, alrededor de temas clave del proceso formativo y desempeño docente.

Objetivo del estudio.

Analizar las percepciones en torno a seis procesos fundamentales (evaluación, aprendizaje, innovación, investigación, perfeccionamiento y relación universidad/escuela/comunidad) en la formación de profesores desde la óptica de maestros del sistema educativo y de docentes universitarios formadores de profesores.

Diseño de investigación.

El presente análisis se inscribe en un diseño investigativo no experimental de tipo transeccional descriptivo, es decir, tiene como propósito categorizar y proporcionar una visión de un fenómeno o situación mediante lo que demandan sus principales actores, docentes universitarios y del sistema escolar (Albert, 2007; Canales, 2006; Creswell, 2003).

Sujetos informantes.

Los sujetos informantes corresponden a una muestra no probabilística de 174 profesores chilenos de los sistemas escolar y universitario. 95 maestros laboran en el sistema escolar en una región del país, en establecimientos educativos de dependencia pública y semipública. Un 75 % de los sujetos son mujeres y un 41 % presenta más de veinte años de experiencia docente. 79 educadores trabajan en una universidad formadora de profesores, un 49,4 % son mujeres. El 46 % de los profesores universitarios tiene una experiencia docente entre tres años y diez años, seguido de un 24 % que tiene más de veinte años de experiencia.

Se está en presencia de un muestreo subjetivo por decisión razonada, esto es, las unidades de la muestra no se eligen usando procedimientos probabilísticos, sino en función de algunas de sus características específicas (Corbetta, 2007).

Instrumentos.

Se elaboraron dos cuestionarios *ad hoc* para estudiar la percepción de los grupos. Para los maestros universitarios se diseñó un conjunto de once dimensiones que abarcaron 181 ítems con una escala tipo Likert de tres niveles de respuesta (en desacuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y de acuerdo). Para los profesores del sistema escolar, el cuestionario se confeccionó sobre un conjunto de trece dimensiones y 188 ítems, igualmente

con una escala tipo Likert de tres niveles de respuesta.

Procedimiento de análisis de los datos.

El análisis estadístico de las respuestas de los profesores del sistema escolar y docentes universitarios, se realizó con el programa SPSS Statistics 22.0. Para fines de este estudio se seleccionaron seis dimensiones: evaluación, aprendizaje, innovación, investigación, perfeccionamiento y relación universidad/escuela/comunidad, todas ellas en el contexto de la formación de profesores.

Cabe destacar que la encuesta aplicada no fue idéntica para ambos grupos, atendiendo a los objetivos que presentan la escuela y la universidad. Para aquellas preguntas idénticas, se introdujo un análisis por nivel educativo alcanzado.

Presentación de los resultados

Análisis de la encuesta de opinión.

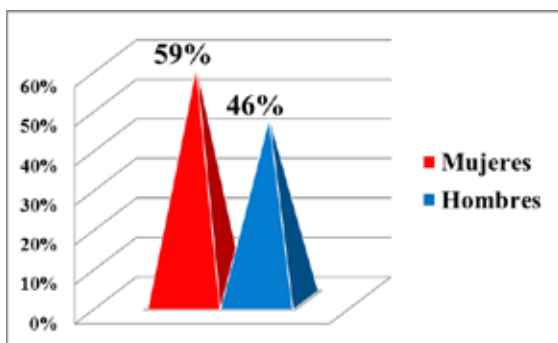
Datos sociodemográficos de los profesores del sistema escolar.

El grupo de profesores que respondió la encuesta de opinión estuvo conformado por 95 educadores del sistema escolar, de los cuales un 44 % se desempeña en establecimientos públicos y un 56 % trabaja en instalaciones de dependencia semipública. Un dato relevante es que el 59 % de las mujeres y el 46 % de los hombres labora en instituciones educativas con índice de vulnerabilidad escolar (IVE)² muy alto (gráfica 1), esta es una señal de la condición socioeconómica de los estudiantes y sus familias. A pesar de lo anterior, un 81 % de los encuestados declara no recibir un complemento monetario por desempeño difícil.

Respecto al nivel de estudios, se destaca que un 18 % de los encuestados posee el grado académico de licenciado, un 41 % el título

profesional de profesor/educador de párvulos; un 3 % cuenta con diplomado, un 16 % tiene postítulo; y un 12 % tiene una maestría.

Gráfica 1.
Profesores que trabajan en establecimientos educativos con índice de vulnerabilidad escolar muy alto

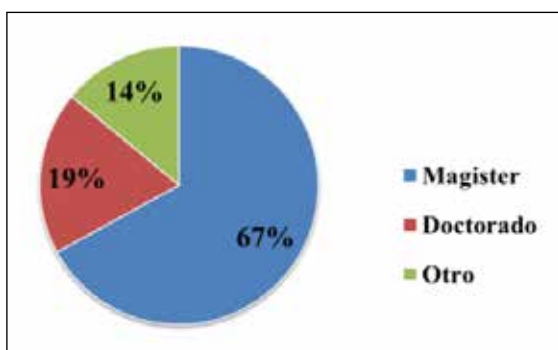


Fuente: elaboración propia.

Docentes universitarios.

La encuesta fue respondida por 79 profesores universitarios, de los cuales un 67 % declara tener una maestría (gráfica 2). Cabe destacar que un 47 % tiene una experiencia docente en la universidad de entre tres años y diez años; y un 24 % tiene una experiencia superior a veinte años. Tres de cada cuatro encuestados realiza sus clases en carreras de pregrado.

Gráfica 2.
Formación académica docentes universitarios



Fuente: elaboración propia.

A continuación se analizará cada una de las dimensiones abordadas en este estudio, desde la perspectiva de los profesores del sistema escolar y de los docentes universitarios formadores de profesores.

El proceso de evaluación.

Las prácticas evaluativas revelan una alta adhesión entre los encuestados, como lo manifiesta el 87 % de los educadores del sistema escolar y el 78 % de los maestros universitarios, quienes plantean que para mejorar el desempeño docente es imprescindible evaluar la práctica docente. Como declara Arbesú (2008), “la evaluación tiene que servir como un proceso de diálogo, comprensión y mejora de la práctica educativa [...] es el docente quien tiene que reflexionar sobre su propia práctica y decidir las transformaciones que realizará en su trabajo cotidiano” (p. 36).

En esta misma línea, nueve de cada diez profesores expresa que mejorar la evaluación impacta positivamente en la calidad de los procesos y resultados formativos. “La función formativa de la evaluación de la enseñanza, enfatiza la reflexión del profesor como una forma de generar conocimiento y analizar sistemáticamente distintos aspectos de los profesores al enseñar” (p. 291).

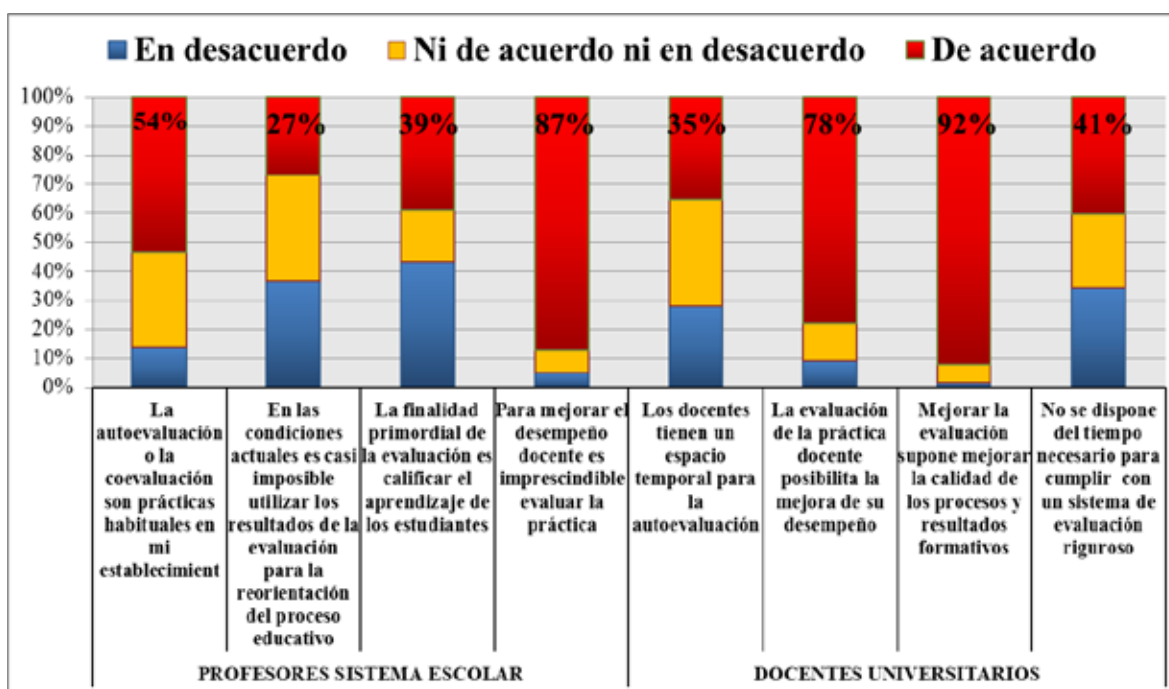
Sin embargo, la incorporación de la autoevaluación y coevaluación como práctica habitual del profesorado escolar, alcanza menor nivel de adhesión (54 %). El tiempo es una variable que influye en las posibilidades de participar en la evaluación: solo un 35 % de los docentes universitarios considera que dispone de tiempo para la autoevaluación, mientras el 41 % estima que la escasa disponibilidad de tiempo es una limitante para cumplir con un sistema de evaluación riguroso.

Una multiplicidad de factores determina que la evaluación sea un proceso complejo. En

los profesores del sistema escolar, no genera una tendencia mayoritaria la aseveración “en las condiciones actuales es casi imposible utilizar los resultados de la evaluación para la reorientación del proceso educativo”. Un 37 % no está de acuerdo ni en desacuerdo con esta frase, un 37 % está en desacuerdo, mientras

un 27 % está de acuerdo. Aunque casi el 90 % de los profesores del sistema escolar juzga a la evaluación como una oportunidad para mejorar el desempeño docente, persiste la idea, en un 39 % de ellos, de que la finalidad primordial de la evaluación es calificar el aprendizaje de los estudiantes (gráfica 3).

Gráfica 3.
El proceso de evaluación



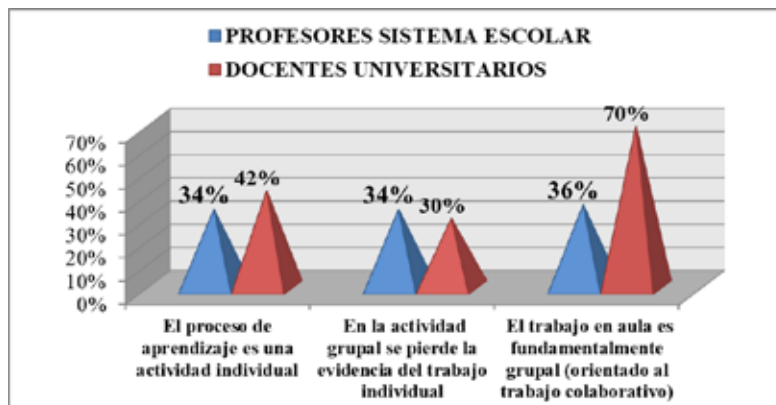
Fuente: elaboración propia.

El proceso de aprendizaje.

Los ítems que se consultaron a profesores del sistema escolar y docentes universitarios son idénticos, cuyos resultados se detallan a continuación. El 34 % de los educadores del sistema escolar y el 42 % de los docentes universitarios considera que el aprendizaje es una actividad individual. En correspondencia con ese dato, uno de cada tres

profesores sostiene que la actividad grupal hace invisible el trabajo individual. Cuando se introduce un análisis por nivel educativo, se aprecia que un 33 % de maestros con título de profesor/educador de párvulos, se manifiesta de acuerdo con esta frase, mientras que un 34 % de los docentes con maestría está a favor de este enunciado.

Gráfica 4.
Aprendizaje: respuestas en el nivel “de acuerdo”



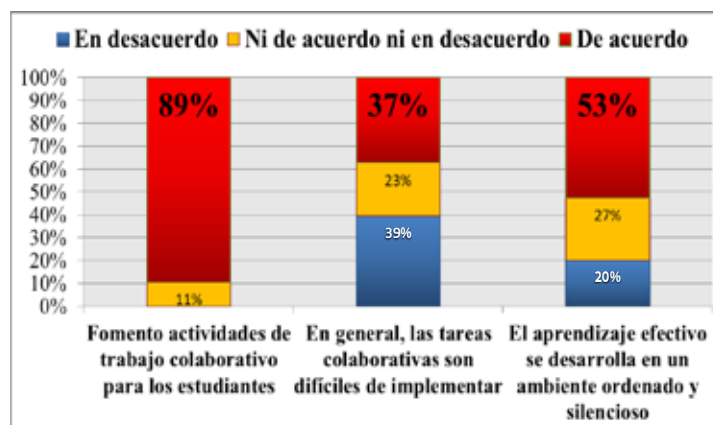
Fuente: elaboración propia.

La implementación de tareas colaborativas genera las siguientes percepciones: un 45 % de los profesores del sistema escolar con título de profesor/educador de párvulos estima que el trabajo en aula es fundamentalmente grupal, mientras que un 70 % de los docentes universitarios orienta su labor en el aula hacia actividades de aprendizaje colaborativo y cooperativo (gráfica 4). Son muchos los autores (Felder & Brent, 2007) que han realizado investigaciones sobre los beneficios del trabajo colaborativo en diversas disciplinas, y en particular, en el desarrollo de habilidades para resolver problemas, trabajar en equipo, lograr

un mejor entendimiento conceptual y promover el pensamiento crítico.

Las actividades colaborativas las impulsan nueve de cada diez maestros del sistema escolar; no obstante, un 37 % de ellos considera que es difícil su implementación. Por otro lado, un 53 % plantea que el aprendizaje efectivo se desarrolla en un ambiente ordenado y silencioso (gráfica 5). Entre las diversas razones que condicionan su promoción en el ámbito escolar, se encuentran el insuficiente conocimiento de esta estrategia y el temor de los docentes a perder el control de la disciplina y no cubrir los contenidos del currículo.

Gráfica 5.
Aprendizaje y trabajo colaborativo: profesores del sistema escolar



Fuente: elaboración propia.

El proceso de innovación.

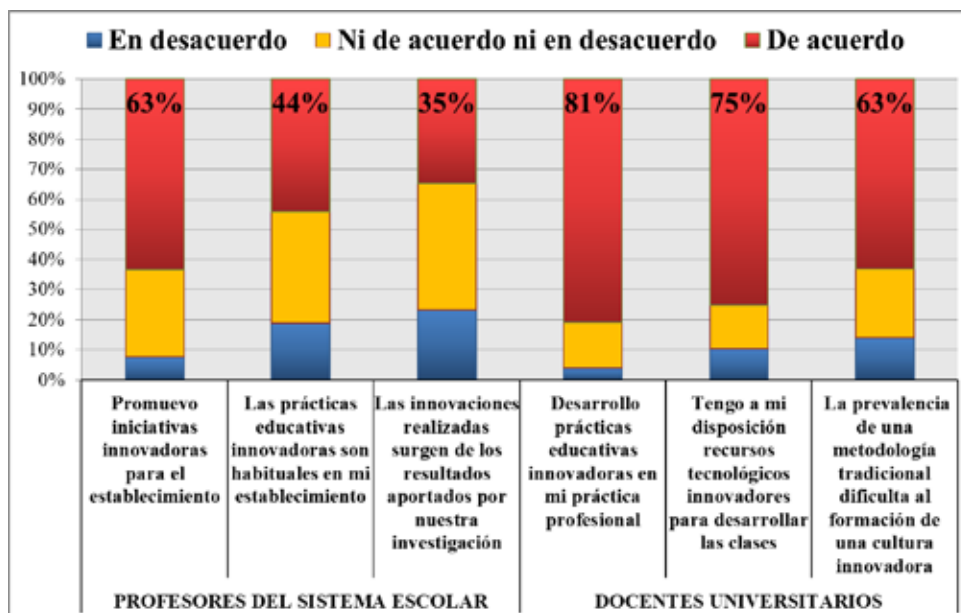
En el caso de los profesores del sistema escolar, las preguntas acerca de la innovación se dirigen a medir su promoción en el establecimiento escolar, frecuencia y relación con la investigación. En cambio, las preguntas para docentes universitarios consultan sobre la ejecución de innovaciones, la disponibilidad de recursos tecnológicos y la creencia sobre cultura innovadora.

La innovación es valorada en el ejercicio profesional de los profesores del sistema escolar: un 44 % de los docentes del sistema escolar está de acuerdo con la afirmación: “las prácticas educativas innovadoras son habituales en su establecimiento”, mientras que un 63 % declara promover estas iniciativas.

En el contexto universitario, cuatro de cada cinco docentes emprende prácticas educativas innovadoras, para lo cual cuentan con recursos tecnológicos (75 %). En esta línea, según un 63 % de los docentes universitarios la metodología didáctica tradicional es uno de los factores que obstaculiza el desarrollo de una cultura innovadora al interior de las instituciones educativas. En resumen, las iniciativas innovadoras son promovidas por los dos grupos de informantes.

Un dato que requiere análisis posteriores, se refiere a que un 35 % de los educadores del sistema escolar declara que estas iniciativas surgen de los resultados aportados por sus propias investigaciones (gráfica 6), variable que se analizará enseguida.

Gráfica 6.
El proceso de innovación



Fuente: elaboración propia.

La integración entre la docencia y la investigación para promover la innovación, ayuda a que los docentes se conviertan en los gestores del cambio educativo. Rodríguez (2000) plantea que los maestros son por definición los protagonistas de la transformación educativa; sin

su compromiso este acontecimiento no es viable. Los maestros están detrás de los principales factores que dinamizan el cambio. Los actores de las prácticas pedagógicas innovadoras, con sus experiencias y reflexiones, son quienes propician la aparición de nuevas teorías pedagógicas.

El proceso de investigación.

Los interrogantes de esta sección son diferentes para cada grupo. Para los profesores del sistema escolar se formularon preguntas que intentaban identificar la existencia de la práctica investigativa, teniendo como antecedente que la investigación no es liderada frecuentemente por las propias escuelas. En el contexto universitario, los ítems se orientan a consultar por la forma en que la investigación se relaciona con la praxis educativa, las teóricas pedagógicas y la actualización docente.

Un 28 % de los profesores del sistema escolar sostiene que en sus escuelas se realiza investigación educativa y, acorde con esto, que existe una cultura de investigación educativa. Sin embargo, es interesante notar que se incrementa el porcentaje de profesores a un 40 % que manifiesta la existencia de una indagación sistemática sobre sus problemas en los establecimientos escolares donde trabajan (gráfica 7); empero, un 38 % afirma que no está ni de acuerdo, ni en desacuerdo con esto.

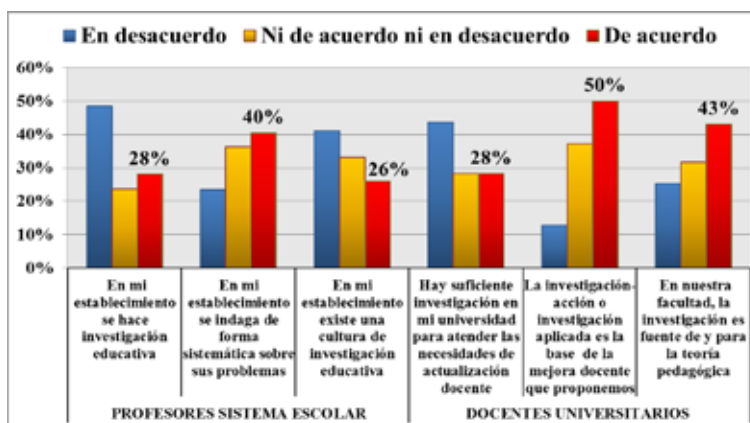
No obstante, no existe igual número de maestros que asocia las problemáticas educativas como sustento para la investigación y como generadoras de conocimiento para incrementar el cuerpo teórico del saber pedagógico. ¿Qué factores podrían estar condicionando esta

situación?, Rodríguez y Castañeda (2001) señalan que si bien existe un amplio acuerdo acerca de la importancia de la investigación educativa y la necesidad de formar a los profesores en procesos de innovación e investigación, no parece que haya consenso respecto al significado del conocimiento generado por los docentes para la construcción de teorías (p. 113).

Es por eso que las investigaciones hechas por los docentes en el contexto escolar, no tienen igual significación para todos, así desde la perspectiva de quien produce el conocimiento, este solo tiene validez práctica; mientras otros consideran que el saber que producen los profesores debe enriquecer no solo la práctica, sino también la teoría educativa.

En cuanto a la investigación realizada por docentes universitarios, un 43 % manifiesta que “en nuestra facultad la investigación es fuente de y para la teoría pedagógica”; además, para uno de cada dos encuestados las mejoras docentes tienen como sustento la investigación-acción o la investigación aplicada (gráfica 7). En armonía con Pérez-Gómez (1995) “el conocimiento pedagógico no será útil ni relevante a menos que se incorpore al pensamiento y acción de los agentes [...] así pues, la intencionalidad y sentido de toda investigación educativa es la transformación y mejoramiento de la práctica” (p. 117).

Gráfica 7.
El proceso de investigación

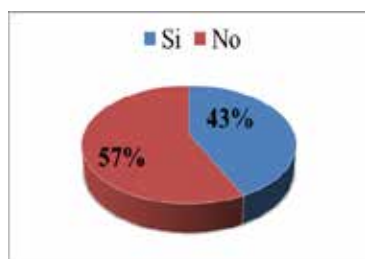


Fuente: elaboración propia.

Respecto a la dedicación a actividades de investigación, un 57 % de los docentes universitarios indica no ejercerla de manera habitual. El nivel educativo es relevante en este caso: un 39 % de los educadores con maestría declara realizar investigación, mientras que esta cifra asciende al 73 % en aquellos profesores que poseen un doctorado.

Del 43 % de los docentes que sí investiga, un 77 % invierte menos de seis horas semanales y solo el 6 % de los encuestados destina más de 24 horas semanales a esta actividad (gráfica 8). Los datos revelan que la importancia que se atribuye a la investigación como impulsora de las mejoras docentes, no se implementa en la práctica con una fuerte dedicación de los docentes. De este modo, los docentes universitarios cumplen principalmente un rol de profesores y no de investigadores.

Gráfica 8.
Docentes universitarios que habitualmente ejercen investigación



Fuente: elaboración propia.

El proceso de perfeccionamiento docente.

En este ítem las preguntas que se propusieron a profesores del sistema escolar y docentes universitarios son idénticas. Los resultados muestran que los programas de perfeccionamiento y de posgrado, como instancias de formación continua, son ampliamente valorados: más del 80 % de los profesores del sistema escolar y de los docentes universitarios considera estas instancias de capacitación como la oportunidad de fortalecer sus competencias docentes

e impactar positivamente en las prácticas pedagógicas (gráfica 9). Donoso (2008) se refiere al perfeccionamiento docente en los siguientes términos:

Conceptualmente, el perfeccionamiento docente incluye tanto la formación inicial de profesores como la actualización profesional. Dado que son herramientas políticas diferentes que responden a objetivos alternativos, requieren análisis diferenciados. En Chile son vistos como dos aspectos complementarios aunque propios. La formación inicial corresponde al diseño de la profesión en su sentido amplio, busca desplegar las competencias para el desempeño de la profesión. El perfeccionamiento –tradicionalmente– ha sido establecido para alcanzar un impacto más próximo y está remitido a competencias específicas, actualizaciones o desarrollo de nuevas competencias profesionales (p. 438).

Por el contrario, cuando se consulta sobre la calidad de los programas, disminuye el nivel de acuerdo. No más de un 49 % de los profesores de establecimientos escolares cree que la universidad imparte programas de perfeccionamiento de calidad, cifra que en el caso de los docentes universitarios alcanza el 73 %. Un análisis por nivel educativo alcanzado, revela que un 45 % de profesores con título de profesor/educador de párvulos, está de acuerdo con la afirmación, mientras que un 76 % de los docentes con maestría tiene esta percepción. Estas diferencias requieren de análisis más detallados, puesto que si bien la formación continua se valora como una oportunidad, la calidad de estos programas presenta percepciones dispares.

Un 56 % de los docentes del sistema escolar está de acuerdo con la aseveración “los programas de perfeccionamiento son elegidos por la institución con base en un diagnóstico de necesidades”. La afirmación se plantea del siguiente modo para los docentes universitarios: “los programas de perfeccionamiento se diseñan con base en el diagnóstico de necesidades institucionales”, lo que alcanza un 63 %

de acuerdo. Según el nivel educativo logrado, un 62 % de profesores con título de profesor/educador de párvulos, se encuentra de acuerdo, mientras que el mismo porcentaje de los docentes universitarios con maestría se manifiesta en esta línea.

En cuanto al rol que asume el Ministerio de Educación como facilitador de los procesos de perfeccionamiento continuo de los docentes, el 49 % y el 51 % de los profesores de establecimientos educativos y docentes universitarios respectivamente, están de acuerdo con esta aseveración. En otras palabras, la percepción está polarizada respecto a considerar a esta institución como garante de la formación continua. Como apunta Donoso (2008):

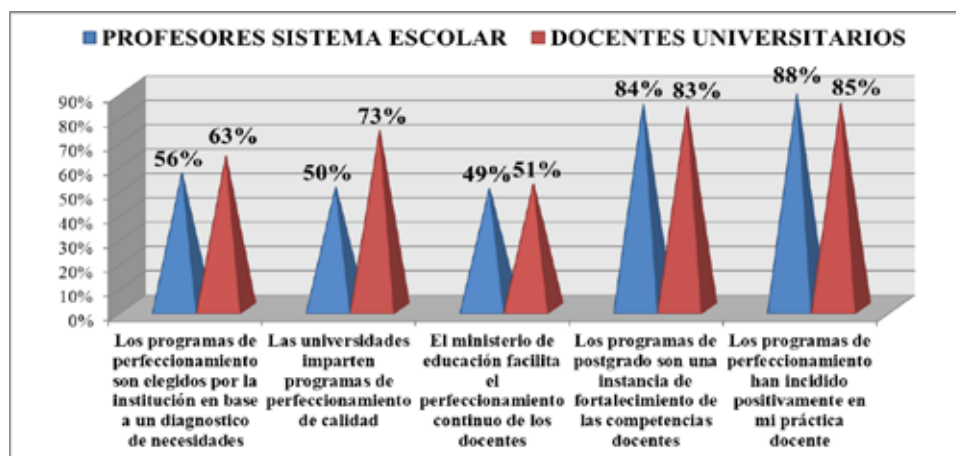
En grandes cifras el perfeccionamiento docente sigue siendo un área desregulada del sistema, evidenciando con ello el problema de institucionalidad que afecta al sistema educa-

cional chileno y, en especial, al Ministerio de Educación como garante social de la calidad educacional (p. 13).

Cuando se introduce el nivel educativo, los datos muestran que un 46 % de los profesores escolares con título de profesor/educador de párvulos juzga que el Ministerio de Educación es facilitador del perfeccionamiento docente; esta percepción la manifiesta el 52 % de los maestros universitarios con maestría.

La aseveración “los programas de posgrado son una instancia de fortalecimiento de las competencias docentes” alcanza resultados muy similares por nivel educativo: un 79 % de los educadores con maestría se declara de acuerdo, igual que un 84 % de los profesores con título de profesor/educador de párvulos. Se constituye en un tema pendiente indagar otros ámbitos que pueden afianzarse a través de programas de posgrado.

Gráfica 9.
Perfeccionamiento docente:
respuestas en el nivel “de acuerdo”



Fuente: elaboración propia.

Cuando se consulta en concreto por la disponibilidad de tiempo para participar en cursos de perfeccionamiento de manera regular, solo un tercio de los docentes universitarios señala que puede asistir. Así mismo, la falta de tiempo se transforma en un

obstáculo para el perfeccionamiento docente en opinión del 71 % de los profesores del sistema escolar (gráfica 10). Este resultado es relevante en la medida que los profesores requieren de conocimientos actualizados para mejorar su práctica docente.

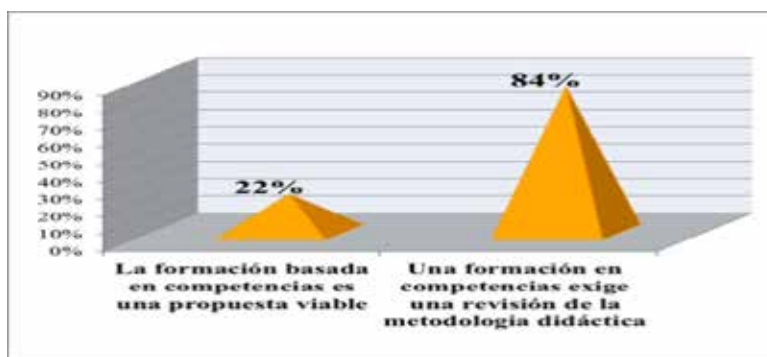
Gráfica 10.
Perfeccionamiento y tiempo disponible



Fuente: elaboración propia.

Se consultó a los docentes universitarios su percepción sobre la formación basada en competencias, en relación con su viabilidad y requerimientos. Los resultados arrojan que a pesar de que en Chile la formación con soporte en competencias no es un tema reciente, aún persisten las dificultades y resistencias para su implementación; en efecto, un bajo porcentaje de docentes la perciben como viable (22 %), ya que exige una revisión de la metodología didáctica para su aplicación (84 %) (gráfica 11).

Gráfica 11.
**Formación basada en competencias:
respuestas en el nivel “de acuerdo”**



Fuente: elaboración propia.

Las apreciaciones de los docentes coinciden con algunas de las conclusiones emanadas de la investigación de García y Castro (2012):

La formación permanente basada en competencias se erige como medio para ofrecer una respuesta adecuada a una realidad educativa, en continua transformación, que vivencia el profesorado en las aulas [...] Sin embargo se presentan varias dificultades para su implementación. Entre ellas, llama la atención el bajo nivel de competencia profesional auto-percibida por parte del profesorado: los docentes no se sienten bien preparados a pesar de servirse de acciones formativas. Un punto débil encontrado en la valoración de estas acciones formativas es la descontextualización de las mismas y la necesidad de realizar adaptaciones (pp. 319-320).

Relación del establecimiento educativo con la universidad y la comunidad escolar.

Los ítems que se incluyen en esta sección son idénticos para profesores del sistema escolar y para docentes universitarios. El análisis de los resultados permite indicar que ambos actores presentan respuestas similares. La afirmación: “los vínculos con universidades se orientan explícitamente a la mejora de la acción docente” alcanza respuestas en la categoría de acuerdo en un 47 % de profesores del escolar, y 51 % de docentes universitarios. Según el nivel educativo obtenido, un 56 % de los profesores con título de profesor/educador de párvulos, está de acuerdo con la aseveración, mientras que un 50 % de los docentes universitarios con maestría se manifiesta en la misma línea.

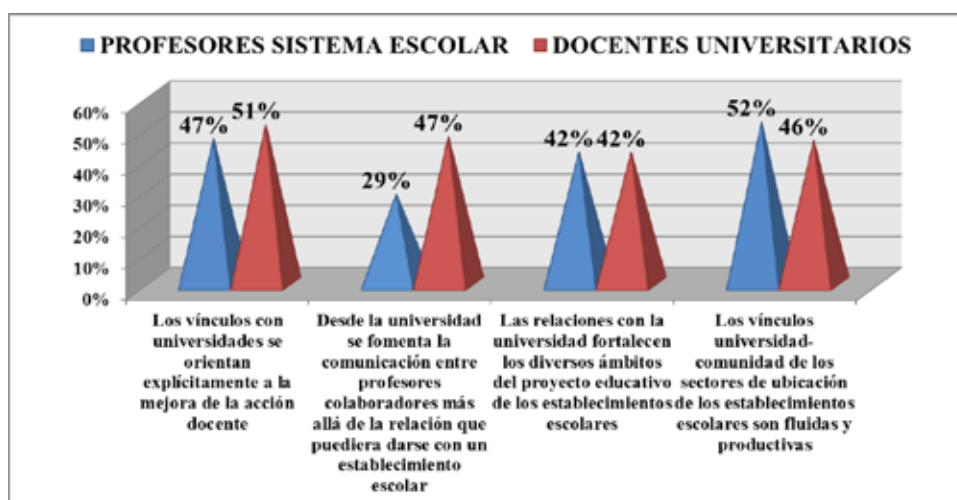
Un 51 % de profesores del sistema escolar y un 46 % de los docentes universitarios considera que “las relaciones con la comunidad del sector de ubicación del establecimiento son fluidas y beneficiosas”. A la luz del nivel educativo adquirido, un 67 % de los profesores del sistema escolar con título de profesor/educador de párvulos se encuentra de acuerdo con esta frase; mientras que un 33 % de los docentes con título de maestría se expresa en este sentido. A diferencia de otros ítems, este aspecto da cuenta de percepciones desiguales en las cuales se podría indagar, tanto para fortalecer el rol de las escuelas como para iniciar un proceso de vinculación de las universidades con el medio.

Por otro lado, un 29 % de los profesores de instituciones escolares, considera que “la universidad promueve la comunicación entre el profesorado colaborador más allá de sus funcio-

nes en el establecimiento o de la relación que pudiera darse con un establecimiento escolar”. Un mayor porcentaje de docentes universitarios (47 %), está de acuerdo con esta afirmación (gráfica 12). Según nivel educativo, esta percepción se presenta en el 39 % de los maestros con título de profesor/educador de párvulos, mientras que un 32 % de los docentes universitarios con maestría opina en este sentido.

Otra pregunta da cuenta de esta percepción: para un 43 % de los educadores del sistema escolar “las relaciones con la universidad fortalecen los diversos ámbitos del proyecto educativo”. Por nivel educativo alcanzado, un 53 % de los profesores con título de profesor/educador de párvulos se manifiesta de acuerdo. Estos resultados revelan que, en criterio de los profesores, los vínculos entre las universidades y el sistema escolar aún no se hallan suficientemente consolidados.

Gráfica 12.
Relación universidad/escuela/comunidad:
respuestas en el nivel “de acuerdo”



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Las propuestas de cambio que demanda la formación del profesorado deben integrar los resultados de las investigaciones e inno-

vaciones educativas que se realizan en los contextos educativo y social. Los docentes pueden elaborar teoría pedagógica a partir de la inves-

tigación educativa, eliminando la disociación que tradicionalmente se ha planteado entre teoría y práctica, que deja la primera a los investigadores y la segunda a los profesores cuando se enfrentan a las tareas cotidianas de su actuar docente (Rodríguez & Castañeda, 2001).

Desde esta óptica, las opiniones vertidas por los docentes se aproximan al conocimiento de sus teorías y percepciones relacionadas con los diversos ámbitos que implica su acción pedagógica, ya sea desde la investigación, innovación, aprendizaje, perfeccionamiento y evaluación.

Se destaca la necesidad de formar a los futuros educadores con un adecuado equilibrio entre la formación pedagógica, incorporando en ello los conocimientos necesarios de las ciencias más directamente vinculadas a la enseñanza y el aprendizaje, y a la dimensión disciplinaria de acuerdo con el nivel del sistema educativo y las áreas del conocimiento donde se desempeñarán. El profesor debe saber “lo que enseña” y “cómo lo enseña”.

La investigación en el ámbito escolar presenta dos resultados que pueden constituir una fuente para próximos análisis: de acuerdo con el 40 % de profesores encuestados se realiza indagación sistemática en la escuela donde trabajan; mientras que el 35 % declara que las iniciativas innovadoras surgen de los resultados aportados por sus propias investigaciones. Estos datos pueden configurar una posibilidad de generar espacios de investigación-acción, donde los maestros escolares puedan vincularse con docentes universitarios para promover el mejoramiento de las prácticas pedagógicas desde la experiencia en los establecimientos escolares.

La investigación en el ámbito universitario es menos frecuente de lo esperado: menos de la mitad de los formadores de profesores encuestados realiza investigación. La falta de tiempo es uno de los principales impedimentos para conformar equipos de trabajo interdiscipli-

nario. Estos docentes tampoco declaran investigar sistemáticamente sobre su propio quehacer. De este modo, la investigación en las instituciones universitarias no contribuye como debiera al enriquecimiento de la deficitaria producción de conocimiento sobre educación en el país, a fundamentar con evidencias el mejoramiento de la formación, ni a crear una cultura investigativa en los estudiantes de pedagogía.

En cuanto a la vinculación de la universidad, los programas de formación de profesores del alma máter deberían desarrollar un plan de difusión de las actividades relacionadas con la responsabilidad social universitaria, que fortalezca el nexo entre la universidad y la comunidad y visibilice el compromiso social de esta con la comunidad, la región y el país. En esta misma línea, los programas de pedagogía evidencian la necesidad de potenciar la difusión de las carreras, la ausencia de oferta de educación continua y la falta de seguimiento de los egresados. Estas tres necesidades dan cuenta de la importancia de que el proceso formativo universitario no finalice en la universidad, sino que trascienda a la comunidad y promueva el aprendizaje continuo y a lo largo de la vida de los docentes.

Reafirmando los aspectos analizados, un 85 % de los profesores del sistema escolar considera que “las universidades deben colaborar con los establecimientos para investigar las necesidades de formación de los docentes”. La investigación y la vinculación universidad-establecimiento escolar son aspectos clave para mejorar la formación de profesores, en un escenario que demanda cada vez con más fuerza el trabajo conjunto entre ambas instancias educativas. Así mismo, un 71 % de los docentes universitarios estima que “las problemáticas de la comunidad, en sentido general, son objeto de insumo en los procesos de formación de los profesionales de la enseñanza”, lo que da cuenta de que distintos elementos del contexto sociocultural se entienden como parte de la formación de profesores.

En relación con el proceso de aprendizaje, en particular mediante trabajo colaborativo, urge comprender por qué, a pesar de la existencia de evidencia teórica y práctica sobre sus beneficios, este se promueve con dificultades en las escuelas. Trabajar de manera cooperativa es algo complejo que requiere de tiempo. Un primer paso ineludible es fomentar una cultura de la cooperación en la escuela, que involucre a toda la comunidad educativa para comprender y abordar este problema.

En armonía con García y Castro (2012) uno de los criterios que definen la calidad de la educación es la formación permanente del profesorado. No cabe duda de que la formación permanente del cuerpo docente se enfrenta a nuevos desafíos que requieren un esfuerzo por innovar, buscar soluciones, adaptar la formación a diversos y cambiantes contextos y reforzar la coordinación entre la formación inicial y la formación permanente, en función del mejoramiento del desempeño profesional docente. El desarrollo de las competencias en el alumnado, se ha constituido en uno de los elementos novedosos en el ámbito educativo que demanda al profesorado un cambio en su papel docente, dirigido a una formación permanente basada en competencias.

En este panorama se justifica la necesidad de escuchar, recoger y valorar la voz del profesorado para conocer las fortalezas y limitaciones de los planes de formación y poder mejorar su competencia profesional, que sin duda, continúa siendo un desafío para todos.

Referencias

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa*. Madrid: Claves teóricas.
- Arbesú, M. I. (2008). Evaluación formativa de la docencia universitaria. En CINDA (Ed.), *Evaluación del desempeño docente y calidad de la docencia universitaria* (pp. 290-291). Santiago, Chile: Alfabetas Artes Gráficas.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM.
- Cárdenas, A., Rodríguez, A., & Torres, R. (2000). *El maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Magisterio.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo-[CINDA]. (2009). *Diseño curricular basado en competencias y aseguramiento de la calidad en la educación superior*. Santiago de Chile: Alfabetas Artes Gráficas.
- Cisternas, T. (2013). Contextos, contingencia e intereses en el proceso de investigar la formación docente: Un estudio de caso. *Revista Calidad de la Educación*, 38, 116-117.
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: McGraw Hill.
- Creswell, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods and approaches*. Londres: Sage Publications.
- Donoso, D. S. (2008). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado?. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 437-593. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/03.pdf>
- Felder, R., & Brent, R. (2007). Cooperative Learning. En P. A. Mabrouk (Ed.), *Active Learning: Models from the Analytical Sciences* (pp. 34-53). Washington: American Chemical Society.
- Frabboni, F. (2001). *El libro de la pedagogía y la didáctica I: la educación*. Madrid: Editorial popular.
- García, R., & Castro, Z, A. (2012). La formación permanente del profesorado basa-

- da en competencias. Estudio exploratorio de la percepción del profesorado de Educación Infantil y Primaria. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 297-322. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/149251>
- González S., Río, E., & Rosales, S. (2001). *El Currículum oculto en la escuela*. Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Hashweh, M. (2005). Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Thinking: Theory and Practice*, 11, 273-292.
- Joyce, B., Marsha, W., & Calhoun, E. (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Kansanen, P., Tirri, K., Meri, M., Krokfors, L., Husu, J., & Jyrhämä, R. (2000). *Teachers' pedagogical thinking*. Neva York: American University Studies.
- Libedinsky, M. (2001). *La innovación en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Médina, A., & Salvador, F. (2002). *Didáctica general*. Madrid: Prentice Hall.
- Menin, O. (2001). *Pedagogía y Universidad. Currículo, didáctica y evaluación*. Santa Fe: Ediciones Homosapiens.
- Ministerio de Educación Gobierno de Chile -[MINEDUC]. (2013). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Marco%20para%20Buena%20Ense%C3%B1anza.pdf>
- Monereo, C., Castillo, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (2004). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Muchmore, J. (2004). *A teachers' life*. San Francisco: Backalong books.
- Neary, M. (2002). *Curriculum studies in post-compulsory and adult education. A teacher's and student teacher's study guide*. Cardiff: Nelson Thornes.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2004). *Revisión de políticas nacionales en educación*. Santiago de Chile: OCDE; MINEDUC.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2013). *Synergism for better learning: An international perspective on evaluation and assessment in Education*. Paris: Autor.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [UNESCO]. (1998, Octubre). *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Conferencia mundial sobre la educación superior. Paris.
- Pérez-Gómez, A. (1995). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa. En J. Gimeno, & A. Pérez-Gómez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp. 115-136). Madrid: Morata.
- Roberts, B. (2002). *Biographical research*. Philadelphia: Open University Press.
- Rodríguez, A. (2000). Cambio y reformas en educación: el papel de los maestros. En A. Cárdenas, R. Torres, & A. Rodríguez (Eds.), *El maestro, protagonista del cambio educativo* (pp. 79-159). Bogotá: Convenio Andrés Bello, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Rodríguez, J., & Castañeda, E. (2001). Los profesores en contextos de investigación e

- innovación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 103-144. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie25f.htm>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Santa Fe: Homosapiens.
- Scharle, A., & Szabó, A. (2000). *Learner autonomy. A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Solar, M. I. (Mayo, 2013). *Innovaciones en la formación de profesionales de la educación en Chile*. Ponencia presentada en el 33rd Annual Seminar of the International Society for Teacher Education, Hong Kong.
- Torre De la, S. (2004). *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Buenos Aires: Magisterio.
- Zepeda, S. (2007). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. *Revista Iberoamericana de Educación*. 5(43), 1-13. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1720Aguirre.pdf>.
- Zufiaurre, B., & Gabari, M. (2000). *Didáctica para maestras*. Madrid: Editorial CCS.

Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora¹

School religious education in a liberating perspective

Recibido: 10 de marzo de 2014 - Revisado: 8 de enero de 2015 - Aceptado: 13 de abril de 2015

José Luis Meza Rueda² - Gabriel Suárez Medina³
Juan Alberto Casas Ramírez⁴ - Daniel de Jesús Garavito Villarreal⁵
David Eduardo Lara Corredor⁶ - José Orlando Reyes Fonseca⁷

Resumen

La educación religiosa en Colombia, de acuerdo con la ley 115 de 1994, es un área de formación fundamental. Sin embargo, su propósito de promover la dimensión religiosa del ser humano y comprender el papel de la religión en la cultura está lejos de ser alcanzado porque, en la práctica, se considera como un área de segundo orden, está desarticulada del currículo y funciona aún como la “clase de religión” de tiempos pasados. ¿Qué hacer frente a esto? ¿Será posible otra manera de pensar la educación religiosa? Estimamos que, como los presupuestos y motivaciones tanto de la teología de la liberación como de la pedagogía liberadora siguen vigentes en nuestros días, estos pueden brindar pistas al respecto. En consecuencia, este escrito no solo hace una lectura detallada a esta realidad en algunas instituciones educativas oficiales de Colombia, sino que también da luces para que la educación religiosa escolar (ERE) sea liberadora.

Palabras clave

Educación religiosa liberadora, teología de la liberación, pedagogía liberadora, investigación acción crítica reflexiva, formación religiosa.

Abstract

Religious education in Colombia, according to Law 115 of 1994, is an area of fundamental training. However, its purpose of promoting the religious dimension of human beings and understanding the role of religion in culture is far from being achieved, because, in practice, it is considered as an area of second order, is disjointed from the curriculum and is still working as the “religion lesson” of the past. What to do against this? Could it be another way of thinking about religious education? We estimate that, as presuppositions and motivations of both liberation theology and liberating pedagogy are still valid today, they may provide clues in this respect. Consequently, this paper not only makes a detailed reading of this reality in some official educational institutions in Colombia, but also sheds light for the school religious education (ERE) to be liberating.

Keywords

Liberating religious education, liberation theology, liberating pedagogy, reasearch, reflexive critical action, religious training.

¹ Artículo producto de investigación “Hacia una educación religiosa escolar liberadora. Elementos liberadores presentes en la educación religiosa escolar en algunas instituciones educativas oficiales de Colombia”, del Grupo de Investigación Didaskalia, financiado por la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

² Ph. D. y M.Sc. en Teología, Pontificia Universidad Javeriana; magister en Docencia, Universidad de La Salle, especialista en Educación Sexual, Fundación Universitaria Monserrate; especialista en Desarrollo Humano y Social, IPX-Madrid; licenciado en Educación con especialidad en Estudios Religiosos, Universidad de La Salle. Profesor e investigador de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico:
jose.luis.meza@javeriana.edu.co

³ Ph. D. en Filosofía, Pontificia Universidad Gregoriana, Roma. Licenciado en Educación, Filosofía y Letras, Universidad Santo Tomás, teólogo de la Universidad Pontificia Salesiana, Roma; licenciado en Teología, Pontificia Universidad Javeriana; especialista en Docencia Universitaria, Universidad Santo Tomás. Profesor asociado e investigador de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico:
gs00123@javeriana.edu.co

⁴ Ph.D. (C) en Teología. Magister en Teología, licenciado en Ciencias Religiosas y diplomado en Pastoral Educativa Académica y en Espiritualidad de la Docencia Universitaria de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente e investigador de la Facultad de Teología de dicha universidad. Tiene estudios en Filosofía y Teología del Seminario Mayor de Bogotá, en Lenguas bíblicas del Instituto Bíblico Pastoral Latinoamericano (IBPL) de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y en Historia de las Religiones del Centro de Estudios Teológicos y de las Religiones (Cetre) de la Universidad del Rosario.

Correo electrónico:
jcasas.smsj@javeriana.edu.co

⁵ M.Sc. en Filosofía y Msc. en Teología. Ph. D. (C) en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Licenciado en Educación, especialidad en Ciencias Sociales de la Universidad Libre de Colombia. Estudios en Filosofía y Teología, Seminario Regional Juan XXIII. Profesor investigador de la Facultad de Teología y coordinador del área de Teología de la Acción Humana. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: garavitod@javeriana.edu.co

⁶ M.Sc. en Teología. Especialista en Derechos Humanos; investigador de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia. Correo electrónico: delara@javeriana.edu.co

⁷ Ph. D. (C) en Teología; licenciado y Msc. en Teología, Msc. en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; especialista en Docencia Universitaria, Universidad El Bosque. Investigador de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Correo electrónico:
jose.reyes@javeriana.edu.co

Para citar este artículo: Meza, J., Suárez, G., Casas, J., Garavito, D., Lara, D., & Reyes, J. (2015). Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora. *Revista Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 247-262.

Introducción

La educación religiosa escolar (ERE) es considerada por la Ley General de Educación (ley 115 de 1994, art. 23) como un área fundamental y, por su objeto, está llamada a contribuir con el propósito de formación integral que procura la escuela a través del desarrollo de la dimensión religiosa del sujeto y la comprensión de lo religioso como componente de la cultura (Suárez, Meza, Garavito, Lara, Casas & Reyes, 2013, p. 221). Ahora bien, en un contexto como el colombiano, la ERE no puede ser aséptica ni indiferente a las realidades y dinámicas sociales. Es aquí donde adquiere pertinencia la perspectiva liberacionista que, por ser profética, crítica y utópica, podría darle a la ERE una naturaleza y dinamismo diferentes a aquella que pretende salvaguardar el statu quo religioso.

En otras palabras, la ERE ha de promover una toma de conciencia de la realidad histórica en la que se encuentran los educandos impulsándoles a trascenderla a través de una mirada crítica y una opción liberadora (p. 221). Una de las claves para hacerlo es la ubicación sobre la realidad misma en la cual nos hallamos, realidad caracterizada por la pobreza, exclusión, violencia, ignorancia y explotación. Otra clave es de carácter prospectivo: pensar que otro mundo es posible y, por tanto, evidenciar la actualidad del principio de liberación.

En los últimos años se vienen dando diferentes propuestas de ERE tanto de forma local como regional. Un buen número de instituciones educativas –muchas de ellas regentadas por comunidades religiosas– se ha sumado a las directrices de la Conferencia Episcopal de Colombia (CEC) y ha constituido una ERE análoga a la catequesis escolar. Otras instituciones han asumido diseños que le dan primacía a la ilustración religiosa o han permutado la formación religiosa por asuntos propios de la ética, la axiología y la ciudadanía. Y otro número de instituciones sencillamente

renunció a pensar la ERE y sigue impartiendo lo que se conocía como clase de Religión. Las entidades oficiales no se libran de este panorama y, por la misma razón, se convirtieron en motivo de esta pesquisa (Suárez et al., 2013, p. 221).

Por lo anterior, la investigación de la cual trata el presente artículo, intentó dar respuesta a la pregunta: ¿qué elementos liberadores se identifican en la ERE de algunos centros educativos oficiales en Colombia? El problema así planteado, encerraba la posibilidad de encontrar, con algún grado de intensidad, rasgos que podrían ser correspondientes con los planteamientos de la teología de la liberación y la pedagogía liberadora, vertientes de reflexión propias de nuestra América. Y, a partir de estos mismos referentes, nos propusimos establecer unos lineamientos para promover una ERE liberadora.

En términos generales, la ERE, en cuanto “religiosa” se apoya disciplinadamente en la teología y las ciencias de la religión, y en cuanto “educación”, en la pedagogía y la didáctica. No obstante, para el caso de una ERE liberadora, aquellas no pueden inscribirse en cualquier horizonte epistemológico; antes bien, resulta congruente que sean la teología de la liberación y la pedagogía liberadora las que den luces a la hora de pensar su naturaleza teórica y práctica.

Por último, esta investigación quiso dar cuenta del carácter teológico del acto educativo y de la fundamentación teológica y pedagógica de la ERE para suscitar auténticas dinámicas liberadoras en los contextos educativos del país. Además, si el objeto de estudio de la teología es la revelación, como acontecer comunicativo y salvífico de Dios en la historia, y la fe como respuesta transformadora y liberadora del ser humano a dicha revelación, la ERE debería brindar a los estudiantes las claves hermenéuticas para reconocer dicha revelación en su propio contexto y los criterios prácticos para responder a la misma desde el entorno social en el que se desenvuelven.

Antecedentes

Una revisión minuciosa de diferentes bases de datos nos permitió constatar un interés creciente por la educación religiosa¹. Los estudios encontrados muestran diversas aproximaciones de comunicación teológica y su enseñabilidad en la escuela, ya en el nivel primario o secundario. Sin embargo, también evidenciamos la inexistencia de investigaciones acerca de una ERE en clave de liberación, excepción hecha de un trabajo escrito por Eileen Bellett (1998) con el título *Religious education for liberation: a perspective from Paulo Freire*, en el cual la autora hace una reflexión en torno al influjo de la categoría freiriana “concientización” en el vocabulario teológico y educativo. De forma particular, Bellett se detiene en la relación de la propuesta del arzobispo de York, John Habgood, en la que habla de una educación religiosa que se caracteriza por la solidaridad crítica y lo expuesto por el mismo Freire en algunas de sus obras.

Por otra parte, se identificaron algunos trabajos próximos al problema de investigación por el diálogo estrecho entre teología de la liberación y pedagogía liberadora. En los años setenta, Joaquín Panini y Hugo Hidalgo (1975) publicaron un opúsculo con el título *Educación liberadora. Dimensión pastoral*. Con la dinámica propia del ver-juzgar-actuar, los autores hacen un diagnóstico de la sociedad, establecen algunos criterios antropológicos, sociológicos y teológicos de la evangelización, y presentan una propuesta para transformar la escuela desde una perspectiva comunitaria.

De forma más reciente, se encuentran los trabajos de Matthias Preiswerk (1994) *Educación popular y teología de la liberación*, y Fernando Torres (1999) *Por caminos propios: construcción pedagógica de la teología popular*. Preiswerk (1994), en cuanto teólogo y pedagogo, genera un diálogo entre la teología de la liberación y la educación popular en cinco pasos: aprender a aprender, aprender a analizar,

aprender a interpretar, aprender a comunicar y aprender a transformar. Él entiende la educación popular como una de las “formas de militancia” en las que se lucha con la palabra. Esa palabra que no repite las alocuciones de los otros, sino que descubre la realidad, que la renueva, que la transforma; pero también, es la palabra que libera al sujeto.

Para Torres (1999) la educación popular y la teología de la liberación son parte de la historia de América Latina. Cuando se entrecruzan en su sentido, es posible descubrir una “teología pedagógica popular” y la “pedagogización del saber teológico” capaz de fundamentar la pedagogía que transcurre en el hecho teológico popular. Este diálogo propicia lo que el autor llama una “subjetividad teológica popular”, resultado de categorías eminentemente liberadoras como: identidad y alteridad, concientización y empoderamiento, diálogo y solidaridad, y contemplación y acción.

Marco teórico

La ERE, desde un propósito general, favorece el desarrollo integral de la persona, el logro de su propia autonomía y el de su identidad personal y social (Garcés, García & Medarda, 1998) y, desde un propósito particular, promueve las dimensiones espiritual y religiosa en el sujeto en relación con la cultura, la sociedad y la religión. La ERE liberadora asume este cometido y, sin embargo, también espera que el sujeto forme un pensamiento reflexivo, analítico y crítico sobre los problemas religiosos de su realidad; sepa dar sentido a la existencia última de su vida; integre fe y vida en lo cotidiano; establezca relaciones dialógicas con los otros; en últimas, que viva su vocación a través de su propia humanización y la humanización del mundo. No obstante, para lograr lo anterior, es necesario romper con una visión individualizada de la educación porque la persona, si lo es, es gracias al vínculo con los otros, con su contexto y con el mundo (Suárez et al., 2013, p. 222).

Ahora bien, la realidad religiosa no puede pensarse ajena a la realidad global; si aquella merece un cambio, esta también. Mejor aún, el cambio que pueda ocurrir en la primera supone que algo ha sucedido en la segunda. ¿Quién dudaría de que se esté requiriendo, hoy más que nunca, de una transformación de las estructuras injustas de la sociedad, de sus convicciones o de los egocentrismos individuales y colectivos que generan insensibilidad frente a las necesidades de los sujetos y las naciones? (Suárez et al., 2013, p. 223).

La realidad sufriente de hombres y mujeres de América Latina, palpable y lamentable, clama por un cambio que no vendrá mágicamente. Este será el resultado de un proceso en el cual la educación tendrá un papel protagónico y transformador. Nuestro continente necesita de una educación que promueva, en los niños y jóvenes, una mentalidad de “sociedad pluralista” (Boff & Murano, 2004). Con esta, se evitaría cualquier tipo de fragmentación, subordinación y exclusión, como el machismo, la xenofobia, el totalitarismo, el conformismo, el etnocentrismo, entre otros. El reto no es minúsculo pero tampoco es nuevo. La segunda Conferencia del Episcopado Latinoamericano (CELAM) (1968) ya señalaba el indicador de una educación liberadora: convertir “al educando en sujeto de su propio desarrollo” (p. 49).

Empero, si el educando se hace sujeto de su propio desarrollo, es porque se ha concientizado de su sí-mismo-en-relación-con y, por tanto, podrá llevar a cabo la tarea de humanizar humanizando la realidad social en la que vive. Concientizar es entonces “educar para leer el mundo” con ojos críticos, de modo que se busque la liberación mediante el rechazo a la dependencia, la opresión y la marginación (Suárez et al., 2013, p. 224).

Por el contrario, si la educación no conduce al desarrollo de una conciencia crítica, capaz de llevar a la persona a un estado de libertad, es una mera transmisora de un compendio de temas

sin contacto con el mundo, ni con la realidad de marginación que se debe transformar. Según Freire (citado por Bandera, 1991), este tipo de educación es “necrófila, depositaria, bancaria, estomacal, digestiva, domesticadora, adormecedora, o sea, todo lo contrario de lo que debe proponerse un buen educador” (p. 12). En cambio, la concientización se desarrolla en el nivel de conciencia crítica:

La conciencia es, en este sentido, test de la realidad. Cuando mayor es la concientización, más desvela la realidad, más se penetra en la esencia fenomenológica del objeto frente al cual uno se encuentra para analizarlo. Por esta razón, la concientización no consiste en estar frente a la realidad, asumiendo una posición falsamente intelectual; la concientización no puede existir fuera de la praxis, es decir sin el acto acción-reflexión. Esta unidad dialéctica constituye, de manera permanente, el modo de ser o de transformar el mundo que caracteriza a los hombres (p. 69).

Por ser la conciencia un principio de transformación del mundo, la concientización implica un compromiso histórico. Una conciencia volcada sobre el mundo por medio de la acción-reflexión es una conciencia comprometida, que actúa sobre el mundo como sujeto: “Ser sujeto de la historia mediante el proceso de concientización quiere decir que el hombre tiene la historia en sus manos, porque es él quien la impulsa, la hace y la rehace, transformándola sin cesar” (Freire, citado por Bandera, 1991, p. 71).

Entonces, una ERE, si es liberadora, está llamada a transformar la situación de los oprimidos en tanto produce conciencia del estado en el que se vive y apunta a una liberación gradual, pero total del hombre oprimido. Este cambio no se queda en un ámbito individual; también tiene impacto grupal, local y regional: “Una liberación de las estructuras no es posible ni durable sin la mediación de una auténtica liberación de las conciencias” (Sanz, 1985, p. 239).

Una educación liberadora es por esencia dialogal y afectiva. Según Freire (2010, p. 107), el método apropiado de la pedagogía de la liberación –y de cualquier empresa humana– es el diálogo, cuya fuerza reside en el amor, la fe, la humildad, la confianza y la esperanza. El diálogo es esencial para cambiar el mundo y sus realidades de opresión. Igualmente, la educación liberadora solo es posible si se realiza una opción fundamental por el amor en beneficio de los oprimidos, porque el amor es entendido como compromiso con el oprimido, es decir, con seres humanos concretos, en favor de quienes hay que optar.

En particular, si la ERE hace una lectura en profundidad de la experiencia religiosa, de lo vivido en el ámbito del Misterio y de la apertura a lo trascendente, ha de mostrar al sujeto que en una “verdadera” experiencia religiosa acontece la apertura a la dimensión trascendente del otro, porque en él está totalmente el Otro. Una ERE liberadora no se contenta con religar al ser humano con el Absoluto, porque sabe que este reduccionismo solo produce intimismos y espiritualismos individualistas.

Al contrario, una ERE liberadora promueve la religación interna del sujeto –que supera la fragmentación cuerpo-alma-espíritu a la cual lo ha abocado Occidente–, pero también la religación con las otras personas (porque es polis, comunidad, tribu) y con el mundo (porque es kosmos, tierra, materia). Así las cosas, una ERE liberadora hace caer en cuenta al sujeto que la religación que conlleva una experiencia religiosa no lo enajena, no lo aliena, ni le niega su libertad (Suárez et al., 2013, p. 226).

Una ERE liberadora pretende la “concienciación”²² del sujeto, su liberación, su humanización, la opción por el pobre y la valoración de su propia cultura y de su historia como condición de una experiencia religiosa auténtica. La ERE liberadora, a diferencia de la ERE bancaria que promueve una conciencia ingenua, comprende que “la concienciación es tanto la interpretación de la experiencia del

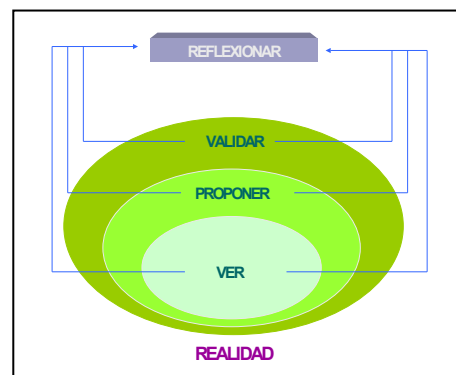
oprimido y de la sociedad que genera la opresión, como el reconocimiento de la necesidad de un compromiso para transformar dicha realidad” (Preiswerk, 1994, p. 46). Para lograrlo, el educador explicita esta realidad, ayuda a interpretarla y acompaña la acción transformadora. En la ERE liberadora la persona se humaniza, humanizando el mundo:

[...] el sujeto debe educarse para realizarse como persona integralmente, pero esta realización no puede darse al margen de su grupo, de su comunidad concreta; liberándose y desarrollándose con los otros, en comunidad: construyendo una comunidad más humana se va construyendo simultáneamente él como hombre (Sanz, 1985, p. 247).

Diseño metodológico.

El método que guió la investigación fue el de la acción crítica reflexiva (ACR), fundada en el paradigma crítico-reflexivo (Fals-Borda, 1978; 1992; Lewin, 1992). Dicho paradigma reconoce que es posible el cambio de los contextos –junto con el de los sujetos individuales y colectivos– siempre y cuando se dé cuenta de la dialéctica presente entre el ser y el deber ser. Por eso, durante todo el proceso fue de suma importancia la reflexión en cada etapa, como queda expresado en la gráfica 1.

Gráfica 1.
Dinámica de la investigación acción crítica reflexiva

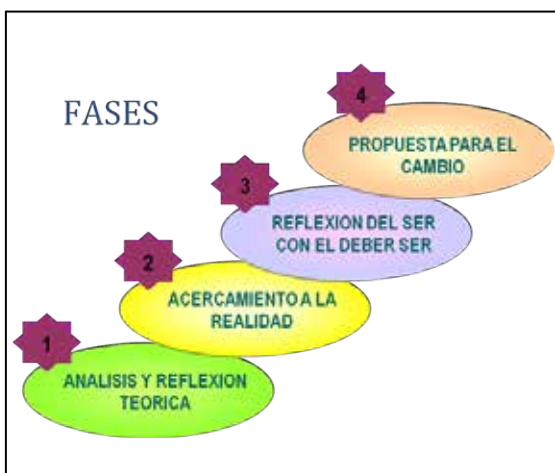


Fuente: elaboración propia con base en Fals-Borda (1978, 1992) y Lewin (1992).

Este método de investigación, como bien lo afirma Arellano (2010), promueve la participación activa de la comunidad, tanto en el estudio y la comprensión de sus problemas, como en la planeación de propuestas de acción, su *ejecución*, la *evaluación* de los resultados, la *reflexión* y la *sistematización* del proceso seguido. Para nuestro caso, este método nos ayudó a comprender cómo ocurre la ERE en las instituciones educativas participantes y, una vez evaluadas a la luz de la perspectiva teológica y pedagógica liberadoras, se hizo una propuesta (*lineamiento*) para favorecer una formación religiosa dentro de esta perspectiva.

Además, como el método elegido tiene un talante crítico-reflexivo, se procuró en su dinámica y diseño técnico-instrumental una reflexión acerca de lo que se hace junto con el cómo, porqué se hace y para qué se hace la ERE en las respectivas instituciones. Tal reflexión quiso constituirse en un camino para reencontrarse con la “liberación” como eje fundante de la educación en nuestro continente. Siguiendo a Arellano (2010), las fases de la investigación fueron las que presenta la gráfica 2.

Gráfica 2.
Fases del método de investigación acción crítica reflexiva



Fuente: elaboración propia con base en Arellano (2010).

Fase 1. Análisis y reflexión teórica.

En esta etapa se estableció la fundamentación epistemológica para estudiar el problema. Los postulados de los representantes y estudiosos de la teología de la liberación y de la pedagogía liberadora, junto con los de la ERE, nos brindaron los elementos para exponer lo propio de una ERE liberadora como su concepto, propósito y notas esenciales, fines y dimensiones, principios y mediaciones, entre otros aspectos. El resultado de esta fase se publicó en un libro con el nombre *Educación para la libertad. Una propuesta de educación religiosa escolar en perspectiva liberadora* (Meza & Suárez, 2013).

Fase 2. Acercamiento a la realidad de las comunidades educativas.

Aquí se identificó lo que está ocurriendo en la ERE en cada institución. En esta etapa se privilegiaron la entrevista semiestructurada, la entrevista a grupos focales y la revisión documental –proyecto educativo institucional (PEI), planes de área, programas de asignatura y los cuadernos de la clase de educación religiosa–. La entrevista semiestructurada se aplicó a profesores de educación religiosa y la entrevista a grupos focales a estudiantes de 6° y 10° grado. Las preguntas de los respectivos guiones pretendían indagar sobre la finalidad de la ERE, sus dimensiones, objeto de estudio, principios, mediaciones, contenidos, didáctica, evaluación e integración con el currículo.

Fase 3. Reflexión del ser con el deber ser

Partiendo de lo que dijera Rosental:

Los hombres mismos crean su historia pero no pueden hacerlo a su capricho, pues cada nueva generación actúa en determinadas condiciones objetivas creadas con anterioridad a ella... Estas condiciones y las leyes que rigen partiendo de ellas, ofrecen múltiples posibilidades y, por tanto, el discurrir real de la histo-

ria, depende de los hombres, de su actividad y su iniciativa, del grado de organización y cohesión de las fuerzas progresistas (citado en Hurtado, 1998, p. 36)

Nos preguntamos por la brecha existente entre el ser y el deber ser. De esta forma se estableció un camino para una ERE en clave liberadora en las instituciones educativas participantes.

Fase 4. Reflexión y construcción de la propuesta.

En esta fase se elaboraron unos lineamientos teológico-pedagógicos para promover una ERE en clave de liberación que fuera pertinente a la realidad de los centros educativos. Por el método elegido, fue necesario llevar a cabo diversos encuentros con las comunidades educativas (especialmente con estudiantes, profesores y directivos) para socializar y discutir los avances dados hasta llegar a un consenso.

Las catorce instituciones educativas participantes eran de carácter oficial y, en su mayoría, estaban ubicadas en la periferia social y geográfica de nuestro país. Estas se encuentran en los departamentos de Bolívar, Norte de Santander, Nariño y Putumayo³.

Resultados

Como ya se dijo, a la luz de la teología y la pedagogía liberacionistas, se estableció lo propio de una ERE liberadora. En la primera fase se definieron sus categorías constitutivas, a saber: principios, dimensiones, mediaciones, contenidos, didácticas, evaluación, comunidad educativa, finalidad, legitimación, objeto de estudio e integración curricular. Tales categorías nos permitieron dar cuenta del problema de investigación y constituir, a partir de los datos recolectados, una propuesta que fuera pertinente para las instituciones participantes. En su orden, encontramos lo siguiente:

Principios.

Los principios de una ERE liberadora son: encarnación, pluralidad e inclusión, fe crítica y desprivatizada, misericordia y esperanza (Boff, 1990, p. 104; Meza & Suárez, 2013, p. 148). Al rastrear la información de las instituciones, se pudo evidenciar que ni en las formulaciones ni en la práctica, hay afinidad con los principios de una ERE liberadora. Más aún, estos se confunden con los contenidos que se ofrecen en los programas de ERE.

Algunas instituciones centran los principios en la comprensión de la formación integral y la democracia, tales como la responsabilidad, el respeto, la tolerancia y la honestidad. En una de las instituciones se señala que el foco del proceso educativo es el estudiante y se educa para el respeto de las opiniones de los demás, con una participación activa que permita integrar a la comunidad y propender por el desarrollo de la misma, fomentando la autonomía. En otra se asumen principios democráticos de justicia, tolerancia, solidaridad, participación y sentido de pertenencia; por ello en el PEI, los principios son homologables a los fundamentos legales, filosóficos, pedagógicos, antropológicos, axiológicos, epistemológicos, sociológicos y psicológicos. Uno de los colegios enuncia algunos principios asumidos desde una perspectiva liberadora como encarnación en la realidad, dignidad humana y promoción de los derechos humanos.

Otros centros educativos fundamentan los principios desde la perspectiva cristiana. En uno de ellos se reconocen prácticas de solidaridad e inclusión, acercamientos al principio de misericordia y concienciación del sujeto. En este sentido, se garantiza el respeto por las identidades religiosas y se promueve la fe, la amistad y la convivencia entre grupos religiosos. También se encontró una insistencia en los valores cristianos, la dimensión comunitaria del ser humano y el compromiso con los otros.

Dimensiones.

Una ERE liberadora privilegia las dimensiones metanoica, histórica, de alteridad, ecológica, profética, utópica, anamnética y de sentido (Freire, 1989; Meza & Suárez, 2013, p. 128). Una lectura holística de los datos no muestra estas dimensiones, no obstante, sí se insiste en algunos valores y actitudes que tienen correspondencia con los de una ERE liberadora. Se observa una sensibilidad marcada hacia lo ecológico, la alteridad y lo utópico. La dimensión histórica, como principio de la ERE, es tal vez la que se puede evidenciar con mayor fuerza.

Para una de las instituciones de Nariño la dimensión de alteridad es muy sólida en su propuesta, con una inclinación hacia lo utópico, la alteridad y el sentido de la vida. En otra ubicada en Putumayo, las dimensiones se expresan a través de las características que se proyectan en el perfil del estudiante: “Se pretende que al terminar su formación escolar, se identifiquen como personas íntegras, críticas, reflexivas [y] humanistas; capaces de tener su propia identidad, un proyecto de vida definido para su bienestar y el de su comunidad” (Archivo reservado, p. 9).

Los docentes aseguran que el aspecto fundamental, a partir del cual se aborda la clase, es la humanidad de cada uno, su libertad y su fe particular. Uno de los colegios cimienta su labor educativa en la promoción de hombres y mujeres integrales que se comprometan y participen en los procesos de transformación social. Se procura formar una persona que sea

[...] portador de valores, es decir, tolerante, respetuoso, amoroso, sensible, solidario, justo, emprendedor, participativo, productivo y competitivo, con un buen criterio de la libertad, con sentido de pertenencia y autoestima. Que tenga buenos hábitos de estudio, analítico, crítico, investigativo, creativo y abierto al cambio. Un gran líder que se involucre en la problemática de su comunidad y participe en la búsqueda de alternativas de solución a estas (Archivo reservado, p. 8).

Algunas instituciones toman las dimensiones presentadas por la CEC (antropológica, bíblica, cristológica y eclesiológica), en consecuencia, su propuesta de ERE tiene un carácter más confesional (catequesis escolar). Hay un énfasis en el desarrollo personal y comunitario dentro de la vivencia de la fe. Docentes y estudiantes coinciden en señalar la primacía de la dimensión antropológica y la naturaleza ética de la formación; los estudiantes particularizan tal opción, al referirse con insistencia al respeto, la comprensión y el amor con que son educados, representados en valores tales como el respeto mutuo y la comprensión. Se procura una formación moral, en valores cristianos y espirituales, en busca de la consolidación del sentido y proyecto de vida. Además, se reconocen las dimensiones cultural e interconfesional.

Mediaciones.

El grupo de investigación opta por las mediaciones histórico-cultural y política, como las centrales en un proceso de implementación de la ERE en perspectiva liberadora (CEC, 2000; Meza & Suárez, 2013, p. 158). En el diálogo con las instituciones se percibe que no hay claridad en la comprensión de las mediaciones, más bien, ellas indican cómo la misma ERE es mediación para conocer la realidad, y cómo los componentes de la ERE se convierten en mediaciones.

No obstante lo cultural y lo político se hace presente. Los centros educativos aprovechan los acontecimientos del contexto para educar religiosamente. Por ejemplo, una de las instituciones busca que el estudiante piense en lo que pasa en el mundo actual, no solo en el ámbito nacional, sino también internacional. En la práctica, se valen de las fiestas culturales, las celebraciones y las expresiones de la sociedad para motivar y enseñar lo que desean. En otro de los colegios se indica que la ERE pone en diálogo crítico la fe y la vida, la fe y la cultura en contraste con otra que dice hacer una “lectura sabia de la realidad” pero las acciones de la ERE no pretenden la transformación de la cultura.

En general, las mediaciones son comprendidas por los docentes en términos de recursos didácticos empleados para la clase (tales como audiovisuales y carteleras, en el caso de los profesores, y fotocopias de libros y diapositivas, en el caso de los estudiantes). Se reconoce también la necesidad de apropiar los recursos ofrecidos desde las tecnologías e Internet.

Contenidos.

Aunque no resulta fácil, el grupo investigador ha sugerido algunos contenidos propios de una ERE en perspectiva liberadora, ellos son: el sentido de vida, el Misterio de Dios como presencia liberadora, la fe como apertura y respuesta de acción y la cultura y la historia como lugares de liberación y encuentro con el Misterio (Meza & Suárez, 2013, p. 165)⁴.

Al revisar las propuestas de las instituciones se puede decir que, en general, los contenidos se enmarcan en el desarrollo personal y el conocimiento de asuntos religiosos: la Sagrada Escritura, el catecismo, la liturgia católica, la vida sacramental y las devociones religiosas, lo que indica que se trata de una ERE confesional o catequesis escolar.

Existe una inclinación especial por conocer la vida de Jesús, el carácter social del cristianismo y la promoción de la dignidad personal. Hay un empeño importante en torno a los tiempos litúrgicos de la iglesia católica, desconociendo que no todos los estudiantes pertenecen a ella. Los estudiantes se quejan de la “repetición de contenidos” sobre todo cuando se enfatiza en las celebraciones del tiempo litúrgico.

Algunos de los contenidos apuntan hacia el proyecto de vida cristiana y el abordaje de problemas familiares tales como la drogadicción, el aborto y la prostitución. Se insiste en algunos valores y derechos humanos. También, en casi todas las instituciones, se desarrollan temas referentes al pluralismo religioso y el conocimiento de las grandes religiones.

Didáctica.

Los centros educativos participantes comprenden la didáctica como el uso de recursos en el aula de clase y no la conciben como un saber constructor de conocimiento transformador, que opta por el estudiante como sujeto social, que entiende la labor del docente como acompañante coaprendiente, que incentiva la libertad integral, que va más allá de las metodologías, que elige enfoques didácticos en los cuales la persona y su contexto social sean los ejes de problematización y aprendizaje; y que, por supuesto, acoge diversos recursos como las nuevas tecnologías y los medios de comunicación actuales (Jiménez, 2011; Meza & Suárez, 2013, p. 171)⁵.

El diseño didáctico de la clase es transmisionista. La clase de ERE tiene actividades y recursos que la hacen atractiva (guías, talleres, películas) pero estos no se identifican con una didáctica liberadora. Además, no se percibe el rol del maestro como coaprendiente, ni del estudiante como sujeto histórico.

Hay un eclecticismo en las nociones didácticas de la ERE y hay una gran variedad de recursos didácticos. Algunas actividades suscitan una reflexión por parte del estudiante, pero no se ve una conexión con el contexto. Además, no hay protagonismo por parte del educando ni un papel transformador. Sin embargo, resulta interesante el recurso a la religiosidad popular.

Existe una tendencia a señalar una didáctica inspirada en la pedagogía constructivista. De igual modo, el intento de abordar el trabajo de aula desde la realidad personal y social de los jóvenes en función de su proyecto de vida. En uno de los PEI se afirma que la institución apuesta por un aprendizaje significativo pero no se evidencia ni en las entrevistas, ni en el plan de área ni tampoco en los cuadernos de los estudiantes.

Se resalta en todas las instituciones el esfuerzo por hacer significativa la asignatura de la ERE, acudiendo en muchos de los casos al

recurso lúdico. Empero, no aprovechan los elementos contextuales ni la pluralidad de su expresión religiosa para enriquecer los contenidos y las formas de relación con los estudiantes.

Evaluación.

Dentro de la lógica propuesta para una ERE en perspectiva liberadora la evaluación se entiende como valoración más que calificación, en la cual el estudiante sea capaz de autoagenciarse, discerniendo los avances que ha logrado en su camino formativo. Aunque no se halle a plenitud esta idea, algunos colegios tienen criterios claros sobre la evaluación, dejando que esta descanse también en las vivencias. Al respecto, la vivencia en la evaluación de la ERE tiene connotaciones liberadoras cuando en realidad existen criterios y acuerdos entre docente y estudiantes, basados en un proceso de crecimiento personal, integral y cualitativo (Freire, 2005, p. 52; Meza & Suárez, 2013, p. 179).

Además, en las diferentes instituciones encontramos algunas nociones y prácticas evaluativas bastante conocidas. Por ejemplo, la verificación del aprendizaje de contenidos (memorización de conceptos y datos) como forma de “dar razón de la fe”. También prima la heteroevaluación. Es el profesor quien determina la consecución de los objetivos y la calidad del trabajo desarrollado. Se podría decir, que la evaluación es tradicional, no se nota un proceso o un cambio del modo clásico de valorar las asignaturas, donde la calificación es la que marca las relaciones del proceso enseñanza-aprendizaje en la enseñanza de la ERE. En uno de los colegios se enuncian indicadores de desempeño para cada uno de los periodos académicos; no obstante, no se percibe fácilmente el nexo entre tales indicadores, los estándares, las competencias registradas y lo que ocurre en la práctica.

Comunidad educativa.

Uno de los fundamentos de la ERE en perspectiva liberadora, es la integración

de la comunidad educativa porque esta es el escenario en el cual se da el proceso de enseñanza-aprendizaje, es el lugar de liberación en donde ocurre la experiencia integral de vida (Meza & Suárez, 2013, p. 184; Freire, 2001, p. 73). Sin embargo, el análisis realizado nos permitió constatar que esta integración es nominal. Se dice de la responsabilidad social que posee la comunidad en función de transformar los ambientes de opresión de los estudiantes y las condiciones sociales de pobreza. En general, se identifica la relación entre los actores de la escuela y de esta con la comunidad, pero no se observan acciones recurrentes y procesuales.

Con todo, en los profesores hay una comprensión de lo que significa la comunidad educativa, no así en los estudiantes. En uno de los centros educativos de Nariño se concibe la importancia de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras se sostiene que el estudiante es el centro del proceso educativo, el padre es el primer responsable en su acompañamiento y el maestro es un mediador. El padre de familia se vincula al proceso de formación de su hijo como directo responsable de esta y conocedor de todo aquello que sucede al interior de la institución.

Uno de los colegios de Putumayo dedica un amplio apartado en el PEI para describir a cada uno de los miembros de la comunidad educativa y sus responsabilidades para con los estudiantes. Sin embargo, se perciben relaciones verticales y unidireccionales entre profesores y directivas hacia los estudiantes y sus padres. En una de las instituciones de Nariño, aunque considera relevante la vinculación con el contexto, se advierte cierto temor hacia el “trabajo de campo” o actividades que puedan efectuar los estudiantes en los diferentes barrios del municipio. Se argumenta que la violencia en la región es una realidad que no se puede negar. Más aún, una de las profesoras señaló que “la escuela está enjaulada”.

Finalidad.

El área de ERE busca el desarrollo integral de la persona y la promoción de la dimensión religiosa (trascendental, espiritual o de sentido) en relación con la cultura y la sociedad. No obstante, como ya se señaló en la primera parte de este artículo, la ERE liberadora va más allá porque busca la concienciación del sujeto para que de manera crítica y responsable pueda deconstruir aquello que lo aliena religiosamente (mitos, creencias, ritos, códigos, costumbres) y resignificarlo como clave de sentido para transformar la realidad en la cual se encuentra con los otros (Meza & Suárez, 2013, p. 123; Preiswerk, 1994, p. 46).

El estudio realizado nos permitió constatar que las instituciones se preocupan por una formación integral que considera la dimensión espiritual y el desarrollo de las diferentes facultades del ser humano. Empero, la “formación integral” se considera de distintas maneras a la hora de pensar la contribución que recibe de la ERE: la tendencia a relacionar la finalidad de la ERE con la conservación de la confesionalidad o catolicidad de la cultura, el deseo de que los estudiantes sean “hombres y mujeres de bien”, la necesidad de tener “bonita relación con Dios”, la construcción del sentido de vida, el conocimiento profundo de Dios y de la iglesia y la formación de hombres y mujeres comprometidos con Dios, mediante una honda experiencia espiritual, personal y comunitaria, vivida desde los valores del Evangelio.

En alguna de las instituciones los estudiantes afirmaron que la clase de ERE es para “mejorar sus sentimientos y se puedan acercar más a Dios a través de la formación en la fe y la esperanza”. En otra, un estudiante señaló que la ERE es para “tener otras visiones de lo que es la religión y no encasillarse en una sola”. Otro estudiante apuntó que esta área es para que “les vaya bien en la vida y no tengan tropezones”. Creemos que lo anterior queda recogido en este objetivo encontrado en uno de los programas de área:

La ERE busca que el estudiante identifique los principios y valores de la fe cristiana, desarrolle actitudes y comportamientos personales coherentes con la fe cristiana, participe en actividades religiosas en forma individual y comunitaria; y sea capaz de comprometerse con el rescate, promoción y vivencia de auténticos valores humanos, tales como el respeto por la vida humana y por la familia, la justicia, la libertad y la paz, motivado por la fe (Archivo reservado, p.2).

Lo hallado nos permite concluir que aún persiste una escisión entre la fe y la vida, la formación religiosa y la formación política, entre el proyecto de vida personal y el proyecto comunitario (y de nación), entre una actitud creyente pasiva que espera y una actitud creyente activa que transforma, entre las concepciones religiosas ingenuas y las miradas críticas de la religión.

Legitimación.

Recordemos que el enfoque de legitimación se entiende como el referente de justificación de la educación religiosa en la escuela (Meza, 2011, p. 24; Salas, 1993). A nuestro modo de ver la legitimación puede poner su acento en el ser humano (legitimación desde lo antropológico), la iglesia (legitimación desde la misión de la iglesia) o la cultura (legitimación desde la función y aporte de la religión en la cultura y la sociedad). Sin embargo, resulta interesante haber hallado que las instituciones legitiman la ERE a partir de algunos de estos referentes (la iglesia católica y el ser humano) pero también de otros (la realidad social y la legislación en nuestro país).

Legitimación desde la iglesia católica: para varias instituciones, el referente primero de la ERE es la iglesia y la pertenencia de muchos a la fe católica. Los estudiantes consideran que la clase de religión se legitima por la confesionalidad del colegio y resaltan que no hay discriminación frente a otras doctrinas cristianas.

Legitimación desde el ser humano: para algunos colegios el área de educación religiosa es importante porque permite al estudiante la reflexión, propicia la búsqueda del sentido de la vida y su trascendencia, fortalece la formación en valores, reafirma su identidad, cultiva las formas de acercamiento, conocimiento y expresión de la experiencia religiosa, y hace que asuma con criterio su proyecto de vida.

Legitimación desde la realidad social: una de las instituciones de Bolívar cree que la ERE prepara para afrontar la compleja situación del país. Los estudiantes reconocen que la asignatura los lleva a tener actitudes solidarias con los demás. Los referentes de legitimación antropológica y cultural apenas se perciben.

Legitimación desde la legislación: uno de los colegios de Nariño estima que la ERE existe y ocurre como cumplimiento a un marco jurídico nacional que favorece la libertad de cultos, promueve el deseo que pueda tener una comunidad educativa por una formación religiosa y respeta la libertad que tienen los ciudadanos para no recibir una educación religiosa.

Objeto de estudio.

La ERE liberadora considera a la persona, sujeto y protagonista de su propio proceso de emancipación, en relación con los otros y el Misterio, como su objeto de estudio (Meza & Suárez, 2013, p. 135; Peresson, 2004). Con este presupuesto no se encontraron mayores evidencias. Por el contrario, las instituciones identificaron los siguientes objetos de estudio de la ERE: contenidos religiosos (conceptos, ideas, costumbres), experiencias religiosas (vivencias, acontecimientos de fe), el hecho religioso (expresiones, iglesias y grupos religiosos), la dimensión religiosa, los valores y Dios (la vida de Jesucristo, la Sagrada Escritura y Dios mismo). En general, no hay referencia a la persona como sujeto de liberación ni a la comunidad como lugar de liberación.

Integración curricular.

Una ERE en perspectiva liberadora, tiene claridad sobre las relaciones dentro del plan curricular, para ofrecer su saber crítico-liberador al proceso de formación integral y aportar a la construcción interdisciplinaria del conocimiento de cara a la realidad. La investigación constata que existen intentos de correlación entre los temas de la ERE con los de otras áreas, lo cual posibilita el aporte desde los diferentes saberes. Con respecto a la integración curricular, las instituciones la entienden de tres modos:

- Integración de algunos temas o contenidos que son comunes a algunas áreas: como las ciencias naturales, por la preocupación por el asunto de la ecología; las ciencias sociales, en lo atinente a la formación ciudadana, la comprensión del hecho religioso y la construcción de una comunidad democrática en el orden étnico, regional, religioso e ideológico; y las ciencias humanas, sobre el proyecto de vida y el respeto a la dignidad humana. Algunas instituciones evidencian el interés por abordar de forma transversal temas que se conectan con la vida, el sentido de la vida, la familia, la comunidad y la cultura como nivel de desarrollo social, intelectual y artístico.
- Integración desde actividades de orden litúrgico: en este modo se tiende a relacionar la ERE solo con la religión, por eso, se habla de vincular el área con las celebraciones religiosas y las prácticas de piedad.
- Integración con áreas específicas: como la ética y la formación ciudadana, particularmente en el aspecto axiológico porque todas ellas buscan la “sana convivencia”.

Las instituciones son conscientes de que ninguna hace una apuesta por un proceso libe-

rador desde su propuesta curricular. No existe una integración real entre las áreas; solo alguna relación con respecto a temas comunes. Prevalce un currículo fragmentado e independiente en donde la ERE es una asignatura de segundo orden y su cometido es responsabilidad de los profesores del área. En el plan de estudios no se menciona la existencia de proyectos transversales.

Conclusiones

La lectura analítica de la ERE en las instituciones participantes nos permite afirmar que, si bien algunos de sus elementos se aproximan a una perspectiva liberadora, son solo atisbos. Los datos identificados en los diversos documentos institucionales (PEI, plan de área y programas de asignatura) tendrían mayor cercanía que aquellos observados en la puesta en marcha. De hecho, las características de “la clase de religión” se perciben con poca diferencia a las que había años atrás. Es una asignatura marcada por lo confesional, con contenidos propios del catolicismo, centrada en la memorización de datos, con una didáctica más pasiva que activa, dentro de una relación asimétrica profesor-estudiante, con una evaluación más heterónoma que autónoma, que olvida la realidad religiosa plural de su contexto y, por lo tanto, no aprovecha intensamente los recursos que tiene a su disposición.

Además, la apuesta por la formación integral, categoría presente en los documentos de todas las instituciones, debería caracterizarse, entre otras cosas, por promover la dimensión religiosa encarnada en la cultura. De esta forma, no se trata de una relación intelectual o pasiva, antes bien supone una comprensión de la realidad religiosa por parte de la persona (como ser inteligente, sentiente y actuante) con una actitud reflexiva, analítica y crítica. Fruto de ello será, entre otros, el encuentro con el Misterio para la búsqueda de sentido, el encuentro con los otros como clave de humanización y el encuentro con el mundo con un propósito

performativo. En otras palabras, una institución que le apuesta a una ERE liberadora promueve la religación entre Dios-ser humano-mundo.

Una ERE liberadora potencializa lo que las diversas instituciones han hecho explícito en sus diseños de educación religiosa: formar mujeres y hombres de valores sólidos inspirados en el Evangelio (justicia, perdón, paz, caridad y esperanza) y, por tanto, ciudadanos que advierten que, para alcanzar la justificación, es necesario pasar por la justicia; no hay salvación sin liberación; lo trascendente se logra a través de la inmanencia.

Una ERE liberadora encierra en su finalidad la concienciación del sujeto, su liberación, su humanización, la opción por el pobre, la valoración de su propia cultura y de su historia, como condición de una experiencia religiosa auténtica (Suárez et al., 2013, p. 227). Una ERE liberadora promueve la concientización del sujeto para que sea capaz de ver la experiencia del oprimido –incluso si él también lo es– y de los mecanismos sociales que generan opresión, pero también de su compromiso para transformar tal realidad.

Luego del camino recorrido creemos que Colombia está en mora de establecer unas políticas claras y unos lineamientos consistentes con respecto a la ERE. Algunas propuestas de ERE son excluyentes, otras demasiado vagas. Quizá se ha querido que cada institución solucione el problema como mejor pueda. En algunos casos se ha cambiado la ERE de la institución por otro tipo de formación (ética, axiológica o ciudadana). Pero, nada de lo anterior debería ocurrir y menos como un signo de improvisación. Es hora de pensar la ERE y, por qué no, desde un propósito liberador.

Notas

¹ Resulta significativo el número de libros y artículos divulgados en lengua inglesa. A manera de ilustración podemos traer a colación

algunos trabajos publicados en la última década, en los cuales se pide repensar la educación religiosa en un mundo cada vez más plural y su presencia en una escuela laica. Además, en ellos aparece una reflexión acerca de la relación de la educación religiosa con el secularismo, la formación ciudadana, la ética, los valores y la espiritualidad. Algunos son: Broadbent y Brown (2002), Gearon (2004); Jackson (2004) y MacMullen (2007).

² Si bien es cierto que usamos con frecuencia la palabra “concientización”, Freire la diferencia de “concienciación”, ya que para él esta es el resultado de un proceso que ha ocurrido al interior del sujeto. Es la persona quien ha ganado “conciencia de su sí mismo, de su realidad” gracias a una experiencia endógena. El lector sabrá reconocer este sentido en el uso dado a los dos términos (Suárez et al., 2013, p. 227).

³ Los nombres de las instituciones son: Colegio Cristo Rey, Cúcuta (Norte de Santander), Colegio Departamental Integrado Juan Atalaya, Cúcuta (N. de Santander), Colegio Mariano Ospina Rodríguez, Cúcuta (N. de Santander), Institución Educativa Ciudad de Asís, Puerto Asís (Putumayo), Institución Educativa Técnico Agropecuario y Comercial Eutimio Gutiérrez Manjón, Simití (Bolívar), Institución Educativa del Sur (Insur), Ipiales (Nariño), Institución Educativa María Luz, Imués (Nariño), Institución Educativa Misional Santa Teresita, Tumaco (Nariño), Institución Educativa Nuestra Señora del Pilar, Villagarzón (Putumayo), Institución Educativa Pío XII, Mocoa (Putumayo), Institución Educativa Politécnico Marcelo Miranda, Ipiales (Nariño), Institución Educativa Ricaurte, Ricaurte (Nariño), Institución Educativa San Lorenzo de Yaramal, Ricaurte (Nariño) e Institución Educativa Técnico Agropecuario y Comercial Alfredo Nobel, Santa Rosa del Sur (Bolívar).

⁴ Confróntese Arquidiócesis de Bogotá (2000).

⁵ Confróntese CEC (1997).

Referencias

- Arellano, N. (2010). *El método de investigación acción crítica reflexiva*. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/7061166/Arellano-N-El-Metodo-de-Investigacion-Accion-Critica-Reflexiva>.
- Arquidiócesis de Bogotá., & Secretaría de Educación del Distrito Capital. (2000). *Orientaciones curriculares para la educación religiosa en el Distrito Capital*. Bogotá: Autor.
- Bandera, A. (1991). *Paulo Freire. Un pedagogo*. Caracas: Universidad Andrés Bello.
- Bellett, E. (1998). Religious Education for Liberation: A Perspective from Paulo Freire. *British Journal of Religious Education*, 20(3), 133-143.
- Boff, C. (1990). Epistemología y método de la teología de la liberación. En I. Ellacuría & J. Sobrino (Eds), *Mysterium liberationis. Conceptos fundamentales de la teología de la liberación* (pp. 79-113). Madrid: Trotta.
- Boff, L., & Muraro, R. (Eds.) (2004). Conciencia y transformación. En *Femenino y masculino. Una nueva conciencia para el encuentro de las diferencias* (pp. 177-183). Madrid: Trotta.
- Broadbent, L., & Brown, A. (2002). *Issues in Religious Education*. Londres: Routledge Falmer.
- Conferencia Episcopal de Colombia [CEC]. (1997). *Guía para el desarrollo de los contenidos de la enseñanza religiosa escolar en los niveles de básica secundaria y media*. Bogotá: Autor.
- Conferencia Episcopal de Colombia [CEC]. (2000). *Escuela y religión. Hacia la cons-*

- trucción de un modelo de educación religiosa*. Bogotá: Autor.
- Fals-Borda, O. (1978). *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Trabajo presentado en la Conferencia Mundial de Cartagena, Crítica y política en ciencias sociales, Cartagena.
- Fals-Borda, O. (1992). La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones. En M. C. Salazar (Ed.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo* (pp. 65-84). Madrid: Editorial Popular; OEL.
- Freire, P. (Ed.) (1989). La alfabetización como elemento de formación ciudadana. En *Política y educación* (pp. 9-39). México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2001). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garcés, E., García, G., & Medarda, L. (1998). *Claves curriculares de la reforma*. Madrid: Promoción Popular Cristiana.
- Gearon, L. (2004). *Citizenship through Secondary Religious Education*. Londres: Routledge Falmer.
- Hurtado, I. (1998). *Paradigmas y Métodos de Investigación en tiempos de cambio* (2ª ed.). Valencia: Episteme.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*. Londres: Routledge Falmer.
- Jiménez, J. R. (2011). Didáctica de la ERE. En J. L. Meza (Dir.), *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (pp. 295-324). Bogotá: San Pablo.
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. Diario oficial No. 41.214. Congreso de la República de Colombia, febrero de 1994.
- Lewin, K. (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. En M. C. Salazar (Ed.), *La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo* (6ª ed.) (pp. 13-25). Madrid: Biblioteca de Educación de Adultos.
- MacMullen, I. (2007). *Faith in Schools? Autonomy, Citizenship and Religious Education in the Liberal State*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- Meza, J. (Dir.) (2011). *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Bogotá: San Pablo.
- Meza, J., & Suárez, G. (Dirs.) (2013). *Educación para la libertad. Una propuesta de educación religiosa escolar en perspectiva liberadora*. Bogotá: San Pablo.
- Panini, J., & Hidalgo, P. H. (1975). *Educación liberadora. Dimensión pastoral*. Bogotá: Editorial Stella.
- Peresson, M. (2004). *Evangelizar educando desde las áreas del currículo*. Bogotá: Kimpres.
- Preiswerk, M. (Ed.) (1994). Apuntes sobre la educación popular. En *Educación popular y teología de la liberación* (pp. 31-65). San José de Costa Rica: DEI.
- Salas, A. (1993). *Didáctica de la enseñanza de la religión*. Madrid: CCS.

Sanz, J. J. (1985). *Educación y liberación en América Latina*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. (1968). *Documento de Medellín*. Medellín: Autor. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/liberacion/medellin/medellin6.htm>

Suárez, G., Meza, J. L., Garavito, D., Lara, D., Casas, J. A., & Reyes, J. O. (2013). Educación religiosa escolar en clave liberadora: elementos constitutivos. *Theologica Xaveriana*, 175, 219-248.

Torres, F. (Ed.) (1999). Subjetividad: abriendo caminos. En *Por caminos propios: Construcción pedagógica de la teología popular* (pp. 105-145). Bogotá: Dimensión educativa.

Sobre la aceleración del tiempo social en la sociedad capitalista contemporánea¹

About the acceleration of social time in the contemporary capitalist society

Recibido: 23 de junio de 2014 - Revisado: 09 de diciembre de 2014 - Aceptado: 31 de marzo de 2015

Carlos Eduardo Román Maldonado²

Resumen

El presente artículo encara el argumento sobre la aceleración del tiempo social contemporáneo cuyo origen se le atribuye a la colonización del mundo de la vida por la lógica expansiva y dominante del sistema capitalista al condicionar todas las actividades, relaciones y movimientos al trabajo, donde la productividad y la eficacia se orientan al crecimiento económico en un planeta industrial tecnificado. La metodología que se utiliza es la hermenéutica textual. A modo de cierre se plantea la propuesta de humanizar la economía capitalista para que el ser humano colonice las riquezas sociales; colonizar el sistema para que la vida social sea digna de ser vivida a plenitud.

Palabras clave

Aceleración del tiempo social, contemporaneidad, sistema y mundo de la vida, sociedad capitalista, tiempo social.

Abstract

This article faces the argument for the acceleration of contemporary social time whose origin is attributed to the colonization of the life world by the expansive and dominant logic of the capitalist system by conditioning all activities, relationships and movements to work, where productivity and effectiveness are oriented to economic growth in a technicized industrial planet. The methodology used is the textual hermeneutics. To conclude the proposal raises to humanize the capitalist economy for humans to colonize social wealth; colonizing the system so that social life is worth living to the fullest.

Keywords

Acceleration of social times, contemporaneity, life system and world, capitalist society, social time.

¹ Artículo resultado de una reflexión que forma parte del proyecto de investigación "Implicaciones de la aceleración del tiempo social en la sociedad contemporánea", que el autor desarrolló en la maestría de Filosofía en la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia.

² Sociólogo de la Universidad de San Buenaventura, Medellín, Colombia. Magíster en Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín, Colombia. Profesor universitario, integrante de los coloquios de estudio y discernimiento en Humanabil (habilitación humana), Medellín, Colombia. Correos electrónicos: ceromanm@antropocultura.com, croman18@yahoo.es

Para citar este artículo: Román, C. (2015). Sobre la aceleración del tiempo social en la sociedad capitalista contemporánea. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 263-276.

Introducción

El presente artículo se enmarca en el eje de la filosofía frente a los problemas del mundo: diálogo, análisis e interrogantes sobre la sociedad contemporánea, promovido por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por su acrónimo en inglés) (Sané, 2011). Este eje interdisciplinario entre filosofía y ciencias sociales y humanas permite plantear preguntas sobre la sociedad actual para conocerla, entenderla y transformarla mediante la propuesta de acciones prácticas y orientadoras.

Siguiendo a Berger (2000) se considera que, “uno se presenta como comentador de la cultura de la época y como intérprete de la experiencia contemporánea” (p. 198). De este modo, pretendemos con este trabajo apropiarnos de dicha idea para comentar la cultura de la época y la experiencia contemporánea, abordando la cuestión del *tiempo social* como punto de partida para elaborar categorías y conceptos que coadyuven a la comprensión de nuestro mundo actual.

Al plantear el fenómeno de la aceleración del tiempo social como objeto de estudio, estamos señalando una situación particular de la sociedad capitalista contemporánea que es necesario develar para conocer, entender y transformar. Es un fenómeno que pasa desapercibido pero que lo sentimos en la vida cotidiana porque la condición humana conocida, con aceleración del tiempo, se está radicalmente transformando en el sentido de progreso que la modernidad le ha dado. En la medida que lo vayamos haciendo evidente se nos mostrará con todas sus implicaciones.

La aceleración del tiempo social alude al signo con el que podemos identificar el curso del mundo occidental. Signo distintivo de época, de una sociedad apresurada en sus procesos sociales como consecuencia de un modelo de producción capitalista que busca el máximo beneficio y rendimiento en menor tiempo.

La metodología que se utiliza es la hermenéutica textual, donde los textos consultados se entienden desde la perspectiva del tiempo social contemporáneo, que viene a ser la categoría de análisis e interpretación. También análisis de contenido con datos e intuiciones y teorías que se ajustan a la realidad con ejemplos demostrables de la vida cotidiana.

Un aspecto importante a destacar es que las referencias consultadas de actores sociales específicos dentro del texto no tienen por intención ofrecer una aportación analítica y caracterizada de los mismos. La exposición de motivos es breve y es solo con el firme propósito de ejemplarizar algunos comportamientos que prueban la aceleración del tiempo social en el sistema capitalista occidental, que sirven para dar una mejor argumentación teórica del problema.

Se encara la tesis que considera la aceleración del *tiempo social dominante* contemporáneo como producto de la *colonización* de los *mundos de vida* por la *lógica productiva y expansiva del sistema capitalista*, con grandes efectos en el cómo individuos y colectividades estructuran sus proyectos y planes de vida: “la aceleración parece penetrar un ámbito tras otro, no solo el mundo industrial tecnificado –el centro empíricamente comprobable de cualquier aceleración–, sino igualmente la vida cotidiana, la política, la economía y el crecimiento poblacional” (Koselleck, 2007, p. 330).

Comencemos por aclarar qué entendemos por mundo de la vida y por sistema. El mundo de la vida comprende los ámbitos de actividad y relaciones del trabajo, del esparcimiento, de los intercambios sociales que se dan día a día y que están afectados por un mundo industrial tecnificado, superinformado, también por la política, la economía y el crecimiento poblacional.

Este mundo de la vida es colonizado por el sistema, es decir, un sistema como el actual

preocupado y acelerado por la productividad, eficacia y por el crecimiento económico que termina condicionando todas las actividades, relaciones y movimientos de lo que es el mundo de la vida. El sistema, entonces, comprende aquellos ámbitos de actividad que se enlazan con el mundo del trabajo, la industria, los desarrollos tecnológicos, la política y la economía que proporcionan unos estereotipos de conducta orientados al cálculo y a la eficiencia en la organización burocrática del mundo industrial tecnificado.

Con estos conceptos de sistema y mundo de la vida identificaremos las implicaciones de la aceleración del tiempo social en la sociedad contemporánea, en razón de “*La aceleración del tiempo*, entendida como incremento de la velocidad de desplazamiento de mensajes, personas y mercancías va a ser uno de los grandes factores condicionantes de la experiencia del hombre en la vida moderna” (Berriain, 2008, p. 54. La cursiva es del autor). Tanto es así que para Hartmut Rosa (2011) una característica de la modernidad “es la experiencia de un cambio en la estructura temporal de la sociedad o, más exactamente, la experiencia de aceleración de la vida, cultura y/o historia” (p. 9).

La sociología estudia el tiempo social de manera heurística haciéndose preguntas e indagando en la realidad de ese fenómeno social sentido, parecido a lo que hace el minero cuando excava en la tierra para extraer los minerales que están allí contenidos. El sociólogo con este fenómeno social “*aceleración del tiempo*” ahonda en la realidad para sacar fuera el rostro que estaba contenido, metáfora que sirve para reconocer la apertura a la realidad concreta.

El esfuerzo metodológico de Marx, Weber y Durkheim fue el de haber tomado como objeto de estudio la sociedad concreta, real, “lo concreto es concreto porque es la síntesis de múltiples determinaciones, por lo tanto, unidad de lo diverso” (Marx, 1975, p. 50). De esta forma, la noción de sociedad concreta

es muy distinta a las sociedades imaginarias o abstractas sugeridas por Platón o San Agustín.

Berriain (2008) en su obra *Aceleración y tiranía del presente*, habla de las estructuras temporales de la modernidad para apelar a las sociedades modernas. Nosotros preferimos decir contemporaneidad, haciendo referencia al tiempo o época en que se vive, debido a que la aceleración es un fenómeno actual del desarrollo del capitalismo con incidencia en el *ethos* social, o en los modos de comportamiento habituales de nuestra sociedad que modifica los ritmos de vida temporales al hacerla más rápida.

Esta circunstancia genera una experiencia distinta con connotaciones cualitativamente nuevas derivadas del movimiento en el mundo social. El inicio del capitalismo por los actores económicos en los siglos XIX y comienzos del XX, no conoció los desarrollos posteriores ni las implicaciones socioculturales que hoy tenemos, sobre todo con la actitud hacia el consumo de la sociedad de masas (c.f. Bell, 2007).

Aunque las vamos a emplear de manera recurrente, esta no es una investigación sobre la historiografía y semántica de los conceptos modernidad o contemporaneidad, al modo de Koselleck (1993, p. 287-332), pues no es el interés delimitar ni examinar estas temporalidades cronológicamente. Nuestro propósito es caracterizar la experiencia contemporánea en relación con la aceleración del tiempo social, como expresión de un problema que se da en la época actual.

Veremos cómo el tiempo social del sistema capitalista presenta una lógica de producir más en menor tiempo, causando aceleración. Aunque también se dan situaciones que gestan procesos de desaceleración. Dialéctica inherente al tiempo social que suscita sus contradicciones debido a la complejidad social que luce Occidente, que a pesar de ser referido muchas veces como un todo cultural, encierra en sí diversidad de pensamientos y tradiciones.

Es necesario recordar que la sociedad contemporánea es un todo diferenciado, posible de comprenderse con la idea de Alfred Schütz (1974), de realidades múltiples, donde “los seres humanos experimentan la realidad como conteniendo zonas con diferentes cualidades” (citado en Beriain, 1996, p. 260). Esto es así porque “la realidad no es una situación lineal, cuyas regularidades determinan las interacciones humanas” (Román-Maldonado, 2008, pp. 8-9).

Cuando hablamos de sistema y mundo de la vida lo hacemos para distinguir estas realidades del mundo social analíticamente. La observación metodológica en ningún momento implica separación, oposición o contradicción entre las categorías, pues la sociedad en general es un todo diverso compuesto por realidades multidimensionales.

La aceleración del tiempo social obedece a la fase de globalización del sistema capitalista que abarca a la sociedad occidental en general causando resonancia en todos los entornos sociales. Así como la fuerza de gravedad ejerce atracción sobre todos los cuerpos, así mismo la sociedad capitalista de Occidente hace valer su fuerza gravitatoria con intensidad relativa entre todos los actores interactuantes en el planeta. Esta lógica hace hegemónico o dominante el tiempo social al imponerse sobre mundos de vida donde existe otra temporalidad social.

Tiempo social

El tiempo social presenta dos dimensiones que se distinguen entre sí: tiempo cualitativo (significativo) y tiempo cuantitativo (cronológico), cada uno con sus atributos. Esta discriminación no implica separación, antes bien, coexisten en el seno de las sociedades como producto de la vida social, son “el conjunto de *relaciones significativas* –de metáforas que representan el transcurso social–” (Beriain, 2008, p. 27. La cursiva es del autor).

El tiempo social coproduce y reproduce lo sociohistórico. Nos encontramos pues con dos dimensiones temporales, en las cuales la acción social se inscribe en un tiempo concreto, donde construye, deconstruye y reconstruye la sociedad misma (c.f. Beriain, 1990). Este proceso es dialéctico no lineal, quiere decir que a veces tales dimensiones se encuentran, se articulan pero otras se contradicen. Es decir, lo social y lo histórico no son dos realidades separadas y excluyentes, sino que se vinculan debido a que lo social se va produciendo y transformando en nuevas realidades sociales por la acción de los hombres en el tiempo.

Entre una situación y unas conductas sociales se interpone la *formación de sentido*, un “sistema de orientación de las conductas”, fruto de la capacidad de creación simbólica del individuo. Aquí es donde opera el imaginario social como núcleo de creatividad sociocultural en el que se inscriben significaciones sociales como el mito, la religión, el progreso, etc. [...]. Esto muestra que el tiempo instituido nunca puede ser reducido a su aspecto puramente identitario, de calendario y mensurable (Beriain, 1996, pp. 59-62. La cursiva es del autor).

Cuando apuntamos a la *temporalidad cronológica* lo hacemos con respecto al tiempo calendario, al tiempo cuantitativo, correspondiente a los segundos, minutos, horas, días, meses, años, décadas, centurias, siglos; mientras que cuando hablamos de *temporalidad subjetiva* lo hacemos con respecto a su contenido de significado específico, a su tiempo cualitativo, atinente a las celebraciones, conmemoraciones, remembranzas. Ambos tiempos comportan una relación de inherencia recíproca en la sociedad como tal (c.f. Beriain, 1996, pp. 59-64; Koselleck, 2001; Valencia, 2007).

Estos ritmos temporales se expresan en calendarios. Al decir de Durkheim (1992), “Las divisiones en días, semanas, meses, años, etc., corresponden a la periodicidad de los ritos, fiestas y ceremonias públicas. Un calendario

da cuenta del ritmo de la actividad colectiva al mismo tiempo que tiene por función asegurar su regularidad” (p. 9). El calendario distribuye las actividades que una colectividad realiza periódicamente en distintas fechas durante un lapso determinado.

Las fechas indican el conjunto de relaciones significativas de lo ocurrido en un lugar que identificamos como tiempo social (significativo y cronológico), diferenciando aquellas fechas extraordinarias de las ordinarias por los sucesos o eventos ocurridos en la historia de las sociedades. Así las cosas, las sociedades históricas constituidas presentan calendarios que distinguen en sus relaciones significativas días extraordinarios de los ordinarios en la semana, donde la densidad social es distinta en cada caso. Miremos como ejemplo algunas de estas relaciones temporales de la actividad colectiva. En Colombia se reparten de la siguiente forma:

El tiempo social (significativo y cronológico) del grito de independencia, el 20 de julio de 1810, y la Batalla de Boyacá, el 7 de agosto de 1819, que conmemoramos como días de fiesta nacional, cada fecha con su contenido de significado específico. Lo mismo en días de fiesta religiosa, como la Navidad, el 25 de diciembre, y el 6 de enero, día de los reyes magos. Diferenciando la alternancia periódica entre los días ordinarios de la semana de los extraordinarios de fin de semana y festivos (Berriain, 2008, p. 24). Sin embargo, esta distinción se ha ido perdiendo como consecuencia de que algunos de los actores de la economía de servicios están abriendo sus negocios los días extraordinarios, domingos y festivos. En el teletrabajo también se presenta esta situación indiferenciada de los días de la semana. Otro ejemplo es el correspondiente con el tiempo capitalista (o tiempo sistémico productivo)

[...] donde la institución explícita del tiempo identitario es un flujo mensurable, homogéneo, totalmente aritmético; y donde el tiempo

imaginario es un tiempo “infinito”, representado como tiempo de progreso indefinido, de crecimiento ilimitado, de acumulación, de racionalización, de conquista de la naturaleza, de aproximación cada vez mayor a un saber exacto total, de realización de un fantasma de omnipotencia (Berriain, 1996, p. 62).

Los antropólogos dicen del tiempo en las sociedades tribales (o tiempo de los mundos de vida)

Para indicar la duración del tiempo, los pueblos primitivos (véase las sociedades segmentadas) utilizan otros medios, derivados de sus quehaceres diarios, que nada tienen que ver con las computaciones del tiempo; en Madagascar la “cocción del arroz” significa con frecuencia media hora, “freír una langosta” un momento. Los nativos de Cross River dicen: “el hombre murió en menos tiempo que el maíz tarda en tostarse completamente”, es decir, en menos de aproximadamente quince minutos; “el tiempo en que uno puede cocer unas verduras”, es decir, una hora (Nilsson, 1920, p. 42, citado en Berriain, 2008, pp. 35-36).

El estudioso Jaén Navarro (comunicación personal, 20 de agosto de 2012) nos confiesa sobre el tiempo del *kairós* en el cristianismo:

El tiempo del cristianismo es vivir unidos a Cristo en el tiempo: “[...] Y he aquí que yo estoy con vosotros todos los días hasta el fin del mundo” (Mt 28, 20). Es el tiempo el momento del encuentro salvífico con Cristo. Por eso el tiempo para el cristiano no es simplemente la sucesión de las horas, los días, los meses, los años, etc., sino el *kairós*, es decir, el momento favorable en el cual Cristo salva, redime, instruye, provee, plenifica la vida humana. Este es el contenido de “todos los días hasta el fin del mundo”. Por eso el llamado es a vivir, percibir, recibir y gozar el *kairós* de cada instante.

Los procesos sociales llevan sus tiempos. “En la actualidad cada cosa cambiante lleva la medida de su tiempo. [...]. Existen en el universo innumerables tiempos” (Herder, 1995, p. 68,

citado en Beriain, 1996, p. 65). En completa correspondencia, Koselleck (1993) plantea que el tiempo “está vinculado a unidades políticas y sociales de acción, a hombres concretos que actúan y sufren, a sus instituciones y organizaciones. Todas tienen determinados modos de realización que les son inherentes, con un ritmo temporal propio” (p. 14).

Este aspecto hay que tenerlo en cuenta porque tanto el sistema como el mundo de la vida tienen sus tiempos y ritmos internos de desarrollo. Vemos pues cómo el tiempo capitalista apunta al tiempo cronológico o cuantitativo y el tiempo del mundo de la vida al tiempo significativo o cualitativo. Esta situación nos lleva a sugerir que el tiempo social del sistema y el tiempo social del mundo de la vida son temporalidades distintas, se realizan con diferentes ritmos temporales. El problema radica, como veremos, en que el tiempo del sistema impone sus lógicas productivas y expansivas sobre el tiempo del mundo de la vida, afectando la vida de las personas al acelerar el ritmo social.

Beriain (2008, p. 34) identificó al menos tres metáforas para explicar el tiempo social en algunas culturas históricas: el círculo, la flecha y el punto. El círculo es el tiempo cíclico de los griegos, el eterno retorno, “el movimiento circular que asegura la supervivencia de las cosas a través de su repetición, originando su retorno continuo [...]” (p. 41). Una vez acabados los años del ciclo del periodo, se cuentan de nuevo.

Con la flecha el autor identifica al tiempo cristiano escatológico de salvación de las almas, donde hay un principio y un fin. El alfa y la omega, el génesis y el apocalipsis. Es un tiempo lineal que va hacia adelante después de la venida de Jesucristo, en línea recta, a través de la secuencia de los días, las semanas, los meses, los años, etc.

El cristianismo nació de un fermento apocalíptico, bebió en la expectativa de un final del

mundo, una expectativa que orientó las mentes de los creyentes hacia el futuro, hacia un evento concreto que pudiera completar aquel otro evento, la primera venida (Beriain, 2008, p. 47).

Con el punto reconoce el tiempo siempre presente, el aquí y el ahora, donde hay una desconexión entre las expectativas del futuro y las experiencias pasadas, haciendo del presente algo eterno, identificando el futuro con lo actual, por esto el presente hay que vivirlo con intensidad.

Todo simultáneamente y al instante, este es el mito-motor que nos mueve, cuantas más cosas hagamos al mismo tiempo y cuanto más rápido las hagamos, mejor. Todo lleva la marca del cambio permanente y acelerado, nada puede valer y ser considerado como algo seguro y permanente en el tiempo (Beriain, 2008, p. 56).

Es importante tener en cuenta estas metáforas sobre el tiempo porque vamos a ver más adelante las implicaciones que tienen en la aceleración del tiempo, sobre todo la flecha y el punto. La flecha, porque el discurso escatológico de salvación es secularizado con la idea de progreso; y el punto, es un asunto que incentiva el consumo en la sociedad capitalista en la actualidad.

Estas situaciones variables del tiempo es lo que Koselleck (2001) denomina “estratos del tiempo”. Como ya advertimos, el tiempo social no es uno, ni único, ni singular. Mucho por el contrario. Hay diferentes movimientos temporales. “Remitir a la historia humana, política y social, y a la estructura histórica permite separar analíticamente diferentes niveles temporales en los que se mueven las personas, se desarrollan los acontecimientos o se averiguan sus presupuestos de larga duración” (p. 35).

Más adelante el autor agrega: “Y es que los tiempos históricos constan de varios estratos

que remiten unos a otros y sin que se puedan separar del conjunto” (Koselleck, 2001, p. 36). “La ganancia de una teoría de los estratos del tiempo consiste por tanto en poder medir distintas velocidades, aceleraciones o demoras, y hacer así visibles distintos modos de cambio que ponen de manifiesto una gran complejidad temporal” (p. 38). Es lo que queremos hacer notar con el cambio temporal de la sociedad occidental contemporánea.

Aceleración del tiempo social

En palabras de Jacob Burckhardt (1949): “el proceso mundial conlleva una rapidez espantosa; los desarrollos que precisaban siglos se muestran en meses y semanas, como fantasmas volantes que pasan por delante, listos para pasar a la existencia” (citado en Beriain, 1996, p. 215).

En este sentido, la dinámica del tiempo social parece ser la idea de rápido, más rápido; es decir, la aceleración, el incremento de velocidad en la unidad de tiempo de las acciones sociales. Es pues algo exponencial. Más interacción en un mismo periodo de tiempo, que acrecienta la actividad humana. Aumentamos la frecuencia de lo que ocurre en un momento, se mantienen las mismas coordenadas de tiempo, un segundo, una hora; lo que ocurre es que la frecuencia en esa unidad de tiempo se amplía o multiplica, intensificándose el uso de ese tiempo. Al respecto, Karl Marx (1974) al referirse a la intensificación del trabajo fabril en Inglaterra, asevera:

Es evidente que, al progresar la maquinaria, y con ella la experiencia de una clase especial de obreros mecánicos, aumenta, por *impulso natural*, la velocidad, y, por lo tanto, la intensidad del trabajo. [La intensidad del trabajo] consiste en hacer que el obrero, intensificando la fuerza productiva del trabajo, pueda producir más con *el mismo desgaste de trabajo y en el mismo tiempo* (p. 337. La cursiva es del autor).

Aquí vemos pues un rasgo característico que produce la aceleración, su consideración

industrial, que luego miraremos con la idea de progreso, como un indicador empírico, porque ahora queremos seguir con la situación que planteó Marx (1974) sobre el inicio del capitalismo, que sucede hoy día, pero haciéndose extensiva a otros ámbitos de la acción social. Aquí es donde decimos que procesos de racionalidad administrativa-económica penetran las conductas humanas, al monetizar y burocratizar la interacción social. Esto es, la comunicación intersubjetiva mediada por el lenguaje y los símbolos, es minimizada por estructuras normativas, que reducen la interacción al rol funcional.

Entendemos entonces, cómo las estructuras funcionales del sistema incrementan el flujo de actividades en el mismo periodo de tiempo. Identificando esta acción como racional con arreglo a fines, como diría Max Weber (1997), por el afán de lucro y el enriquecimiento desmedido de una economía capitalista irracional, que produce más y nuevas necesidades de las que la sociedad como tal pueda consumir. Esto es así porque aumentan los constreñimientos institucionales al configurar nuevas condiciones sociales que nos convierten

[...] en dependientes del mercado de trabajo y con ello también en dependientes de una formación escolar, en dependientes del consumo, en dependientes de las regulaciones y providencias típicas del Estado social, de las planificaciones del tráfico, de las ofertas de consumo, de las posibilidades y modas, de la atención médica, psicológica y pedagógica (Beck, 1986, p. 219, citado en Beriain, 2011, p. 6),

Similar a lo que expresaron Horkheimer y Adorno en su clásica obra *Dialéctica de la ilustración* (1998) sobre la industria cultural que dirige el gusto al consumo de masas.

La aceleración del tiempo social es producto de la sociedad capitalista en cuanto tal, que produce y reproduce lo propio, lo suyo. Sus

formas de ser social. La interacción social va produciendo y reproduciendo nuevos hechos con sus morfologías, en los que se manifiesta lo social instituyendo significados y sentidos en el representar decir/hacer sociales “[...] un nuevo contenido social a expresar” (Beriain, 1990, p. 20) que se hace pegamento en lo sociohistórico.

Vale la pena recordar lo que dice Lévi-Strauss (1965) de la sociología de Gurvitch: “la vida social habría que ser considerada como el brotar continuo de una multitud de formas sociales, siempre nuevas” (p.26). Así pues, el tiempo social deviene condición de posibilidad, en tanto la aceleración crea situaciones densas en la vida colectiva. “Una sociedad se produce y reproduce en la medida que va generando con sus acciones en el mundo nuevos significados. Esta es la dinámica de la vida social” (Román-Maldonado, 2003) de la sociedad instituyente sobre la sociedad instituida.

El tiempo social en la contemporaneidad

Lo anterior se entiende en la época contemporánea por los procesos originados de la racionalización sociocultural y de la diferenciación funcional de las sociedades occidentales, donde hay un desacoplamiento entre sistema y mundo de la vida. La racionalidad administrativa-económica del sistema se hace explícita cuando en los núcleos vitales del mundo de la vida, el hogar, por ejemplo, hacemos labores de la división social del trabajo, es decir, nos llevamos el trabajo para la casa. Inclusive se incrementa esta actividad según la densidad laboral los fines de semana, días no laborales, reduciendo el tiempo libre a nuestra disposición de los días extraordinarios cuya densidad es distinta (c.f. Delfino, 2011, p. 98). Multiplicando o incrementando las actividades de la vida social en un periodo de tiempo, entonces por eso decimos que el tiempo pasa volando.

La aceleración del tiempo social se siente en este tipo de situaciones funcionales, donde

el tiempo cronológico pasa a una velocidad que no permite asimilación del tiempo significativo y los días extraordinarios son equiparables con los ordinarios, simplificando gradualmente la alternancia periódica entre los días ordinarios de los extraordinarios. Esta circunstancia hace que el mundo de la vida quede reducido a su mínima expresión simbólica.

El progreso hace que se acrecienten sin fin nuevas y más necesidades, este aumento produce aceleración, en cuanto la acción social es coordinada y regulada funcionalmente hacia el consumo de las necesidades. Transitamos así de una sociedad industrial, manufacturera, productora de bienes, a una sociedad de servicios, que se ofrecen a los consumidores, por el afán de posesión material de las personas, lo cual podemos denominar hedonismo hacia el consumo.

El consumir nos hace sentir bien, felices, pero ese placer hacia el consumo genera el incremento de la producción en los bienes y servicios de la economía causando aceleración. Es de recordar que la economía en una sociedad capitalista se orienta al crecimiento de las ganancias y utilidades, por tanto, “la lógica del capitalismo conecta el crecimiento con la aceleración, necesitado como está de incrementar la producción (crecimiento) así como la productividad (definida en términos temporales como el rendimiento por unidad de tiempo)” (Beriain, 2008, p. 151).

Las personas consumen “por la creciente disponibilidad de las conciencias individuales a la *colonización* por la industria de producción de sentimientos de carencia, por los medios de producción y difusión industriales de contenidos de conciencia” (Capella, 1993, p. 30. La cursiva es del autor). Estos sentimientos de carencia están arraigados en todos los estratos de la vida social, acentuándose aún más en personas con baja autoestima que suplen la falta con el consumo. La industria saca provecho de la coyuntura al estimular el consumo con

sus agencias multilaterales de información y divulgación, mediante el imaginario colectivo de significaciones sociales que idealizan estereotipos funcionales. Irónicamente diríamos hoy día con Mandeville (1982) que “los vicios privados contribuyen al beneficio público”.

La expresión “el tiempo es oro” hace referencia a la aceleración del tiempo social. El tiempo es oro en tanto producto por unidad de tiempo, esfuerzo aplicado al trabajo. El tiempo hay que aprovecharlo al máximo porque significa dinero, entonces hay que trabajar para conseguirlo, incrementado en consecuencia la productividad. Es la mentalidad, por ejemplo, de las prostitutas o de los taxistas, en la que el tiempo es oro, a más clientes y carreras por unidad de tiempo, más ingresos, o ya, en la modalidad tan extendida actualmente de contrato laboral, por obra o producto del mundo del trabajo; por supuesto nada comparable a los movimientos bursátiles del capital financiero, la rapidez de las comunicaciones usando la virtualidad, donde miles de millones de dólares se mueven en tiempo récord en transacciones. Aquí aplica otra noción del tiempo, no se trata de productividad, sino de rentabilidad: el tiempo como oportunidad.

En el deporte también se observa que “el tiempo es oro”, pues los patrocinadores invierten millones, una milésima de segundo en competencia, cifra minúscula en tiempo altera el resultado. La prueba “reina” del atletismo de los cien metros o las carreras de velocidad de la natación estilo libre de 50 metros y 100 metros o las carreras de autos de Fórmula Uno son demostración de ello.

Para Beriain (2008, p. 144) “el tiempo es oro” es una expresión que pudo suministrarle a Weber el prototipo de conducta racional/capitalista que describió en *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (2004). En efecto, “Esta nueva dimensión del tiempo en el capitalismo es puesta de manifiesto por Max Weber cuando la sitúa en medio de la conexión entre dinero y

disciplina como un elemento central del espíritu capitalista” (Beriain, 2008, p. 144).

El ritmo de la vida social crece cada vez más, hacemos las cosas cada vez más rápido, dormimos menos, comemos con prisa, los encuentros con los pares de amigos o con la familia cada vez son menos. El hecho es que realizamos más actividades que nuestros antecesores aumentando la densidad social en un periodo de tiempo. Optimizamos los recursos por nuestra mentalidad racional que instrumentaliza la naturaleza y las relaciones sociales. Los desplazamientos de un lugar a otro se hacen cada vez con más velocidad, las distancias se acortan.

Vivimos el presente como el aquí y el ahora, ya no soñamos ni pensamos en el futuro, ni hacemos planes a largo plazo (c.f. Beriain, 2008, pp. 35-69), tendencia capitalista que reduce el ámbito de pensarse a largo plazo por la lógica de acumulación de capital y productividad laboral. Por ello las expectativas de futuro se ven aminoradas o limitadas y el pasado no lo recordamos, dejando de lado las experiencias vividas de las generaciones precedentes.

Hoy día ya no imaginamos permanecer treinta años laborando en una empresa, contrario sucedía antes o un poco después de la Segunda Guerra Mundial, cuando la tendencia predominante era que una vez se firmaba el contrato, ya se sabía la fecha precisa de jubilación treinta años después. Conectamos este hecho con la aceleración en tanto colonización de las conciencias “[...] por los medios industriales de incitación al consumo [más] que de percepción de la dificultad del futuro” (Capella, 1993, p. 28), es decir, se motiva a vivir el presente pero consumiendo, *conditio sine qua non*. La vida se reduce entonces al presente, al vivir el día a día muchas veces sin contenido ni significado, con un vacío existencial.

Esta situación del presente como el aquí y el ahora, es vista por Lubbe (2003, p. 399, citado

en Beriain, 2008, p. 55) como una “contracción de la conciencia del presente”, donde la carga se aligera por las omisiones del pasado y del futuro. Por esta razón, nosotros interpretamos que para Koselleck (1993, pp. 333-357) la conciencia moderna del tiempo se caracteriza por la creciente diferencia entre el *espacio de experiencia* y el *horizonte de expectativas*.

Entre el pasado, el presente y el futuro hay una multiplicación de circulación de información de los medios de comunicación, pero se disminuye el tiempo de asimilación. Entonces, en esa dinámica cada vez se va creando representativamente que lo que ocurrió ayer forma parte de un pasado lejano. Se puede inferir una connotación que socialmente se tiene sobre la información y su rápida obsolescencia.

En la llamada sociedad del conocimiento pasa algo similar con la multiplicación de circulación de información. La sociedad del conocimiento no es tan solo la producción de información, sino también la asimilación de conocimiento y su apropiación social que con la rapidez de circulación no se da (c.f. Pardo, 2008).

Dice Zuleta (1986, p. 47), comentando a Platón, que este “llama esclavos a abogados, reyes y gentes así, que carecen de tiempo, es decir de libertad para pensar”, destacando la relación del tiempo con el conocimiento, con el desarrollo del saber que había en Grecia en aquella época. En la actualidad somos esclavos..., porque carecemos de tiempo para pensar. Al profesional se le vincula para hacer, no para pensar, porque no hay tiempo y además debe tener capacidad para trabajar bajo presión.

El ciclo de producción determina unos tiempos y una cualidad del mismo para las acciones humanas, que lleva prácticamente a convertir al ser humano, ya no únicamente en labores que antes se llamaban manuales, sino las nominadas como intelectuales, en un apéndice del sistema productivo, promoviendo tan solo el

hacer o lo denominado como una participación técnica en el proceso, sin que se permita o habilite las posibilidades de pensar, entendidas en el sentido que le da Horkheimer (2002) a la razón dialéctica o crítica en oposición a la razón instrumental, o la analizada por Heidegger (2005) en *¿Qué significa pensar?* En definitiva, ya por directrices o por agotamiento físico promovido en un hacer multiplicado, se prohíbe pensar al interior del proceso. Hay que hacerlo todo ya, “para mañana es tarde”.

El ciclo de producción de la economía capitalista de la sociedad contemporánea está acelerado en sus procesos sociales. Es un rasgo distintivo de época que afecta al mundo de la vida, al apresurar el ritmo de la vida social. Dicho ciclo (producción, distribución y consumo) gira alrededor de la mercancía y se acelera al intensificarse la actividad laboral porque se reduce la jornada de trabajo, limitándose también la edad productiva del individuo. A pesar de que hay reducción de la jornada laboral hay que trabajar más, acentuándose el ciclo productivo. Entonces en un periodo de tiempo más corto hay más producción, más distribución y más consumo, al desgastarse la mercancía y volverse obsoleta más rápidamente. Esto genera cambios en la connotación cronológica de los sujetos con respecto a la vinculación de la producción.

Queremos relacionar el tiempo de vida útil de la persona con respecto al tiempo del sistema. Esta situación trae como consecuencia el desgaste de la fuerza de trabajo en menor tiempo, aunque el individuo tenga una edad menor. A los cuarenta años ya se está viejo para laborar, según se dice de modo peyorativo excluyendo al sujeto del mundo laboral. Tal situación es contradictoria frente a la esperanza de vida, que ha aumentado gracias a los avances de la medicina en la investigación científica y a los desarrollos tecnológicos en esta materia.

A este respecto, la Organización Mundial de la Salud (2008) asevera que “las tendencias

mundiales correspondientes a la esperanza de vida muestran un aumento global de casi ocho años entre 1950 y 1978, y siete años más desde entonces” (p. 4), es decir, desde estos años hasta hoy hay una ampliación en la esperanza de vida de 15 años. Particularmente en Colombia,

[...] este indicador ha venido presentando un incremento a través del tiempo, siendo mayor la ganancia para las mujeres que para los hombres. En el periodo 1985 a 2005 la esperanza de vida al nacer aumentó 4,3 años para los hombres y 4,8 para las mujeres [...]. Entre 2005 y 2020 se estima que este indicador se incrementará de 72,6 a 76,2 años para ambos sexos [...] (Departamento Administrativo Nacional de Estadística- DANE, 2007, p. 4).

Vemos entonces cómo el sistema marginal al individuo del mundo laboral porque la vida útil disminuye, entonces ¿vivir más para qué?, es lo que se podría preguntar. En el pasado, con el desarrollo industrial, las personas se vinculaban al trabajo con mayor celeridad respecto a la edad y las desvinculaban más tarde, ahora la tendencia es vincularlas más tarde y desvincularlas más temprano.

En la formación social capitalista contemporánea el mundo de la vida es colonizado por el sistema que termina condicionando todas las actividades, relaciones y movimientos. Es como si viviéramos solo para el trabajo con su estereotipo funcional, donde la productividad y la eficacia se dirigen al crecimiento económico en un mundo industrial tecnificado que sigue el ideal de progreso. Entonces la fórmula más trabajo más productividad más consumo más progreso hace que la economía capitalista sea el motor por antonomasia de la aceleración del tiempo social.

La aceleración del tiempo social es connatural al *ethos* social o a los modos habituales de comportamiento, a la evolución de las sociedades occidentales, a los ritmos de la vida diaria. Es el atributo que tiene la sociedad de producir y reproducir lo suyo, con lo que las

relaciones sociales son un producto social por el hecho de generar nexos con los demás, formas de ser social que van instituyendo significados y sentidos en el representar decir/hacer sociales. Pero la aceleración tiene su contraparte, la desaceleración, el freno.

Buscar el equilibrio de estas dinámicas sociales es primordial para asegurar los procesos de integración social. El freno está en los procesos sociales que originaron la aceleración, como factor condicionante de la experiencia humana. Recordando con optimismo el adagio del poeta Hölderlin (1995), para quien: “cercano está el Dios y difícil es captarlo. Pero donde hay peligro crece lo que nos salva” (p. 395 citado en Beriain, 2000, p. 233-234).

Conclusiones

Es cierto que la economía capitalista tiene como freno o proceso de desaceleración a la disminución de la actividad económica que se caracteriza en general por el desempleo masivo, el decreciente uso de recursos y el bajo nivel de inversiones; sin embargo, no son suficientes para generar procesos de freno de largo aliento que sean correlativos con la aceleración. Son temporalidades de baja aceleración. Son longitudinales, una vez sorteada la época de crisis se implementan mecanismos sociales para recuperar el ritmo y crecer exponencialmente. Se crean empleos y se incentiva la inversión para el consumo en masa.

Por supuesto, también están como factores que desaceleran las sociedades rurales alejadas del ámbito urbano, sectas religiosas como los Amish, movimientos sociales antimodernistas y luditas; que van configurando un umbral de pensamiento y acción, un representar decir/hacer social que se hace pegamento en lo sociohistórico. No obstante, son actitudes particulares que no calan con la suficiente trascendencia o profundidad en la sociedad en general en cuanto tal. Solo tienen impacto en los círculos de interacción que forman la vida cotidiana de las personas.

Estas situaciones de desaceleración o freno no se entienden como si la economía capitalista las propiciara de manera consciente o planificada para buscar equilibrios y suscitar en consecuencia procesos de integración social. La verdad del asunto es que la economía capitalista no se detiene porque el capital, como apunta Zamora (2011) siguiendo a Marx, “no tiene ningún límite interno, no existe un punto de equilibrio y descanso” (p. 4). Pretende la acumulación de capital y la creación de plusvalía a como dé lugar: “cuanto más se gana, más crece el hambre de ganancia” (Marx, 1974, p. 334).

Al tomar conciencia de este hecho se podría poner un orden, para respetar ciertos tiempos y ciertos espacios, mantener el tiempo del sistema y el tiempo del mundo de la vida en sus respectivos fueros o límites, como por ejemplo respetar los horarios de las jornadas laborales y que las asignaciones o tareas sean correlativas con los tiempos de dedicación para no invertir más de lo estipulado. En su justo equilibrio.

En otras palabras, cómo humanizar la economía capitalista para que el ser humano colonice las riquezas sociales, cómo colonizar el sistema para que la vida social sea digna de ser vivida a plenitud.

Referencias

- Bell, D. (2007). Epílogo de 1996 a las contradicciones culturales del capitalismo. En J. Beriain & M. Aguiluz (Eds.), *Las contradicciones culturales de la modernidad*. (pp. 43-113). Barcelona: Anthropos.
- Berger, B. M. (2000). Sociology and the Intellectuals: An Analysis of a Stereotype. En Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., & Passeron, J. C. *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. (pp. 198-201). México: Siglo Veintiuno.
- Beriain, J. (1990). *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Beriain, J. (1996). *La integración en las sociedades modernas*. Barcelona: Anthropos.
- Beriain, J. (2000). *La lucha de los dioses en la modernidad. Del monoteísmo religioso al politeísmo arquetipal*. Barcelona: Anthropos.
- Beriain, J. (2008). *Aceleración y tiranía del presente. La metamorfosis en las estructuras temporales de la modernidad*. Barcelona: Anthropos.
- Beriain, J. (2011). *El sujeto transgresor (y transgredido). Modernidad, religión, utopía y terror*. Barcelona: Anthropos.
- Capella, J. R. (Ed.). (1993). El tiempo del progreso. En *Los ciudadanos siervos*, (pp. 13-32). Madrid: Trotta.
- Delfino, A. (2011). Las transformaciones en el mundo del trabajo desde la óptica temporal. Un tiempo con nuevos tiempos. *Revista Colombiana de Sociología*. 34(1), 85-101.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística -[DANE]. (2007). *Proyecciones de población 2005-2020*. Bogotá: Departamento Nacional de Estadística.
- Durkheim, E. (1992). *Las formas elementales de la vida religiosa. El sistema totémico en Australia*. Madrid: Akal.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- Horkheimer, M. (2002). *Crítica de la razón instrumental*. Madrid: Trotta.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1998). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Trotta.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

Koselleck, R. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós.

Koselleck, R. (2007). ¿Existe una aceleración de la historia? En Beriain J., & Aguiluz, M. (Eds), *Las contradicciones culturales de la modernidad* (pp. 319-345). Barcelona: Anthropos.

Lévi-Strauss, C. (1965). La sociología francesa. En Gurvitch, G. & Moore, W. E. *Sociología del siglo XX* (Tomo 2, 2da ed.). Barcelona: El Ateneo.

Mandeville, B. (1982). *La fabula de las abejas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Marx, C. (1974). *El capital. Crítica de la economía política* (Vol. I. Sexta reimpresión de la segunda edición en español de 1959). México: Fondo de Cultura Económica.

Marx, C. (1975). *Introducción general a la crítica de la economía política-1857* (2da ed.). Medellín: Oveja Negra.

Organización Mundial de la Salud. (2008). *Informe sobre la salud en el mundo 2008: La atención primaria de salud, más necesaria que nunca*. Ginebra: Autor.

Pardo, J. L. (2008). El conocimiento líquido. Sobre la reforma de las universidades públicas. *Revista Claves de Razón Práctica*. (186), 4-11.

Román -Maldonado, C. E. (2003). Estructuración Social: de centralidad metafísico religiosa a diferenciación sistémica en Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 10. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/310/587>

Román-Maldonado, C. E. (2008). Comentario al texto *Las nuevas ciencias y las humanidades*. De la academia a la política.

Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 24, 1-19. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/140/268>

Rosa, H. (2011). Aceleración social: consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada. *Revista Persona y Sociedad*, 25(1), 9-49.

Sané, P. [Prefacio] (2011). *La filosofía una escuela de la libertad. Enseñanza de la filosofía y aprendizaje del filosofar: la situación actual y las perspectivas para el futuro*. México: UNESCO.

Valencia, G. (2007). *Entre cronos y kairós. Las formas del tiempo sociohistórico*. Barcelona: Anthropos.

Weber, M. (1997). *Economía y Sociedad* (Primera reimpresión de la segunda edición en español de la cuarta edición en alemán). Bogotá: Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (2004). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (Primera reimpresión de la primera edición del 2003). México: Fondo de Cultura Económica.

Zamora, J. A. (Febrero, 2011). *Aceleración: las estructuras temporales de la modernidad. En: Filosofía después del holocausto, Vigencia de sus lógicas perversas*. Trabajo presentado en ponencia del Instituto de Filosofía del Centro de Ciencias Humanas y Sociales -[CSIC], Madrid-España. Recuperado de <http://www.proyectos.cchs.csic.es/fdh/sites/default/files/JAZamora%202011%20Aceleraci%C3%B3n.pdf>

Zuleta, E. (1986). *Arte y filosofía*. Medellín: Percepción.

Civilizar

Ciencias Sociales y Humanas

REVISTA CIVILIZAR
Ciencias Sociales y Humanas
ISSN No 1657-8953

Normas de publicación de artículos

Publication guidelines

1) La Revista científica Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, de la Universidad Sergio Arboleda, tiene una periodicidad semestral (enero-junio y julio-diciembre) y publica artículos originales evaluados en la modalidad de pares ciegos en las áreas de derecho, política, economía, filosofía y humanidades. Tiene por objetivo la difusión del conocimiento científico desarrollado dentro de la institución, en la academia y en otras instancias científicas nacionales e internacionales; así como incentivar la visibilidad y el impacto de la investigación desarrollada en Iberoamérica, manteniendo como propósito el mejoramiento de los procesos editoriales y la construcción de redes, fundamentales en la dinámica del proceso de comunicación de la ciencia.

2) Para efectos de indexación de la publicación, se reciben las siguientes clases de documento:

- a) Artículo resultado del avance parcial o final de proyecto de investigación;
- b) Artículo de reflexión: se trata de un documento que presenta resultados de investigación desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico y,
- c) Estados del arte o artículos de revisión, definidos por Colciencias como aquel escrito que sistematiza y analiza los resultados de investigaciones, publicadas o no publicadas, sobre un campo del conocimiento.

Otras publicaciones:

- d) Artículos de alto impacto traducidos al castellano.
- e) Reseñas de libros resultado de investigación.

3) Instrucciones a los autores:

Los autores deben tener en cuenta las siguientes observaciones al someter sus artículos científicos:

- a) Todo artículo postulado para publicación debe ser original o inédito, excepto las traducciones de artículos de alto impacto.
- b) El artículo sometido a la Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas NO debe estar postulado para publicación simultáneamente en otras revistas.
- c) Se entregará una carta de exigencia de originalidad, la cual debe ser firmada por los autores y puede enviarse escaneada.

4) Proceso de arbitraje:

La revista realizará un proceso de revisión, dictamen o arbitraje de los artículos postulados para publicación teniendo en cuenta las siguientes indicaciones:

- a) Todo original será sometido al proceso de dictamen por pares académicos (especialistas), preferentemente bajo la modalidad doble ciego.
- b) El proceso de dictamen exige anonimato, al menos por parte de los examinadores o evaluadores.

- c) El proceso de dictamen o evaluación de los artículos consiste en una evaluación preliminar realizada por el comité editorial y científico con el fin de calificar el documento previamente en cuanto a forma, contenido y cumplimiento de normas de publicación. Posterior a esto se enviará el artículo a dos pares, en la modalidad de pares ciegos. Una vez aprobado el documento se remite a los autores para realizar las correcciones o recomendaciones de ser este el caso. El documento debe ser devuelto con los cambios para continuar con el proceso de edición.

En caso de tener controversia entre los evaluadores, el artículo será enviado a un tercer par y regresará al comité editorial y científico donde se tomará la decisión final de aceptación o rechazo del mismo.

La aceptación definitiva dependerá de las modificaciones que los asesores del comité editorial y científico propongan al autor y el concepto de los pares externos.

El comité editorial de la Revista se reserva el derecho de introducir modificaciones formales necesarias para adaptar el texto a las normas de publicación.

De no ser aprobado el artículo en la evaluación preliminar, o en la evaluación en la modalidad de pares ciegos se comunicará a los autores la decisión con una breve explicación.

- d) Se entregará a cada par evaluador el formato de dictamen utilizado por la Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas con el fin de clarificar y facilitar la calificación del artículo.

5) La recepción del artículo se efectuará en la Dirección de Publicaciones Científicas (Carrera 15 No. 74-96, piso 3, PBX: (57 1) 3257500 Bogotá, D.C.-Colombia) en medio magnético o enviado por correo electrónico a las direcciones:

ignacio.restrepo@usa.edu.co
yadira.caballero@usa.edu.co
revista.civilizar@usa.edu.co

- 6) Una vez recibido, se acusará de inmediato y se informará al autor sobre el estado del mismo en un plazo máximo de seis meses.

El retiro de un artículo se solicitará por escrito con un documento impreso al editor con copia al director de la revista y se efectuará luego de la respuesta escrita del editor.

7) Aspectos formales y estructura del artículo: Los artículos no pueden exceder las 20 páginas tamaño carta, doble espacio con margen de 3 cm, letra times 12 y ceñidos a las normas internacionales APA 6ta versión (*American Psychological Association*).

El documento deberá contener:

- a) Título del trabajo correspondiente a la idea principal del artículo en español e inglés.
- b) Nombre del autor (es) y la institución en la cual se llevó a cabo el trabajo.
- c) Se deberá indicar el nombre del proyecto de investigación del cual proviene el escrito y la entidad que lo financia.
- d) Resumen que no exceda las 120 palabras pero que abarque el contenido del artículo y su correspondiente traducción al inglés (*abstract*). Al final del resumen en castellano y al final del *abstract* en inglés deben ir las palabras clave que no superen el número seis y que den una idea de los temas fundamentales que se encuentran en el artículo. Estas palabras deben ir ordenadas de mayor a menor generalidad.
- e) El cuerpo del artículo deberá contener:
 - Introducción:
Visión general del tema tratado y de los resultados obtenidos.
Problema de investigación y método: Planteamiento del problema de investigación y síntesis del enfoque metodológico; clase o tipo de investigación; procesos; técnicas y estrategias utilizadas para la recolección y análisis de la información.
 - Presentación de los resultados de investigación.

- Conclusiones.
 - Referencias.
- f) Gráficos y tablas. Estos se insertan en el texto debidamente numerados, según orden de presentación y con su correspondiente título citando el origen del mismo, con ejes marcados para los gráficos.
- g) Las imágenes deben ser enviadas en jpg, tiff o en photoshop de 300 píxeles.
- h) Se deben enviar los archivos originales de tablas y gráficos en excel o en pdf con muy buena resolución.
- 8) Referencias:
- a) Al final del artículo se incluirá un listado ordenado alfabéticamente, siguiendo las normas internacionales APA. Se debe verificar su coincidencia con las que se incluyen dentro del texto.
- b) Citas de referencia en el texto, el método de citar por autor (apellido, fecha de publicación) permite al lector encontrar las referencias en la lista al final del artículo.
Cuando el apellido forma parte de la narrativa, se incluye solamente el año de publicación del artículo entre paréntesis. Cuando apellido y fecha forman parte de la narrativa, se omiten los paréntesis.
- c) En el caso de múltiples autores, se deben citar la primera vez que ocurra. Con posterioridad solo se citará el primero añadiendo “et al.” (sin comillas) y el año de la publicación. Si son solo dos los autores se citarán ambos, cada vez que ocurra.

Si el número de autores es mayor de cinco, se cita solo el primero y se añade “et al.” (sin comillas) y el año de publicación.

En el caso de citas múltiples se sigue la regla general pero separando las diversas citas con punto y coma.

- d) En el listado final, se debe tener cuidado de observar las formalidades del sistema APA 6ta versión.
Consultar <http://www.apastyle.org>

9) No se devolverán a sus respectivos autores los originales, ni se considerarán para su publicación los artículos que no cumplan con las normas precedentes.

10) Una vez publicado, los derechos de impresión y reproducción son del editor. Es potestativo del editor permitir la reproducción del artículo.

11) Los contenidos de la Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas se encuentran con la licencia *Creative Commons Attribution -Non Commercial-NoDerivs 3.0 Unported* (CC BY-NC-ND 3.0), <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

YADIRA CABALLERO QUINTERO

Editora Revista Civilizar
Ciencias Sociales y Humanas
yadira.caballero@usa.edu.co

IGNACIO RESTREPO

Director Revista Civilizar
Ciencias Sociales y Humanas
ignacio.restrepo@usa.edu.co



UNIVERSIDAD
SERGIO ARBOLEDA

Civilizar
Ciencias Sociales y Humanas

Formato de Suscripción

Datos Personales

Nombres: _____

Apellidos: _____

Dirección: _____

Ciudad: _____

Teléfono casa: _____

Teléfono oficina: _____

Fax: Apartado Aéreo: _____

Correo electrónico: _____

Ocupación: _____

Documento de identidad: _____

Firma: _____

Formato de pago

Efectivo: _____

Cheque Banco: _____

Cheque No. _____

Consignación Cuenta de
Ahorros No. 041-15941-9
Banco de Bogotá

Valor: _____

Información de la Publicación

Publicación Semestral
de la Universidad Sergio Arboleda
Centro de Investigaciones Civilizar

Favor diligenciar este formato y hacerlo llegar con cheque o comprobante de consignación a nombre de la Universidad Sergio Arboleda a la carrera 15 No. 74-96, piso 3.

Teléfono: 3 25 75 00 Extensión: 2260. Correo electrónico: ignacio.restrepo@usa.edu.co
yadira.caballero@usa.edu.co / revista.civilizar@usa.edu.co - <http://www.usa.edu.co/civilizar/>

La consignación debe hacerse en el Banco de Bogotá, cuenta de ahorros No. 041-15941-9

El valor de la suscripción anual (Dos números) (Colombia): \$40.000 (US \$ 20)

Valor un ejemplar: \$20.000 (US \$ 10)

