

PANORAMA

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES
EDUCACIÓN | PSICOLOGÍA | HUMANIDADES | DERECHO | CIENCIA POLÍTICA



PANORAMA

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

EDUCACIÓN | PSICOLOGÍA | HUMANIDADES | DERECHO | CIENCIA POLÍTICA

PANORAMA | VOLUMEN VIII | NÚMERO 14
ENERO-JUNIO 2014 | ISSN 1909-7433 | EISSN 2145-308X



SUSCRIPCIONES
Departamento Editorial
Calle 57 # 3-00 Este, Bloque A, piso 1,
Bogotá, Colombia
Teléfono: (57-1) 745 5555, ext. 1170
ednorman@poligran.edu.co
panorama@poligran.edu.co



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

SERVICIOS DE INFORMACIÓN

Panorama se encuentra en los siguientes
índices y bases internacionales:

PUBLINDEX – Categoría C.: Índice
Bibliográfico Nacional del Sistema Nacional
de Indexación de publicaciones científicas
colombianas. Colciencias, Colombia.

LATINDEX: Sistema de Información en
Línea para revistas científicas de América
Latina, el Caribe, España y Portugal.
–UNAM- México

DIALNET: Portal de difusión de la produc-
ción científica hispana. Universidad de La
Rioja

HINARI: Research in Health

ULRICHS WEB Global Serials Directory

CLASE: Citas Latinoamericanas en
Ciencias Sociales y Humanidades
Universidad Autónoma de México.

IRESE: Índice de Revistas de Educación
Superior e Investigación Educativa

CIT: Centro de Información Tecnológica
(Chile)

E-LIBRO

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

VERSIÓN ELECTRÓNICA
www.poligran.edu.co/panorama

COMITÉ CIENTÍFICO

Carlos Fernández Fontenoy, PhD
(Universidad Nacional Mayor de San
Marcos, Perú)

Fermín Carrillo González, PhD (en curso)
(Instituto Superior de Estudios Psicológicos,
España)

Dora Luz González-Bañales, PhD
(Instituto Tecnológico de Durango, México)

Rosalía Montealegre Hurtado, PhD.
(Universidad Nacional, Colombia)

Inés Grimland
(Universidad de Buenos Aires, Argentina)

Eduardo Escalante Gómez, MSc
(Universidad Juan Agustín Maza, Argentina)

José Eduardo Moreno, PhD
(Pontificia Universidad Católica Argentina,
Argentina)

Emir López Badillo, PhD
(Colegio del Estado de Hidalgo, México)

Juan Daniel Gómez Rojas, PhD
(Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Javier Tapia Valladares, PhD
(Universidad de Costa Rica, Costa Rica)

Carmen Manzo Chávez, MSc
(Universidad Michoacana de San Nicolás de
Hidalgo, México)

Victoria Hernández Ramírez
(Universidad Politécnica Metropolitana,
México)

Fernando Cárdenas
(Universidad de los Andes, Colombia)

CORRECCIÓN DE ESTILO
Eduardo Franco Martínez

TRADUCCIONES
DEPARTAMENTO DE IDIOMAS

Raquel Bretón de Schultze-Kraft
Jaime Soler (inglés)
Mauricio Bernal (portugués)

DISEÑO Y ARMADA ELECTRÓNICA
Santiago Arciniegas Gómez

IMPRESIÓN
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

ISSN 1909-7433
E-ISSN 2145-308X

Panorama es una publicación de la Facultad
de Ciencias Sociales de la Institución
Universitaria Politécnico Granacolombiano.

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

ENERO DE 2014

PRESIDENTE INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA
POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO
Fernando Dávila Ladrón de Guevara

RECTOR
Jurgen Chiari Escobar

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DECANO
Billy Escobar Pérez

DIRECTOR REVISTA PANORAMA
Jaime Castro Martínez

EDITOR
Eduardo Norman Acevedo

EDITORES ASOCIADOS
Mónica Fernández Muñoz, Derecho
Sandra Posada, Psicología
Santiago Castro, Ciencia Política
César Sierra Varón, Educación
Camilo Fajardo, Humanidades

COORDINADOR EDITORIAL
David Ricciulli Duarte

CONSEJO EDITORIAL

José Manuel Gual Acosta, PhD
(Universidad Sergio Arboleda, Colombia)

Ernesto Licono Valencia, PhD
(Universidad Autónoma de Puebla, México)

Edna Lúcia Tinoco Ponciano, PhD
(Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Brasil)

Maria Cláudia Santos Lopes De Oliveira,
PhD
(Universidade de Brasília, Brasil)

Hélcio Ribeiro, PhD
(Universidade Presbiteriana Mackenzie,
Brasil)

Carlos Fernández Sessarego
(Universidad Nacional Mayor de San
Marcos, Perú)

Carlos Topete Barrera
(Instituto Politécnico Nacional, México)

Blanca Ruth Orantes
(Universidad Tecnológica de El Salvador, El
Salvador)

CONTENIDO

7

EDITORIAL

JAIME CASTRO MARTÍNEZ

9 - 19

MODELO INTEGRAL PARA LA ADMINISTRACIÓN DE INFORMACIÓN ESCOLAR EN ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS EN MÉXICO CON UN SISTEMA DE INFORMACIÓN USO DE LAS TIC COMO ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA COMPRENSIÓN LECTORA

[Comprehensive Model for the Management of School Information in Public Elementary Schools located in Mexico.](#)

Modelo integral para a administração de informação escolar em escolas primárias públicas no México com um sistema de informação.

ISRAEL PATIÑO GALVÁN Y MARTÍN VERDUZCO RODRÍGUEZ

21 - 32

RELATOS DE EXPERIENCIAS PERSONALES EN EL JARDÍN DE INFANTES POTENCIADOS POR UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN DOCENTE

[Recounts of Personal Experiences in Kindergarten Strengthened by A Teacher's Training Device](#)

Relatos de experiências pessoais no jardim de infantes potenciados por um dispositivo de formação docente

SOLEDAD MANRIQUE

34 - 46

LA LECTURA CONJUNTA Y LA INTERACCIÓN ENTRE ADULTOS Y NIÑOS DE 3-5 AÑOS. REVISIÓN DE ANTECEDENTES

Joint Book Reading and Interaction between Adults and 3 to 5 Year-old Children-Background Review

A leitura conjunta e a interação entre adultos e crianças de 3-5 anos. Revisão de antecedentes

NICOLÁS ARLAS VELANDIA

48 - 58

EL COGNITIVISMO Y LA NEGACIÓN DE LA MENTE: INFLUENCIA DEL DUALISMO CARTESIANO

Cognitivism and the Denial of the Mind: Influence of the Cartesian Dualism

O cognitivismo e a negação da mente: influencia do dualismo cartesiano

RODOLFO BÄCHLER SILVA

60 - 72

AMPLIACIÓN DE HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS ENTORNOS ORGANIZATIVOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS

Epistemological Horizon Widening for the Construction of New Organizational Environments in Higher Learning Institutions

Ampliação de horizontes epistemológicos para a construção de novos entornos organizativos em instituições educativas universitárias

ERELIS MARRERO LEÓN

74 - 85

*AUTOEVALUACIÓN Y RENOVACIÓN DE LA ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD
DEL PROGRAMA DE MERCADEO Y PUBLICIDAD DE LA INSTITUCIÓN
UNIVERSITARIA POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO*

Self-assessment and Renewal of the High Quality
Certification Given to the Marketing and Advertising
Program of Politécnico Grancolombiano University
Institution

Autoavaliação e renovação da acreditação de alta qualidade
do programa de Marketing e Publicidade da Instituição
Universitária Politécnico Grancolombiano

LEONARDO ORTEGÓN CORTÁZAR

87 - 97

*ASOCIATIVIDAD CAMPESINA DE PEQUEÑOS PRODUCTORES DE LECHE,
RESISTENCIAS Y ACCIONES COLECTIVAS EN EL LIBRE MERCADO Y LA
GLOBALIZACIÓN*

Rural Associativity of Small Milk Producers, Resistances and
Collective Actions in the Free Market and Globalization

Associatividade campestina de pequenos produtores de
leite, resistências e ações coletivas no livre mercado e a
globalização.

GERMÁN ANDRÉS CORTÉS MILLÁN

98 - 108

SISTEMA POLÍTICO LOCAL EN TIEMPOS DIFÍCILES: EL CASO ESPAÑOL

Local Political System in Difficult times: The Spanish Case

Sistema político local em tempos difíceis: o caso espanhol

JUANA M. RUILOBA NÚÑEZ

ENSAYO

110 - 119

EL PROCESO CREATIVO EN EL TAOÍSMO Y EN LA PSICOLOGÍA OCCIDENTAL

The Creative Process in Taoism and Western Psychology

O processo criativo no taoísmo e na psicologia ocidental

HUGO MASTRODOMÉNICO BRID



Como es tradición, en nuestra revista Panorama traemos a ustedes una selección de artículos que muestran los avances investigativos y de revisión en campos distintos de las ciencias sociales, como la educación, la psicología, la filosofía y la ciencia política.

Nuestros lectores encontrarán en este número una selección de artículos sobre Educación, desde aristas que van desde la educación inicial, pasando por la educación básica hasta la educación superior. Particularmente, sobre educación inicial, el artículo aquí presentado compara los relatos de experiencias personales de maestras que atienden a niños en situación de vulnerabilidad enfrentadas a un programa de formación. Sobre educación primaria, el artículo de investigación seleccionado y aquí presentado, nos muestra un modelo para la administración de la información escolar, útil para la calificación de los estudiantes y la agilización, disposición y control de la información. En el campo de la educación superior se presenta, tanto el resultado del proceso de autoevaluación para la renovación de alta calidad de un programa en una institución universitaria, como el ejercicio de revisión sobre la temática organizacional de las universidades, el cual nos muestra la necesidad de una readecuación de la toma de decisiones a las condiciones contextuales de las universidades y sus miembros.

En el área psicológica los lectores podrán encontrar tanto investigaciones que abordan aspectos de la lectura conjunta entre adultos y niños, o aquellas de investigación en psicología social comunitaria que nos proporcionan un marco para la política pública “que posibilita apoyar y reconocer a las comunidades campesinas inmersas en los procesos de globalización incorporadas en los tratados de libre comercio con los Estados Unidos y la Unión Europea”

Desde la Filosofía se presentan algunas revisiones sobre el constructivismo y el debate de trascendencia o no del dualismo cartesiano de esta perspectiva filosófica. El autor nos muestra cómo gran parte de esta perspectiva aún se encuentra presente en las nuevas ciencias de la mente, “restringiendo nuestra comprensión de los procesos cognitivos”.

En Ciencia política, la doctora Juana Ruiloba de la Universidad Católica San Antonio de Murcia, analiza la reforma del sistema político español actual.

Por último, hemos querido continuar con nuestra costumbre de publicar, al final de la edición, ensayos sobre temáticas de interés para las ciencias sociales. En este número, el profesor Mastrodoménico nos presenta un panorama interesante del proceso creativo, comparando el mismo tanto en el taoísmo como en la psicología occidental.

Desde la revista Panorama continuamos promoviendo la participación de autores internacionales, de tal suerte que para este número contamos con la contribución de docentes e investigadores de distintos países como España, México, Cuba, Argentina, Chile y Colombia.

Como podrá observar el lector, los artículos de nuestro número catorce son una amplia muestra de la investigación en las ciencias sociales, panorama que nos permite estar al día con el avance de la ciencia en las áreas aquí trabajadas. Esperamos que cada uno de estos artículos resulte de su total interés y agrado.

JAIME CASTRO MARTÍNEZ
DIRECTOR
REVISTA PANORAMA

MODELO INTEGRAL PARA LA ADMINISTRACIÓN DE INFORMACIÓN ESCOLAR EN ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS EN MÉXICO CON UN SISTEMA DE INFORMACIÓN



Comprehensive Model for the Management of School Information in Public Elementary Schools located in Mexico. Information System by Using Information and Communications Technologies as the strategy to Improve Reading Comprehension

Modelo integral para a administração de informação escolar em escolas primárias públicas no México com um sistema de informação Uso das TIC como estratégia para melhorar a compreensão leitora

RECIBIDO: 29 DE OCTUBRE DE 2013

EVALUADO: 15 DE NOVIEMBRE DE 2013

ACEPTADO: 26 DE NOVIEMBRE DE 2013

Israel Patiño Galván (México)
Tecnológico de Estudios Superiores de
Ecatepec
Doctor en Ciencias Administrativas
ispa_ga@hotmail.com

Martín Verduzco Rodríguez (México)
Tecnológico de Estudios Superiores de
Ecatepec
Maestro en Ciencias de la Educación
martinverduzco@yahoo.com.mx

es

RESUMEN

Este artículo es el resultado de investigaciones científicas y tecnológicas realizadas en el sector educativo primario público, cuyo objetivo es crear un modelo integral para la administración de información escolar con criptografía de datos mediante un sistema de información. Dicho modelo permitirá encontrar tecnologías integrales para sistematizar los procesos operativos y administrativos en este sector. Para el desarrollo y la culminación de esta investigación, se emplearon métodos de investigación de campo y metodología tecnológica de intervención y de ciclo de vía orientado a objetos. Por otra parte, los resultados arrojados fueron contundentes ya que la propuesta mejoró la administración de información, en particular de las calificaciones de los alumnos, la agilización, disposición y control de información.

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

en

ABSTRACT

This paper is the result of scientific and technological investigations carried out within the field of public elementary education. The main objective of this paper is to create a comprehensive model for managing school information with data cryptography by using an information system. This will allow us to cooperate with alternative comprehensive technologies in order to systematize operative and administrative processes in that area. To develop this investigation, we used scientific methodologies and technologies. On the other hand, for the technologies, we used the technological methodology of intervention and life cycle oriented to objects, as well as the gathering of information and the theoretical and contextual framework that supported the proposal. The results were conclusive because the proposal improved the management of information, especially the one regarding the grades of the students, the speeding-up, and the information control and disposition.

KEY WORDS: Model, information management, public schools, information systems

por

RESUMO

O presente trabalho é o resultado de pesquisas científicas e tecnológicas realizadas no setor educativo primário público, cujo objetivo é criar um modelo integral para a administração de informação escolar com Criptografia de dados, mediante um sistema de informação. O qual permitirá colaborar com alternativas tecnologias integrais, para sistematizar os processos operativos e administrativos em dito setor. Para o desenvolvimento e culminação desta pesquisa se empregaram metodologias científicas e tecnologias, por um lado na parte Científica os métodos de pesquisa de campo, análise e síntese, indução, Sistémico - estrutural - funcional, e de outra parte a metodologia tecnológica de intervenção e de ciclo de via orientado a objetos, além do mais da recopilção de informação, o marco teórico e contextual que aceitou a proposta. Por outra parte, os resultados arrojados foram contundentes já que a proposta melhorou a administração de informação, em particular das qualificações dos alunos, a agilização, disposição e controle de informação.

PALAVRAS CHAVE: modelo, administração de informação, escolas públicas, sistema de informação.

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

Patiño Galván, I. y Verduzco Rodríguez, M. (2014). Modelo integral para la administración de información escolar en escuelas primarias públicas en México con un sistema de información. *Panorama*, 8(14), pp. 9-19.

INTRODUCCIÓN

El aspecto educativo es uno de los principales factores que todo país debe de integrar como estratégico para desarrollarse y crecer como un país competitivo, ya que hacerlo tiene muchas aristas de beneficio. Para ello, se deben orientar los esfuerzos por impulsar la educación de una manera integral, realizando investigaciones académicas que garanticen un mejor aprovechamiento de los recursos. Contemplando el contexto que lo rodea, ya que no se trata solo de proponer incorporaciones tecnológicas, también se deben contemplar aquellos factores que apoyen a su implementación satisfactoria, ya que además de la propuesta tecnológica se recomienda incorporar dos elementos más, como son el educativo y el estratégico.

Como parte central de la propuesta, se generan proyecciones de calificaciones de un determinado ciclo escolar, dependiendo de las calificaciones reales y las calificaciones meta que asigne cada docente; este último como un indicador. De esta manera, el sistema parte de proyectar de manera gráfica y promediando dichas calificaciones por estado, municipio, escuela, turno, grado, grupo y alumno.

Por otro lado, el modelo propuesto permite la retroalimentación entre los docentes y padres de familia para colaborar en ideas que mejoren el rendimiento del alumno, además de conocer cuáles son las debilidades y fortalezas de aquel, dependiendo de las calificaciones obtenidas en determinado periodo.

Lo anterior para proponer mejoras encaminadas a perseguir el objetivo de administrar la información escolar, en particular de las calificaciones de los alumnos y, de manera colateral, todo lo que conlleva dicha evaluación.

MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

Para la realización del presente modelo, se emplearon las siguientes metodologías de investigación científica y tecnológica.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

El método sistémico estructural funcional, según Fernández, Nares y García (2008), se emplea en las tesis

que presentan estructuras que conforman sistemas. Su acción se evidencia en la interrelación de las ideas, la conexión de los conceptos, los sistemas de recomendaciones y unido al modelado en modelos, metodologías y estrategias. Se convierte, de ese modo, en un camino importante para la explicación del objeto de investigación.

Se incluye el método inductivo: es el razonamiento, que partiendo del conocimiento de los caracteres necesarios o de la conexión necesaria de parte de los objetos de una clase se infiere una conclusión universal acerca de los objetos de esa clase (Castillo de la Peña, 2010).

Se realizó también trabajo de campo, en especial encuestas, que es una técnica para adquirir información de interés sociológico, mediante un cuestionario previamente elaborado (Hernández, Fernández y Baptista, 1997).

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN TECNOLÓGICA

Por otro lado, este tipo de investigación tecnológica es de intervención, la cual tiene como objetivo generar artefactos materiales o inmateriales para modificar la realidad, llevándola a una realidad modélica planteada con antelación. Es decir, es un elemento terminado, que reúne la aplicación del conocimiento en un producto específico que resuelve un problema, cubre una necesidad, facilita el quehacer, hace eficiente una tarea o brinda confort (García, 2005).

En cuanto a la metodología empleada para el desarrollo de esta investigación, se usó la orientada a objetos. ¿Por qué se selecciona la metodología orientada a objetos? Dante (2006) afirma que esta metodología arma módulos basados en componentes, es decir, cada componente es independiente del otro; esto permite que el código sea reutilizable.

De igual manera, la presente investigación utiliza la metodología del ciclo de vida orientado a objetos. Según Dante (2006), en esta metodología cada funcionalidad es considerada un objeto. Los objetos son representados por un conjunto de propiedades, denominadas atributos. Por otro parte, al comportamiento que tendrán estos objetos se le llama métodos.

La educación pública sustenta su creación e impartición en el artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos de 1917 (Cámara de Diputados, 2012) y en la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, con lo que la educación y el sistema educativo nacional se consolidaron por lo menos normativamente.

En 1982, con la finalidad de hacer más eficiente la calidad de la atención en el servicio educativo y considerando su demanda, se crean cuatro direcciones de educación primaria establecidas en diferentes puntos geográficos del Estado. Para 1984 continúa la figura de la Dirección Federal de Educación Primaria bajo la misma denominación y ámbito de operación, sin embargo, ahora bajo la coordinación del director general de la U. S. E. D. E. M., además de que a la Dirección Federal de Educación Primaria en el Valle de Toluca se le agrega número 4 en su denominación. A partir de 1989 las direcciones federales de educación primaria, en su proceso de reestructuración organizacional, pasan a formar parte de la Subdirección General de Educación Básica Elemental, que a su vez dependía de la dirección general del organismo. Posteriormente, como consecuencia de la suscripción del acuerdo nacional para la modernización de la educación básica, el 30 de mayo de 1992, la LI Legislatura del Estado de México decretó la ley que crea el organismo público descentralizado denominado Servicios Educativos Integrados al Estado de México, la cual se publicó en la Gaceta de Gobierno el 3 de junio del mismo año. Estos servicios tienen como objetivo hacerse cargo integralmente de los servicios de educación básica y normal que fueron transferidos a la entidad por el Gobierno federal. En enero de 2002, la Dirección General de Organización y Documentación de la Secretaría de Administración del Gobierno del Estado de México autoriza una nueva estructura para el organismo en la que se contempla el cambio de denominación de las subdirecciones de educación primaria por Subdirección de Educación Primaria en las regiones de Toluca, Naucalpan, Ecatepec y Nezahualcóyotl y la creación de la Subdirección de Educación Primaria en la región de Atlacomulco. Denominación que hasta la fecha no ha sido modificada. Los esfuerzos que se han desarrollado para la definición administrativa de la educación básica ha dejado a un lado la utilización de tecnologías de la información como apoyo, siendo que

deberían de contemplarse como parte de las definiciones administrativas y operativas para hacer más eficiente el trabajo de los involucrados.

En este sentido, hasta hace varias décadas su progreso ha estado a expensas de acuerdos políticos, sindicales, sin entender que la educación está por encima de intereses particulares y que su crecimiento (administrativo, operativo) no debe de estar condicionado.

Si a esto adicionamos el papel de la incorporación de la tecnología en el sector educativo primario, se vuelve más complejo, sin profundizar en la seguridad de la información. El problema es que conforme pasa el tiempo sin que se implementen las tecnologías con investigaciones que avalen su incorporación la educación en cuanto a la incorporación de tecnologías seguirá estancada.

Por ello, es importante que se continúen con investigaciones en el sector educativo y más aún sobre incorporar las tecnologías en la educación en cualesquiera de las actividades. No basta con buenas intenciones y solo adquirir tecnologías sin respaldos académicos.

PRESENTACIÓN DE UN MODELO INTEGRAL PARA LA ADMINISTRACIÓN DE INFORMACIÓN ESCOLAR EN ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS CON UN SISTEMA DE INFORMACIÓN

El modelo integral para la administración de información escolar consta de tres componentes para garantizar la implementación satisfactoria del sistema de información. Si bien la propuesta principal es el elemento tecnológico, se considera importante integrar dos elementos más para implementarlo de manera satisfactoria: el educativo y el estratégico (figura 1).

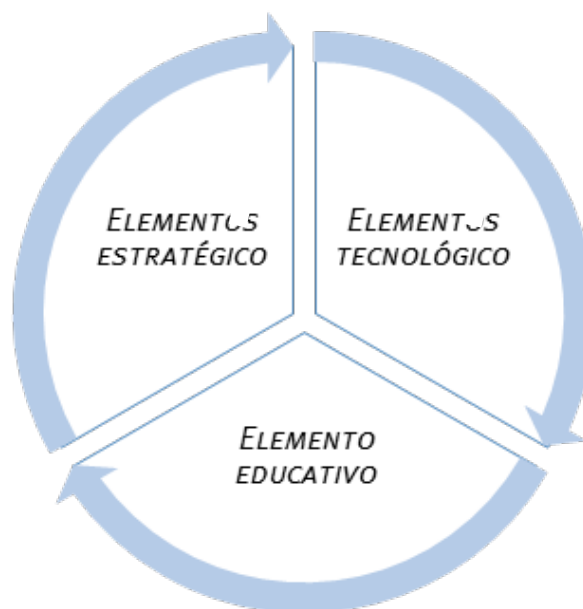


Figura 1. Modelo de integral propuesto.

ELEMENTO EDUCATIVO

Derivado de los resultados que arrojó la investigación de campo, se considera importante incluir este elemento con el objeto de apoyar la incorporación tecnológica para la administración de información escolar en escuelas primarias públicas. Con este fin, se propone elevar el nivel educativo y actualización tecnológica de los docentes y, de manera indirecta, de los padres de familia. Se propone capacitar a los docentes de las escuelas públicas primarias en relación con el uso y aprovechamiento de tecnologías, en específico sobre los sistemas de información.

Para ello, se recomienda capacitar a los docentes y posteriormente a los padres de familia que estén interesados en hacerlo:

- Personal docente que tenga entre 18 y 30 años.
- Personal docente que tenga entre 31 y 40 años.
- Personal docente que tenga entre 41 o más años.
- Autoridades administrativas de las escuelas primarias públicas.

El orden de capacitación tecnológica obedece a que los docentes son quienes utilizarán y aprovecharán de manera directa el uso de los sistemas de información.

Por otro lado, se propone hacer distinciones de edades para aprovechar la inercia educativa que tienen, y sirvan

para capacitar al siguiente bloque docente. Luego las autoridades administrativas de las escuelas primarias se capacitarán de manera gradual en la utilización del sistema. Finalmente, se capacitarán a los padres de familia para que de manera progresiva se puedan incorporar al uso de la tecnología. Se sugiere que los docentes tomen por lo menos cuatro cursos de actualización tecnológica al año. En el caso de las autoridades administrativas y padres de familia, se recomienda tomar por lo menos un curso de actualización tecnológica. Se sugiere que los programas de capacitación tecnológica sean desarrollados y evaluados por el sector académico apoyándose en universidades públicas locales. El motivo de consultar al sector académico es que ayuden evaluar y actualizar el programa de manera continua, derivado del avance tecnológico.

ELEMENTO ESTRATÉGICO

El elemento estratégico es de vital importancia, ya que gracias a este se podrá evaluar la eficiencia educativa relacionada con las calificaciones, encontrar las problemáticas y proponer soluciones a estas, involucrando a los principales actores, como son docentes, personal administrativo, padres de familia y alumnos. La propuesta está basada en indicadores, que se orientan para obtener una mayor eficiencia en la administración de información escolar, capacitación tecnológica y finalmente en la facilidad de uso del sistema de información. En la figura 2 se observan los tres indicadores. A continuación se detalla la manera de generar los indicadores propuestos.

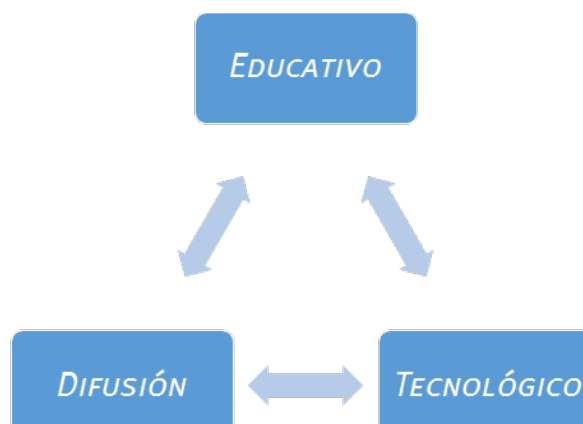


Figura 2. Elemento estratégico. Difusión: Difundir información sobre la incorporación tecnológica. Educativo: Detectar deficiencias y elevar los niveles de aprovechamiento de los alumnos. Tecnológico: Evaluar el tiempo de respuesta y facilidad de uso del sistema de información.

Finalmente, se presentan los siguientes rubros de los indicadores, los cuales tendrán el mismo procedimiento.

Resultado meta. En el apartado de meta, será el porcentaje propuesto por parte del docente o director de la escuela. *Diferencia.* Será el resultado de restar el resultado real menos el resultado meta, para poder detectar en qué porcentaje se está cercano a la meta propuesta.

Proyección. Este rubro será el resultado de sumar el último resultado real del bimestre más el promedio de las diferencias del bimestre o periodo por evaluar, para lo cual se deberá de generar la diferencia del resultado real por bimestre.

Estrategias de mejora. Este apartado corresponde al director o docente, para que tome como referencia los resultados reales obtenidos, las retroalimentaciones de los involucrados, y se logren elevar los niveles de aprovechamiento de los alumnos, así como los indicadores tecnológicos y de difusión.

ELEMENTO TECNOLÓGICO

El elemento tecnológico se propone como alternativa para mejorar la administración de información escolar, en específico, las calificaciones de los alumnos, además de servir como base para plantear estrategias de mejora en el aprovechamiento escolar de los alumnos. Es importante mencionar que se requiere de la coordinación entre las autoridades educativas y tutores, para detallar y limitar la funcionalidad del sistema, las responsabilidades de cada actor, así como documentar los procedimientos que estarán inmersos en dicho sistema, los cuales se recomienda sean avalados formalmente por autoridades educativas (figura 3).

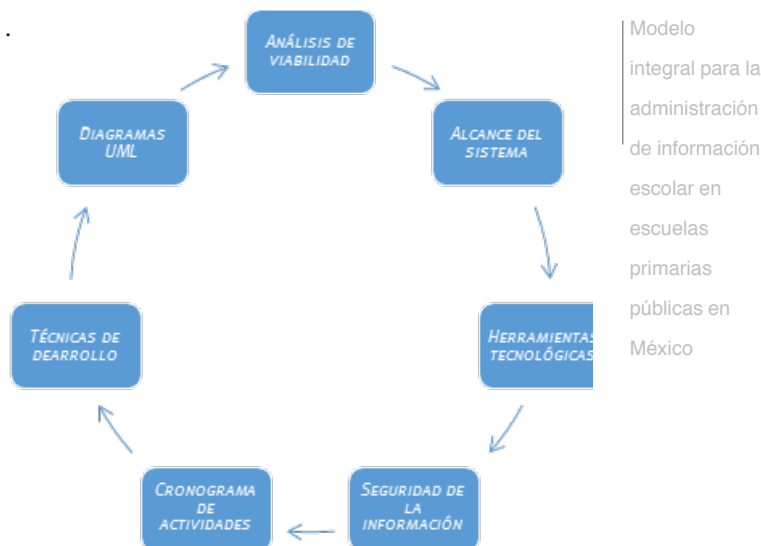


Figura 3. Elemento tecnológico.

Como se observa en la figura 3, el elemento tecnológico está integrado por varios rubros. El inicio en el desarrollo de esta propuesta depende, en gran medida, de la coordinación y plan de trabajo que se acuerde entre dichas autoridades.

Por otra parte, es necesario realizar un análisis detallado para implementar un sistema de información y este sirva para mejorar la administración de información escolar. Además de seleccionar las herramientas de desarrollo, los niveles de seguridad que se requieran para la protección de información, así como los diagramas de casos de uso que ejemplificarán de manera detallada y general los procedimientos y alcances del modelo propuesto.

También busca la mejor manera de que el componente tecnológico sea fácil de implementar y usar, así como propiciar su retroalimentación e interacción entre los actores que intervienen.

Las pantallas presentadas en este artículo son solo las más representativas, ya que dicho sistema consta de formas adicionales, con el fin de gestionar los datos que se requieren para su funcionamiento.

A efectos del presente trabajo, se abordará la seguridad de información tomando en consideración los siguientes servicios y métodos de seguridad, dado que se limitarán a garantizar el acceso al sistema.

Los servicios de seguridad de la información por implementar en el sistema integral son:

- Servicio 1.
 - > Objetivo 1. Confidencialidad
 - > Suposición.
 - > Acuerdo de llaves privadas (se genera de manera local).
 - > Cada usuario guardará su clave privada acordada.
 - > Es responsabilidad del usuario no comprometer la llave privada.
 - > La llave privada será cifrada en el momento de generarse.
 - > Se recomienda incluir la huella digital para evitar ataques de descifrado.
 - > Algoritmos. Áes / 3 des
- Servicio 2.
 - > Objetivo 1. Verificación de integridad.
 - > Suposición.
 - > El emisor y receptor de la información conocen la información de salida y entrada.
 - > La integridad de la información será validada por los sistemas emisor y receptor.
 - > Algoritmos. Sha -1 / sha - 2.
- Servicio 3.
 - > Objetivo 1. Control de acceso.

Mecanismos de seguridad de la información por implementar en el sistema integral:

- Servicio 1. Confidencialidad: cifrado asimétrico.
- Servicio 2. Verificación de integridad: hash.
- Servicio 3. Control de acceso: multinivel de Bell-Lapadula basado en roles.

Ecuaciones de los servicios de seguridad por implementar (solo los servicios 1 y 2, ya que el tercero no requiere cifrado de datos):

A: genera ma (“user, pass”)

A: $ekab(ma) = c1$

A: $h(ma, kab) = v$

A: $a \quad b : c1, v$

B: $h(ma, kab) = v'$

B: $v = v'$

B: $dkab(c1) = ma$

A manera de resumen se presentan en la figura 4 los servicios y mecanismos de seguridad de la información que se implementarán en el sistema integral de esta investigación.

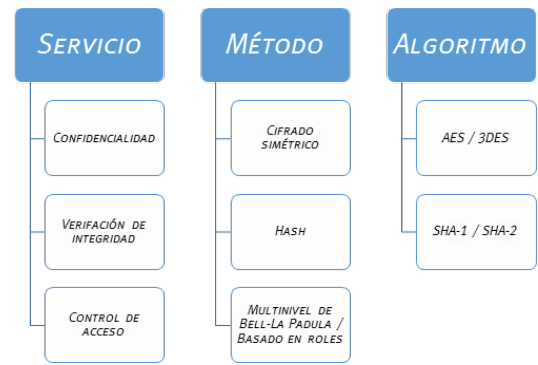


Figura 4. Servicios y mecanismos de seguridad por implementar.

Se presenta en la figura 5 el flujo en el cifrado de los datos, que se indican en las ecuaciones de los servicios de seguridad.

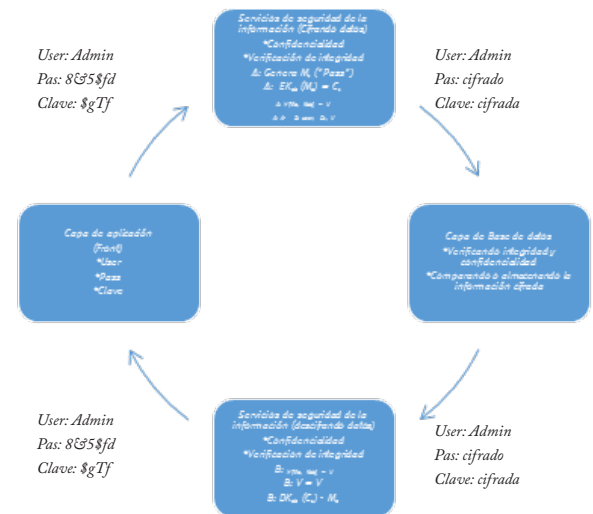


Figura 5. Flujo de datos en el cifrado de datos.

Se presenta en la figura 6 el sistema de información propuesto.

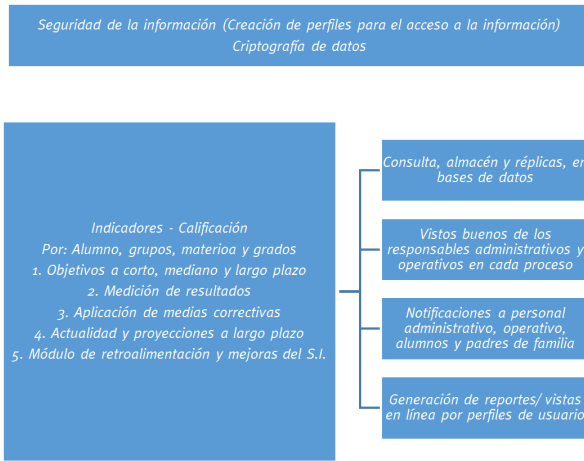


Figura 6. Sistema de información propuesto.

Se pueden observar en la figura 6 cómo convergen los tres elementos propuestos para poder garantizar el cumplimiento del objetivo de administrar la información escolar con un sistema de información. A fin de detallar brevemente el sistema de información, se presenta en la figura 7 la página de inicio del sistema propuesto.



Figura 7. Pantalla de inicio del sistema.

En esta se solicita usuario, password y clave para validar el acceso aplicando los servicios de seguridad indicados líneas arriba. Por otra parte, se presenta en la figura 8 el detallado, en el cual se propone mostrar las calificaciones de los alumnos, dependiendo de la materia y rangos temporales de evaluaciones que se requieran analizar por parte del docente, para proponer mejoras en el rendimiento de los alumnos, así como la proyección de estas en el transcurso del ciclo escolar que corresponda.



Figura 8. Detalle de calificaciones .

Como se puede observar, la administración de información dentro del sistema permite visualizar el comportamiento de las calificaciones, además de proyectarlas, y un aspecto importantísimo en esta propuesta es incluir el indicador, que son las calificaciones meta. Estas son proporcionadas por el docente para analizar el comportamiento en el aprovechamiento del alumno. En esta pantalla se incluyen además de los niveles de detallado por alumno un árbol que muestra el detalle por estado, municipio, escuela, grado, turno, materia y alumno, para analizar el comportamiento global de cada escuela, finalizando de nuevo en el detalle mínimo del reporte que es en el alumno.

Finalmente, se presenta en la figura 9 una propuesta para que los docentes y padres de familia interactúen y generen estrategias, con el fin de mejorar el aprovechamiento de los alumnos, dependiendo del rendimiento proyectado. En ella se propone que ambos actores enriquezcan las alternativas, colocando a su parecer cuáles son las debilidades del alumno, así como sus fortalezas y qué estrategias recomiendan para poder llegar a la meta propuesta, planteada en la pantalla anterior.

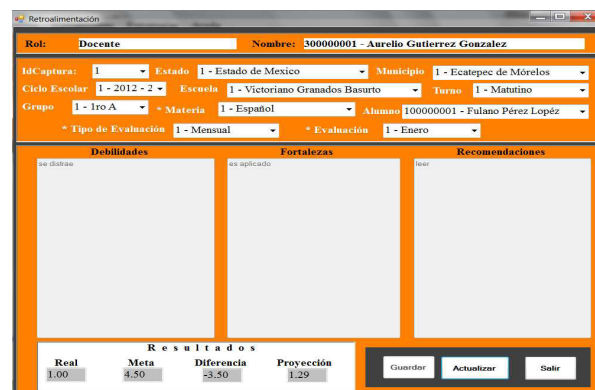


Figura 9. Estrategias para elevar el aprovechamiento escolar del alumno.

Modelo integral para la administración de información escolar en escuelas primarias públicas en México

Parte importante de la administración escolar de información es que permita la interacción de los actores inmersos. En este sentido, esta propuesta premia la interacción directa entre el docente y padre de familia para fomentar el aprovechamiento de los alumnos y detectar posibles problemas de aprendizaje y, a su vez, aprovechar este para proponer alternativas que lo mejoren, lo cual se verá reflejado en las calificaciones de los alumnos.

EVOLUCIÓN Y SEGUIMIENTO DEL MODELO PROPUESTO

Es importante que se fomente la utilización de modelos, en particular tecnológicos, para que, a partir de su uso, se propicie su evolución y seguimiento. En relación a esto, se recomienda evaluar de manera permanente, buscando mejoras continuas, para seguir el proceso de incorporación tecnológica en las escuelas primarias públicas (figura 10).

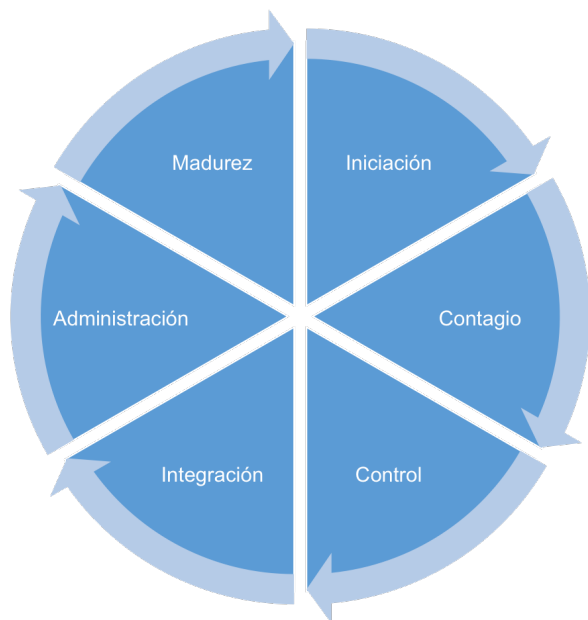


Figura 10. Evolución del modelo.

Se recomienda lo siguiente:

- **Iniciación.** Continuar con la búsqueda de procesos administrativos y operativos que puedan auxiliarse de tecnologías de información.
- **Contagio.** Propiciar el uso de sistemas de información que colaboren en las actividades operativas y administrativas de la educación pública.
- **Control.** Es importante evaluar y detectar omisiones y errores en procesos sistematizados, buscar el origen y solucionar el problema.
- **Integración.** Se debe buscar la interacción entre los actores del proceso administrativo u operativo en

el que se integren modelos similares al propuesto, para aumentar la funcionalidad del sistema y perfeccionar su funcionamiento.

- **Administración de la información.** Proponer nuevos indicadores que puedan auxiliar en la toma de decisiones y presentar estrategias para mejorar continuamente la eficiencia del sistema y los procesos inmersos en él.
- **Madurez.** Es importante que las propuestas puedan servir de apoyo para las autoridades educativas en cualquier nivel. Además de innovar con mejoras al modelo o creación de nuevas tecnologías de información, que auxilien en el perfeccionamiento continuo de la administración de información escolar.

RESULTADOS

Derivado del objetivo principal del presente trabajo, y de los resultados obtenidos en la investigación del campo, se recomienda incorporar el modelo propuesto en la educación primaria pública, para mejorar la administración de información escolar, en específico, de las calificaciones de los alumnos.

Al incorporar dicho modelo, se obtienen ventajas para los actores que intervienen en el proceso de la administración de información, ya que representa un ahorro en el tiempo de respuesta hacia el tutor o padre de familia, se puede contar con tiempo ilimitado de consulta, se auxilia al control interno y externo, se disminuyen costos del sector público al compartir recursos, además de incentivar la capacitación tecnológica continua de los docentes.

Se recomienda seguir con el proceso de incorporación de sistemas de información, contemplando el contexto, el cual puede limitar o aumentar su aprovechamiento. Dicha incorporación permitirá atender las necesidades donde pueda intervenir la tecnología, de manera eficiente y eficaz, al hacer prioritaria su utilización. Se debe hacer un esfuerzo por mejorar el uso correcto de los medios tecnológicos. Con la propuesta presentada, se generan nuevas alternativas que servirán como una opción para la administración de información, además de servir como apoyo para el planteamiento de estrategias para la mejora continua de los alumnos. Se deben hacer esfuerzos por dar a conocer información a los tutores sobre la información de los alumnos, y los compromisos y estrategias que adquieren y proponen los docentes y tutores. Dentro del análisis realizado, se confirmó la nula existencia de sistemas de información

como alternativa para lograr mejorar la administración escolar con criptografía de datos, sin embargo, se encontraron esfuerzos por incorporar el uso de tecnologías por lo menos en consulta.

Por otra parte, en relación con la capacitación, es recomendable fomentar y capacitar por diferentes medios a los docentes y ciudadanos, para que ello propicie el uso correcto del elemento tecnológico.

Derivado de la investigación de campo realizada, se observa un déficit de 45.83 % en relación con la toma de cursos de computación del personal docente, lo que representa un factor relevante para la incorporación satisfactoria de tecnologías de información y la administración de información escolar. Por otro lado, a pesar de que el restante 54.17 % del personal docente ha tomado cursos, solo 20.83 % lo ha tomado en los últimos seis años. Se recomienda capacitar al personal docente en cursos básicos de computación, para que les sirva de apoyo en la incorporación de nuevas tecnologías de información, ya que lo ideal en dichas incorporaciones es que se explote al máximo el sistema, y si no se tiene una adecuada capacitación y conocimientos, estas incorporaciones no se aprovechan a 100 %. En este mismo indicador, en los padres de familia o tutores, es más evidente la falta de capacitación en cursos de computación, ya que solo 20.83 % ha tomado cursos. Se recomienda que dichos actores (padres/tutores) se capaciten para que puedan participar de manera frecuente en la incorporación de tecnologías de la información dentro de las escuelas. Lo anterior ya que no solo se trata de que los docentes se actualicen y utilicen la tecnología, sin que se involucren los padres/tutores en dicha utilización dentro de las instalaciones de las escuelas, previa coordinación con las autoridades y siguiendo sus procedimientos; esto en relación con la incorporación de sistemas de información para la administración de información escolar (figuras 11 y 12).

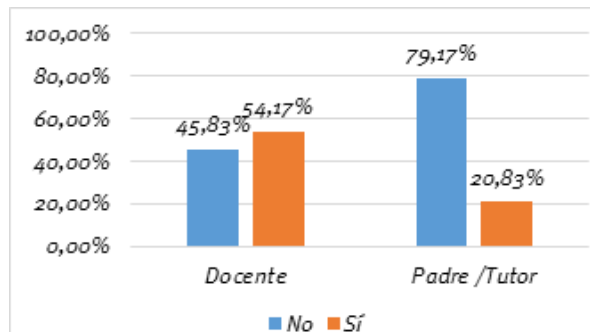


Figura 11. Actualización tecnológica (cursos de computación).

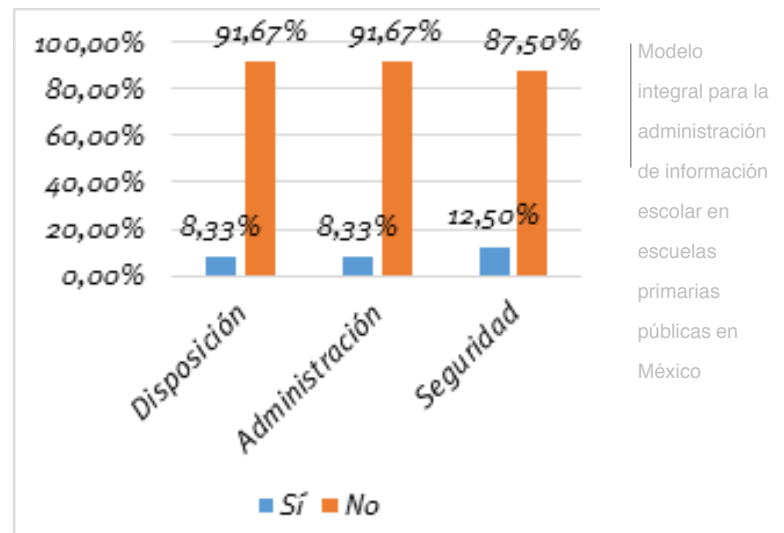


Figura 12. Cursos de actualización.

En lo que respecta a la seguridad de la información y utilización de criptografía de datos, en la muestra de escuelas públicas no se encontró ninguna implementación tecnológica similar. Se tiene un sistema en plataformas – dos para la captura de datos que no se puede considerar un sistema de información para administrar información escolar, puesto que no existe interacción entre dicho sistema y el usuario.

CONCLUSIONES

Es recomendable contextualizar todos los elementos que están inmersos en la aplicación del modelo, y principalmente realizar investigaciones de carácter académico que fundamenten la incorporación de tecnologías de la información, y sobre todo se contemple en dicha incorporación la capacitación de los docentes, personal administrativo y padres de familia, en coordinación con las autoridades correspondientes para que maximice su utilización, y más aún se dé seguimiento a dichos sistemas para poder mejorar estos en funcionalidades que la misma necesidad vaya requiriendo.

Es complicado pensar en la incorporación del elemento tecnológico de manera aislada, ya que requiere de los demás elementos propuestos para su aplicación, aprovechamiento y mejora continua de la administración de información escolar. Es importante tener en cuenta que cualquier propuesta que se realice hay que planificarla adecuadamente en su implementación, la cual debe ser integral, en la que en cada fase se realicen evaluaciones y planeaciones reales.

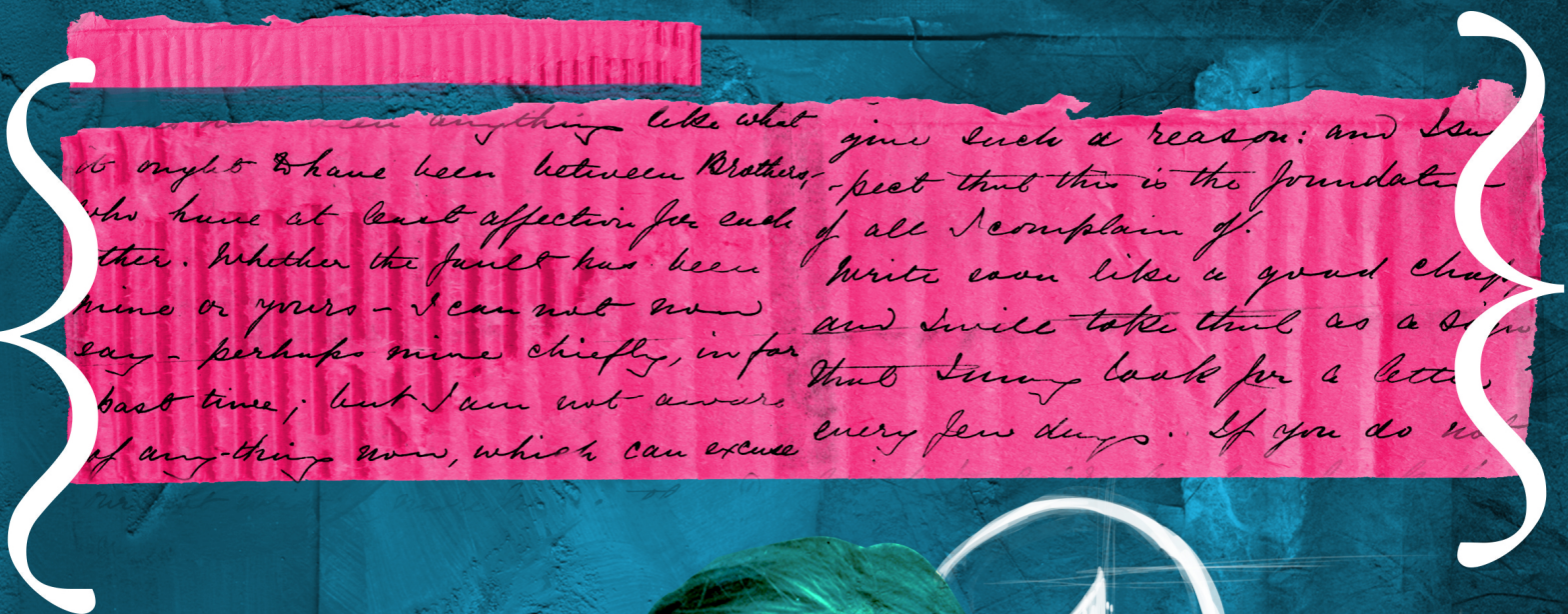
Sobre el elemento estratégico este es un punto de evaluación en las implementaciones y los procesos inmersos en el sistema, para dar pie a mejoras y se propicie una retroalimentación. La presente propuesta se deriva de investigaciones académicas, en las que se proponen alternativas para mejorar la administración de información escolar, en específico, de las calificaciones de los alumnos, y busca incorporar aquella involucrando a las autoridades educativas y a los tutores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Andreu, R., Ricart, J. y Valor, J. (1991). *Estrategia y sistemas de información*. Madrid: McGraw-Hill.
2. Bertalanffy, L. (1998). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.
3. Cámara de Diputados (2012). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. México: Cámara de Diputados.
4. Castillo de la Peña, J. (2010). *Metodología para la elaboración del trabajo científico*. México: Instituto Politécnico Nacional.
5. Cohen, D. (2004). *Sistemas de información para los negocios: un enfoque de toma de decisiones*. México: McGraw-Hill Interamericana.
6. Daltabuit Godás, E., Hernández Audelo, L., Mallen Fullerton, G. y Vázquez Gómez, J. (2007). *La seguridad de la información*. México: Noriega editores.
7. Dante Contone (2006). *Implementacion y debugging*. Chile: Zigzag.
8. Date, C. (2001). *Introducción a los sistemas de bases de datos*. México: Prentice Hall.
9. Edwards, C., Ward, J. y Bythesway, A. (1998). *Fundamentos de sistemas de información*. Madrid: Prentice Hall.
10. Fernández, F., Nares, R. y García, L. (2008). *Metodología de la investigación en ciencias sociales*. México: Grupo Editorial Patria.
11. García Bravo, D. (2000). *Sistemas de información en la empresa*. Madrid: Pirámide.
12. García Córdoba, F. (2005). *La investigación tecnológica. Investigar, idear e innovar en ingenierías y ciencias sociales*. México: Limusa Noriega.
13. Gómez Vieites, A. (2009). *Sistemas de información: herramientas prácticas para la gestión*. México: Alfaomega.
14. Granados Paredes, G. (2006). *Introducción a la criptografía*. México: UNAM.
15. Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la investigación*. Bogotá: McGraw-Hill.
16. Hernández Trasobares, A. (1997). *Los sistemas de información: evolución y desarrollo*. México.
17. Hyman, H. (1971). *Diseño y análisis de las encuestas sociales*. Buenos aires: Amorrortu.
18. Inegi (2010). México en cifras. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras>
19. Kendall, K. y Kendall, J. (2005). *Análisis y diseño de sistemas* (6ª ed.). México: Pearson Educación.
20. Laudon, K. y Laudon, J. (1996). *Administración de los sistemas de información*. México: Prentice Hall.
21. Maiorano, A. (2009). *Criptografía: técnicas de desarrollo para profesionales*. Buenos Aires: Alfaomega.
22. Nash, A., Duane, W., Joseph, C. y Derek (2001). *Cifrado simétrico, asimétrico e híbrido: PKI infraestructura de claves públicas*. Osborn e Mc, EUA: Graw-Hill.
23. Pablos Heredero, C. de (2006). *Dirección y gestión de los sistemas de información en la empresa: una visión integradora*. Madrid: ESIC.
24. Pons Martorell, M. (2006). *Criptografía*. Italia: Escola Universitària Politècnica de Mataró, Departament de Telecomunicacions.
25. Ralph M., S. (2010). *Principios de sistemas de información: un enfoque administrativo*. México: Cengage Learning.
26. Ramez, E. y Navathe, S. (2007). *Fundamentos de sistemas de bases de datos*. Madrid: Pearson/ Addison Wesley.
27. Rob, P. y Coronel, C. (2006). *Sistemas de bases de datos: diseño, implementación y administración*. México: Thomson.
28. Seberry, J. y Pieprzyk (1989). *Cryptography. An introduction to computer security*. Australia: Prentice Hall.

29. Servicios Educativos Integrados al Estado de México (2012). Directorio de Escuelas Primarias Públicas. Recuperado de <http://www.edomexico.gob.mx/seiem/escuelas/directorio/directorio.asp>
30. Silberschatz, A. y Korth, H. (2002). *Fundamentos de bases de datos*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

... anything like what give such a reason: and I
ought to have been between Brothers, -fect that this is the foundation
who have at least affection for each of all I complain of.
other. Whether the fault has been Write soon like a good chap
mine or yours - I can not now and will take that as a sign
say - perhaps mine chiefly, in fact that I may look for a letter
best time; but I am not aware every few days. If you do not
of any-thing now, which can excuse



RELATOS DE EXPERIENCIAS PERSONALES EN EL JARDÍN DE
INFANTES POTENCIADOS POR UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN
DOCENTE

RELATOS DE EXPERIENCIAS PERSONALES EN EL JARDÍN DE INFANTES POTENCIADOS POR UN DISPOSITIVO DE FORMACIÓN DOCENTE



Recounts of Personal Experiences in Kindergarten Strengthened by A Teacher's Training Device

Relatos de experiências pessoais no jardim de infantes potenciados por um dispositivo de formação docente

RECIBIDO: 17 DE NOVIEMBRE DE 2013

EVALUADO: 12 DE DICIEMBRE DE 2013

ACEPTADO: 20 DE DICIEMBRE DE 2013

Soledad Manrique (Argentina)
Universidad de Buenos Aires
Doctora en Educación
solemanrique@yahoo.com.ar

es

en

por

RESUMEN

Este artículo, resultado de investigación, presenta la comparación entre actividades de relato de experiencias personales previas y posteriores a un dispositivo de formación en el que participaron 12 maestras de jardines de infantes, que atienden a niños en situación de vulnerabilidad social. El objetivo consiste en mostrar los cambios que la formación suscita y lo que estos cambios implican respecto de las oportunidades de desarrollo de la narrativa infantil. Por medio del análisis multirreferenciado del análisis de contenido y del método comparativo constante se encontraron modificaciones que afectan a cuestiones instrumentales, sociales y psíquicas de la clase, que implican mayores oportunidades para el desarrollo de la narrativa infantil.

PALABRAS CLAVE: Relato de experiencias personales, formación docente, cambio en las prácticas, narrativa.

ABSTRACT

This paper, a research result, presents the comparison between activities recounting personal experiences, both previous and subsequent, to a training device in which 12 kindergarten teachers of socially vulnerable children took part. The goal is to show the changes caused by formation, and what those changes imply regarding opportunities for developing the children's narrative. Through multi-referential analysis of content analysis and using the constant comparative method, there were found modifications that affect instrumental, social and psychological matters of the class, and which imply better opportunities to develop the children's narrative.

KEYWORDS: Recount of personal experiences, teachers training, change of practices, narrative

RESUMO

Este artigo, resultado de pesquisa, apresenta a comparação entre atividades de relato de experiências pessoais prévias e posteriores a um dispositivo de formação no qual participaram 12 professoras de jardins de infantes, que atendem a crianças em situação de vulnerabilidade social. O objetivo consiste em mostrar os câmbios que a formação suscita e o que estes câmbios implicam a respeito das oportunidades de desenvolvimento da narrativa infantil. Por médio da análise multirreferenciado da análise de conteúdo e do método comparativo constante se encontraram modificações que afetam questões instrumentais, sociais e psíquicas da classe, que implicam maiores oportunidades para o desenvolvimento da narrativa infantil.

PALAVRAS CHAVE: relato de experiências pessoais, formação docente, câmbio nas práticas, narrativa.

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

Manrique, S. (2014). Relatos de experiencias personales en el jardín de infantes potenciados por un dispositivo de formación docente. *Panorama*, 8(14), 21-32.

INTRODUCCIÓN

Soledad
Manrique I

¿Cuánto hace que no te preguntas qué finalidad cumple lo que haces? ¿Para qué sirve? ¿Por qué lo haces? Con estas preguntas iniciamos en Buenos Aires una serie de dispositivos de formación docente en el nivel inicial en los que encontramos con sorpresa que muchos docentes jamás se las habían formulado.

La cuestión que nos ha llevado al diseño de estos dispositivos de formación ha sido si es posible modificar prácticas docentes altamente sistematizadas y automatizadas a lo largo de los años en docentes experimentadas. Interesaba analizar los cambios posibles en las prácticas basados en la participación en los dispositivos y las oportunidades de aprendizaje que significaban estos cambios para niños y niñas en situación de vulnerabilidad social.

Con este fin, se seleccionó un tipo de actividad que fuera habitual en los jardines de infantes y que fuera también relevante desde el punto de vista del desarrollo infantil: las actividades de relato de experiencias personales.

En este marco, nos preguntamos ¿qué espacio hay para un tipo de actividad tan relevante desde el punto de vista del desarrollo en la escuela infantil? ¿Cuánto tiempo se le otorga? ¿Cuántas oportunidades reales tienen los niños y niñas de hacer oír su propia voz en la escuela? En el presente trabajo intentaremos dar una respuesta a estas preguntas a partir del análisis de la “ronda”, también llamada tiempo de compartir. Esta actividad típica se realiza a comienzo del día escolar con una modalidad de grupo total. Si bien cumple con objetivos que pueden variar según la escuela y la maestra, como veremos, en todos los casos se la considera como la instancia privilegiada para la inclusión de la experiencia extraescolar de niños y niñas. Las maestras señalaron que esta era la actividad en la cual tenían lugar con más frecuencia relatos de experiencias personales en el jardín de infantes.

Luego analizaremos y compararemos las actividades de ronda con otras realizadas por las mismas docentes luego de participar en el dispositivo de formación diseñado y volveremos a formularnos las mismas preguntas, considerando las modificaciones observadas respecto de las oportunidades de desarrollo que las actividades presentan a los niños y las niñas.

Poner de manifiesto los cambios que la formación puede suscitar y cómo afectan la calidad de los espacios educativos que los niños y las niñas habitan resulta un primer paso hacia el compromiso ético con los sectores más vulnerables de la población.

MARCO TEÓRICO

Relatar una experiencia personal implica seleccionar, recuperar de la memoria y poner en palabras un evento vivido, de modo tal que el oyente pueda compartirlo con el narrador. Se trata de una reconstrucción de los hechos desde un posicionamiento adoptado en relación con otros y con lo ocurrido (Arfuch, 2010; Ochs y Capps, 1996).

Para que una vivencia —asociada a la impresión emocional que produce un acontecimiento— se convierta en relato, es necesaria una “elaboración secundaria” (Benjamin, 1999). Esta consiste, según Freud (Laplanche y Pontalis, 1996), en el procedimiento que se lleva a cabo al convertir el material de un sueño en contenido manifiesto para volverlo inteligible en la vigilia. Al convertir una vivencia en relato, realizamos una tarea análoga que consiste en seleccionar parte del material de la vivencia y organizarlo, sometiéndolo a una interpretación. Al ponerlo en palabras, le damos forma y lo dotamos de sentido. Creamos un relato recreando la vivencia, transformándola. Cuando relatamos, pues, nos transformamos a nosotros mismos. La transformación que sufre la vivencia, al ser sometida a la elaboración secundaria y tomar forma, la convierte en experiencia, aquello que se considera “valioso” de ser contado (Larrosa, 2003).

La experiencia así entendida no está ni totalmente dentro del *yo* ni totalmente fuera de él, sino que es una co-construcción en el encuentro con la otredad. Y el *yo*, a su vez, no precede a la experiencia, sino que nace con ella (Jay, 2009), al proyectarnos de determinada manera ante nuestros oyentes y ante nosotros mismos dando cuenta de nuestra singularidad. Esta versión de nosotros que producimos —estas historias que nos contamos— nos constituyen (Larrosa, 1995; Arfuch, 2010). De ahí que los relatos de experiencias personales puedan ser pensados como eslabones que componen la cadena de la propia biografía.

En esta línea, pues, el relato de experiencias cobra un valor especial, ligado al desarrollo de la identidad. Desa-

rollar el hábito y la habilidad de relatarse a uno mismo y a los otros la propia vida, aprender a “narrativizar” la experiencia, constituye una necesidad vinculada al desarrollo de la identidad y del autoconocimiento.

Si bien de acuerdo con estudios evolutivos (Nelson, 1996) los relatos de experiencias personales constituyen la primer forma narrativa en desarrollarse, narrar una experiencia personal de modo que resulte suficientemente atrayente como para ser escuchada, que sea asimismo comprendida por los oyentes tal y como el narrador desea transmitirla, es una tarea que involucra habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales.

El aprendizaje de estas habilidades se realiza a través de la interacción con otros en sus entornos cotidianos (Vygotsky, 1978) cuando expertos y aprendices realizan conjuntamente los procesos (Rogoff, 1997). La producción narrativa del niño puede ser entendida como una respuesta a las preguntas interiorizadas de los adultos en ese entorno (McCabe y Peterson, 1991). Es decir que el desarrollo de la habilidad para narrar depende de esas preguntas que ha interiorizado el niño en su entorno de crianza, que a su vez dependen del estilo interaccional que allí prevalece (Devescovi y Baumgartner, 1993). Esto implica que desde edades tempranas los niños cuenten con habilidades narrativas diferenciadas, relacionadas con el entorno del que provienen y con la oportunidad que han tenido de ensayar en dicho entorno.

Estudios realizados en el jardín de infantes (Cazden, 1991; Poveda, 2003; Rosenberg y Manrique, 2007; Snow, 1983) en diferentes países han revelado que uno de los momentos privilegiados en los que se producen relatos de experiencias es la ronda, también conocida con el nombre de círculo, asamblea, *sharing time* (“tiempo de compartir”). Estos estudios han mostrado la gran variedad de formas y de objetivos pedagógicos a los que se orienta esta actividad, entre los que prevalecen: el vínculo con el entorno extraescolar (Poveda, 2003), la transmisión de información sobre la jornada escolar, el establecimiento de normas de funcionamiento y la organización en el aula (Méndez y Lacasa, 1997) y la preparación para la alfabetización (Michaels, 1988).

Ahora bien, la forma que asumen estas actividades y los objetivos que persiguen dependen, en gran medida, del modo en que cada docente percibe e interpreta dicha

actividad. Desde esta hipótesis de la que partimos, la práctica de enseñanza de cada docente se apoya en el propio modelo mental o perspectiva, constituido por esquemas de percepción, valoración y acción que han sido construidos en la experiencia cotidiana (Zeichner, 1994) y que suelen ser implícitos (Pozo, 2003).

La formación docente, pues, estará, en esta concepción, orientada a favorecer una transformación subjetiva por medio del trabajo sobre el modelo mental de los docentes. El modelo mental o perspectiva (Jones et al., 2011) está constituido por representaciones personales sobre la realidad externa construidas por cada individuo a lo largo de su experiencia vivida. Del mismo modo que un esquema, el modelo mental proporciona la base sobre la cual se toman las decisiones, se actúa y se incorpora nueva información.

En este trabajo, asumimos que el cambio de perspectiva producirá alteraciones en las prácticas de enseñanza. Se trata de una concepción de formación de tipo clínico (Souto, 2010), que involucra un acompañamiento individual de cada uno de los sujetos en su singularidad.

La reflexión es la vía que se propone para lograr esta transformación (Barbier, 1999), porque permite la reconstrucción de las situaciones atendiendo a características previamente ignoradas, la reconstrucción del sujeto mismo mediante la toma de conciencia de su actuar y la reconstrucción de los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como válidos (Zeichner, 1994). A partir de este proceso llevado a cabo con otros, se van construyendo nuevos modelos mentales (Jones et al., 2011) que se internalizan (Vygotsky, 1978), dando lugar al cambio en las prácticas.

Diversos trabajos han mostrado ya la incidencia en la modificación de las prácticas docentes, de dispositivos de formación basados en estas premisas (Barbier, 1999; Ferry, 1997; Souto, 2004) y también las dificultades que conlleva esta transformación (Atkinson y Claxton, 2000; Pozo, 2003).

El objetivo de este trabajo es mostrar los cambios que un dispositivo de formación docente ha suscitado en actividades en las que se relatan experiencias personales llevadas a cabo en jardines de infantes que atienden a niños en situación de vulnerabilidad social y lo que estos

cambios implican respecto de las oportunidades de desarrollo de la narrativa infantil, aspecto clave para estos niños en especial.

Soledad
Manrique I

METODOLOGÍA

Participantes: 12 maestras que se ofrecieron voluntariamente, pertenecientes a dos jardines de infantes situados en barrios urbano-marginados de Buenos Aires (Argentina). Cada una de ellas tenía una formación equivalente y por lo menos siete años de ejercicio de la profesión. Cada una estaba a cargo de un grupo de entre 26 y 30 niños de entre 3 y 5 años, provenientes de sectores sociales desfavorecidos, con bajos niveles educativos, un total de 342 niños.

Procedimiento: el estudio se llevó a cabo en tres etapas: antes, durante y después del dispositivo de formación. Antes y después del dispositivo de formación se filmaron actividades de relatos de experiencias personales a cargo de cada docente y se realizaron entrevistas en profundidad.

El dispositivo de formación: tuvo una duración de dos meses, con una instancia grupal y una individual. La instancia individual involucró dos sesiones. En la primera se llevó a cabo una versión adaptada de lo que Clot (2006) denomina autoconfrontación simple: se visualizó la actividad videofilmada de relatos de experiencias del propio docente, quien se llevó su propia clase transcrita para analizarla, con una guía proporcionada para tal fin. En la segunda instancia se compartió con el formador el análisis realizado sobre la clase.

La instancia grupal involucró cuatro encuentros de 90 minutos realizados en horario extraescolar, en los que se llevaron a cabo análisis de clases visualizadas en video de otros docentes y discusión sobre los procesos lingüísticos y cognitivos que cada modo de intervención favorecía.

Recolección y análisis de datos: se transcribieron en detalle para su análisis todas las clases videofilmadas previas (12) y posteriores (12) a la participación en el dispositivo y las 24 entrevistas en profundidad a los docentes participantes.

La recolección de datos y el análisis se llevaron a cabo por dos investigadores, con 90 % de acuerdo interjueces.

El inicio del proceso es el análisis multirreferenciado de clases escolares (Souto, 2005) desde las perspectivas instrumental (Doyle, 1983), social (Maisonneuve, 1977) y psíquica (Bion, 1980) de las 24 clases observadas. Para analizar las 24 entrevistas previas y posteriores al dispositivo de formación, se empleó el análisis de contenido (Krippendorff, 1990). Una vez que cada situación y cada entrevista ha sido analizada, comienza el empleo del método comparativo constante.

Se procede de la siguiente forma:

Los resultados de estos dos tipos de análisis constituyen una primera serie de categorías que conforman “datos sueltos”. Se procede a leer estos datos de manera exhaustiva, a captar temas emergentes y a agruparlos en unidades, tal como describe Sirvent (1996), bajo un mismo título que suele ser una categoría de mayor grado de abstracción (por ejemplo, sentido de la actividad para el docente —el para qué—). Se trata del proceso de “codificación abierta”. Dentro de esta categoría se van distinguiendo recurrencias mientras se avanza en la lectura del análisis de los datos y tipos diferentes dentro de la misma categoría (siguiendo con el ejemplo sentidos de la actividad distintos). Se agrupan luego todos los incidentes que representan cada categoría creada. Luego se refinan las categorías buscando elementos comunes y no comunes, así como atributos diferentes entre los incidentes de una misma categoría, de menor abstracción que son sus propiedades. Se escriben luego las definiciones de cada categoría que involucran sus propiedades, lo cual consiste en una teorización. Se continúan comparando datos hasta lograr nuclear las categorías en otras más abarcativas que constituyen un eje de relaciones que es aglutinador de significado. Este es el proceso que Strauss y Corbin (1990) denominan “codificación axial” y que se aprecia en el trabajo al formular hipótesis que constituyen proposiciones en las que se ponen en relación diferentes categorías (siguiendo el ejemplo del sentido de la actividad, se relaciona la modificación en relación con el sentido de la actividad de relato antes y después del dispositivo de formación para los docentes con otras cuestiones, como las decisiones que los docentes toman, los esquemas de percepción valoración y acción). Las categorías creadas inicialmente mediante la codificación abierta fueron las siguientes:

Panorama I
pp. 21-32 I
Volumen 8 I
Número 14 I
Enero - Junio I
2014 I

- Sentido de la actividad para el docente (el para qué).
- Grado de completud de los relatos de experiencias personales (considerando la estructura de la narrativa que Lavov [1972] propone, que incluye resumen, orientación en tiempo y espacio, compliación, resolución del conflicto, una coda —que se utiliza muy poco en español, en la que se preanuncia el final a partir de una pregunta del tipo “¿Y luego que pasó?”— y evaluación).
- Responsabilidad en la construcción de los relatos (auto- o heteroestructurado según quien inicia el relato —a quien responde el deseo de narrar—).
- Tipo de preguntas formuladas por la docente (abiertas o cerradas, con diferentes focos).
- Grado de contingencia semántica entre las intervenciones de la docente y los niños.
- Distribución de turnos de habla.
- Control disciplinario.
- Presencia o no de juicios de valor explicitados por la docente sobre el contenido narrado.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Presentaremos, en primer lugar, la descripción de las características que asumen las 12 actividades de relato de experiencias personales previas a la participación en el dispositivo. En segundo lugar, presentaremos las características que asumen luego del dispositivo de formación. Completaremos esta información con el análisis de las entrevistas realizadas a las docentes. Discutiremos también los cambios observados en las actividades respecto de las oportunidades de desarrollo de la narrativa que representan para los niños.

RELATOS DE EXPERIENCIAS EN LA RONDA ANTES DEL DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

En primer lugar, se observa que, durante la ronda, las actividades fundamentales consisten en cantar canciones de bienvenida, escribir la fecha, contar a los niños presentes y a los ausentes dividiendo en algunos casos los niños de las niñas y realizando operaciones e inclusive reconocer o escribir sus nombres para realizar este conteo. Se trata de rutinas que involucran el desarrollo de los precursores de la alfabetización, donde predomina un tipo de tarea cognitiva que demanda de los niños un procedimiento estandarizado, la repetición de fórmulas (Doyle, 1983), como copiar las letras de su nombre. Estas rutinas involucran alrededor de 20 minu-

tos de tiempo y, en muchas oportunidades, consisten en el contenido exclusivo de la actividad de ronda. En las situaciones en las que sí tuvieron lugar algunos relatos de experiencias, se desarrollaron siempre luego de estas actividades iniciales y cuando el grupo ya comenzaba a estar más disperso.

Se observaron dos tipos de situaciones. En algunos casos, ante una pregunta de la maestra, varios niños dan una sola respuesta breve, a veces monosilábica o carente de información relevante que singularice el evento relatado. (M: ¿Qué hicieron el fin de semana? / A: Yo fui a McDonalds. / A: Yo también. / A: A mí, mi mamá me llevo a McDonalds. / A: Yo fui a la plaza.) Se trata de lo que desde el punto de vista estructural consiste en el resumen del relato (Lavov, 1972), pero muy pocos relatos llegan a desplegarse un poco. En estas escasas situaciones de relatos desplegados, la información que brindan los niños se encuentra fragmentada y muchas veces resulta de difícil comprensión para los oyentes. (A: A mi primo le sacaron el chupete. / M: ¿Al bebe o a Lucas? / A: A mi primo. / M: ¿Lucas? / A: Sí, el doctor. / M: ¿El doctor se lo sacó? ¿Vieron? / A: Porque tiene una mamadera gigante de chupete. / M: Vieron, el doctor le dijo que no tiene que tomar más y se lo sacó, muy bien el doctor. Yo fui a unas casas a hacer unas visitas y vi unas mamaderas..., me espanté... (continúa hablando en contra de los chupetes).

Las intervenciones de las docentes, de hecho, están predominantemente centradas en dirigir el relato en función del propio interés docente, sobre todo cuando se trata de relatos heteroestructurados (iniciados por ellas). (M: ¿Hizo una fiesta mamá? / A1: No. / M: ¿Y qué pasó que había tanta gente? / A2: ¡Si hizo una fiesta!). De modo que, muchas veces no son semánticamente contingentes con la intervención infantil, tanto porque cambian de tema (A: Jugamos a la play. / M: A la play jugaste con los nenes. ¿Y había torta también? / A: Sí), como de sentido (A: ¡Y tocaron todas mis cosas! / M: Vos le prestabas tus cosas) o porque no consideran la carga afectiva que conlleva (M: ¿Qué querés contar? / A: Que yo me caí cuando era chiquito, me caí de la cuna con la Eve. / M: Sí, ¿nada más? / A: Después lloramos. Con la Eve. / M: ¡Ah! A ver Tiago, vení a la ronda porque si no escuchas a los nenes.)

Como muestran los ejemplos, prevalecen las preguntas cerradas que cambian el tema de conversación propues-

to por el niño o la niña y guían las respuestas en función del interés del docente, interés que, muchas veces, implica la transmisión de valores morales, tal como se observa en uno de los fragmentos previos.

Soledad
Manrique I

Otro de los aspectos a los que dan prioridad las docentes es la participación de muchos niños en un breve lapso, lo cual repercute en que muchos niños dicen poco (A1: Yo también fui a la plaza. / M: Vos también fuiste a la plaza / A2: Ayer vi la luna. / M: ¿Quién te llevó a ver la luna? / A2: Mi mamá. / A3: Ayer fui con mi mamá a jugar a la pelota. / M: ¡Muy bien! ¡Cuántos paseos que hicieron!) Por otra parte, la falta de preguntas que ayuden a expandir el relato que algunos niños inician con un resumen contribuye a que estos no se desplieguen (A: Vi una película. / M: ¿Viste una película? / A: Asiente. / M: ¡Qué lindo!)

En muchos casos las docentes se focalizan en el control de la comunicación para mantener la disciplina y el orden. Se registran largas conversaciones en torno al comportamiento (M: Pero no le voy a poner a nadie sellito... ¿Estaban escuchando requeté lindo? / Algunos nenes responden que sí; hay ruido y no se logra comprender lo que dicen. / A: Juan no se quiere sentar como indio. / M: Juan, sentáte bien. / Juan: ¿Y Malena? [que está recostada]).

Si bien las docentes controlan la comunicación o pretenden hacerlo, situándose en el centro de las redes de comunicación (Maisonneuve, 1977), se observó la coexistencia de circuitos paralelos al circuito formal de comunicación, sobre todo desde el nivel analógico (niños que se mueven mientras el resto intercambia en torno a la tarea). Es decir que la subestructura de orden (Doyle, 1983) permanentemente obstaculiza el desarrollo de la tarea, que aunque con dificultades se sostiene al menos para parte del grupo, no obstante muchas veces no involucra el relato de experiencias. El hecho de que las docentes no asignen turnos de habla dificulta que cada relato pueda ser desarrollado: algunos niños hablan cuando lo desean aun interrumpiendo los relatos de otros. (A1: Hay unos, como se llama, unos osos marinos, no, como... / M: Interrumpe: ¡Abigail! / A2: Yo fui cuatro veces al zoológico. / M: ¡Enzo! [llamándole la atención]).

Desde la perspectiva psíquica, se observa por parte de las maestras cierta intolerancia al ruido y temor a la

pérdida de control. De hecho, muchas de las decisiones que toman responden a una necesidad de simplificar y “ordenar” el ambiente que viven como caótico. En este marco, se comprende el predominio de actividades rutinarias y automatizables, como contar cuántos niños están presentes, que, como señala Doyle (1983), por su alta predictibilidad, permiten mayor control. Sin embargo, si bien estas actividades pueden ser necesarias, su predominio en el momento del día que está supuestamente destinado a que los niños compartan sus experiencias extraescolares redundante en cierto vaciamiento de contenido y de sentido. En muchos casos, este vaciamiento de contenido tiene como correlato en la actividad mental grupal psíquica la huida de la tarea, en términos de Bion (1980), un supuesto básico de ataque, fuga.

Las entrevistas proporcionan datos acerca del sentido que las maestras atribuyen a la situación de ronda: esta situación responde, según la mayoría de ellas, al objetivo de “respetar turnos” y de “trabajar el silencio y la escucha”, entendida como una capacidad atencional que debe desarrollarse como requisito para que luego niños y niñas sean capaces de comunicarse entre sí. De esta manera, una habilidad, como la atención, que es requisito para la actividad de relatar una experiencia personal y escuchar el relato de otro, se convierte en un objetivo en sí mismo y reemplaza otros objetivos posibles. Las maestras suponen además que la atención es una capacidad desvinculada del objeto al cual se atiende, que no depende del contexto o del interés que aquel puede suscitar. Es decir que hay niños que “pueden” y otros que “no son capaces de prestar atención”.

Consideran como otro de los objetivos de la actividad de ronda el trabajo con algunos precursores de la alfabetización, como la escritura del nombre propio, a la cual destinan gran parte de esta actividad. El objetivo más vinculado a la narrativa que mencionan solo algunas es el de “expresarse”, entendido como cualquier manifestación lingüística. De hecho, el concepto de relato de experiencia personal aparece en el discurso de las maestras con vaguedad, y confundido con el habla en general. Cualquier intercambio con los niños, no importa su temática, es considerado por ellas como un relato de experiencias. (“A veces prefiero cuando vamos al parque, me voy sentando en determinados lugares y les pregunto, “¿Qué estás haciendo?”, y charlamos, entonces es como que la charla y la escucha está”.)

Panorama I
pp. 21-32 I
Volumen 8 I
Número 14 I
Enero - Junio I
2014 I

Los relatos en los jardines cumplen, en muchos casos, la función de servir de testimonio frente a situaciones de conflicto entre los niños o de proporcionar información sobre cada niño para realizar las evaluaciones. En estos casos, el intercambio es cara a cara con la maestra, no durante la ronda.

Al indagar acerca de las dificultades que la producción de relatos por parte de los niños les acarrea, las maestras responden a partir de las dificultades que los mismos niños tienen: para escucharse y para respetar los turnos (“Les cuesta escucharse” / “Hablan todos juntos, todos quieren participar” / “Son siempre los mismos los que hablan”), que algunas vinculan con su propia dificultad para asignar los turnos (“Trato de que hablen todos”) y la dificultad de los niños para recordar eventos y seleccionar experiencias interesantes (“Todos te cuentan lo mismo. Se copian. Empieza uno y después todos dicen lo mismo”) vinculada a la dificultad de ellas de elicitar experiencias, que no es registrada.

Estas dificultades son también empleadas como argumento para justificar la baja frecuencia de la actividad o su brevedad (“Les cuesta escucharse, a todos los niños, por eso también es que es cortito” / Igual mucho no cuentan, van como repitiendo lo del otro, así que es aburrido” / “Yo pregunto si alguien tiene algo para contar importante, pero se quedan ahí pensando o levantan la mano y después no saben qué decirte”).

En resumen: se podrían avanzar dos hipótesis generales acerca del lugar adjudicado a los relatos de experiencias personales por parte de las maestras:

En primer lugar, la habilidad narrativa que permite poner en palabras una experiencia no es considerada un contenido válido al que se le otorgue un lugar en la agenda cotidiana de los jardines de infantes observados (“Es un ratito, un ida y vuelta, cortito”). Si bien el aprendizaje de la lengua es un objetivo que se enuncia permanentemente, parecería ser que se trata de algo que, por un lado, es “natural”, de modo que se adquiriría sin una intervención en particular por parte del adulto, en situaciones calificadas de “espontáneas” y sin necesidad de ningún tipo de estrategia específica.

En segundo lugar, la dificultad que las maestras señalan en relación con la pérdida del control del grupo que

perciben en mayor medida con consignas, como la de relatar una experiencia, podría constituir uno de los motivos por los cuales las maestras prefieren no llevar a cabo estas tareas y se vuelcan a tareas más mecánicas y predecibles, como la de copiar el propio nombre, que movilizan menos a los niños. En este sentido, sería el criterio pragmático, ligado al logro de una gestión de clase adecuada, el que estaría primando en las decisiones de las maestras.

RELATOS DE EXPERIENCIAS EN LA RONDA DESPUÉS DEL DISPOSITIVO DE FORMACIÓN

Las actividades de ronda observadas luego del dispositivo de formación se distinguieron sustantivamente de las previas en 10 de los 12 casos estudiados. Los cambios observados afectan la cantidad de tiempo destinado a los relatos, su grado de completud y su claridad, la cantidad de turnos de habla destinada a cada niño que relata, el papel de los niños oyentes y las intervenciones docentes: su foco atencional, su grado de contingencia semántica, el tipo de preguntas.

La tarea (Doyle, 1983; Mazza, 2013) durante las actividades de ronda observadas luego del dispositivo de formación consistió en la producción de relatos por parte de los niños. De modo que las otras rutinas que se realizaban —escribir el nombre, etc.— ocuparon solo un tiempo reducido. Eso dio lugar a que hubiera tiempo y disponibilidad atencional de los niños para producir y atender a mayor cantidad de relatos. De hecho, se observó un mínimo de dos narrativas desarrolladas en cada ronda, con resumen, orientación, complicación, resolución y evaluación (Labov, 1972). Los relatos variaron en relación con la edad de los niños; los relatos de los niños de 3 años fueron más breves y más incompletos, y estuvieron más ligados al contexto concreto de producción: a objetos visibles en el entorno, por ejemplo. Al igual que en las situaciones previas al dispositivo, los relatos fueron autoestructurados (iniciados y estructurados por los propios niños) y heteroestructurados (producidos en respuesta a preguntas de otro).

Desde el punto de vista de la organización de la participación y en relación con la dificultad de los niños para escucharse y prestar atención, que mencionaban las docentes, se registraron una serie de estrategias que permitieron el despliegue mencionado de narrativas más completas. Entre estas, se pueden nombrar la distribu-

ción de los turnos de habla, “protegiendo” el turno del narrador (“Ahora está hablando Brian, vos ya contaste ayer. Lo escuchamos y si querés le podés preguntar algo”), el establecimiento de un nuevo contrato didáctico con los niños y las niñas que implicaba que solo dos o tres relatarían una experiencia por día y la asignación de un papel diferenciado a los niños oyentes; por ejemplo, el de reporteros que podían formularle preguntas al narrador, para que hacer silencio y escuchar al compañero tuviera un sentido para los niños. Efectivamente, el análisis mostró la presencia de menos circuitos paralelos de conversación (Maisonneuve, 1977) y de mayor participación de niños y niñas oyentes en el relato del narrador, formulando preguntas. La asignación de un papel más activo y específico para el oyente —formular preguntas— le puede haber otorgado un sentido a la escucha, que antes no tenía. Como consecuencia, menos niños y niñas tomaron la palabra, pero durante más tiempo y turnos y con menos interrupciones.

Por otra parte, el hecho de que los relatos fueran más completos implicó la aparición de lo novedoso y singular, aquello que vuelve interesante un relato. Podríamos pensar que este podría ser otro de los factores asociados con la participación como oyentes de los niños y las niñas que no narran: al interesarse auténticamente por el relato escuchado, los niños y las niñas oyentes se verían menos impelidos a interrumpir o distraerse.

Desde el punto de vista de las docentes, si bien quienes mostraban dificultades para el manejo disciplinar en la actividad previa al dispositivo no modificaron ese aspecto, al tener que atender en menor medida al control y coerción, con motivo de la mayor participación infantil en el circuito formal de comunicación, pudieron destinar mayor atención a los relatos mismos y su contenido.

Ahora bien, la aparición de relatos de experiencias más desplegados, que antes no tenían lugar, puso en evidencia las dificultades que enfrentan los niños y las niñas para poder hacerse entender tanto en relación con el uso del lenguaje como de orden fonológico, la no inclusión de información necesaria para que alguien que no estuvo presente comprenda la situación, la alteración de la secuencia de episodios en el tiempo, la ausencia de algunos nexos causales importantes para la coherencia del relato, el uso excesivo de déicticos que no permite que el discurso sea descontextualizado, la pronunciación poco discriminada de los sonidos de las palabras, entre otros.

Esta evidencia, en relación con la dificultad de narrar, se manifestó también para las maestras, quienes reconocen, luego de la formación, que relatar una experiencia no implica habilidades que se desarrollan espontáneamente, como ellas creían, sino que es imprescindible su colaboración para andamiar la producción narrativa.

En efecto, los relatos no fueron producidos por los niños de modo independiente, sino que la participación docente se manifestó como fundamental en todos los casos. En primer lugar, para contribuir a su evocación. Con este fin, las maestras recurrieron a diversas estrategias, tales como contar un cuento, con el cual los niños y las niñas relacionaron experiencias propias o relatar las maestras una experiencia, a la cual los niños y las niñas luego asociaron alguna experiencia personal (“Los niños y las niñas estaban contando a los gritos qué juegos conocían de un parque, sin llegar a desarrollar los relatos. / M: ¿Les cuento algo del parque de la costa?) Podría pensarse que los relatos de las propias docentes funcionan como modelo para los niños, quienes, a partir de estas intervenciones, consiguieron elaborar relatos más completos que dan cuenta de lo singular.

En segundo lugar, las maestras se mostraron preocupadas por comprender y hacer comprensible el sentido que los niños y las niñas intentaban conferirle a su relato. Esto se manifestó en diversas intervenciones orientadas a clarificarlo: explicitaron los momentos en los que los relatos se tornaban incomprensibles (“Pero no te entendí todavía”), pidieron aclaraciones (“Esperá, explicáme primero dónde estaban y quiénes eran”) o realizaron expansiones y ofertas de significación, es decir, adjudicaron sentido a lo relatado dejando lugar a que el narrador confirmara o no dicho sentido (A: Estaba tomando la mamadera al revés. / M: ¿Al revés?, ¿cómo hizo para tomar la mamadera al revés? / A: Se dió vuelta. / M: ¿Quién, la mamadera o Sharon? / A: Sharon / M: ¡Ah!, ¿y dónde estaba sentada? ¿En el cochecito o la upa? / A: Estaba en la cuna.) Las maestras también repiten y resumen lo relatado, de este modo mantienen la información activada en la memoria, colaborando con la organización y jerarquización de la información proporcionada por el niño. Asimismo, las maestras completaron las cadenas causales, restituyendo los eslabones ausentes (A: Después se rayó de Batman / M: ¿Qué cosa se rayó? ¿El juego de Batman se rayó? / A: Sí / M: ¡Ah!, se rayó ¿y después no se puede usar? / A: No / M: Porque está roto / A: Y el señor lo va a arreglar.) Por

último, llevaron a cabo reconceptualizaciones de las participaciones infantiles (M: ¿Y los chicos no podían ir a la fiesta? / A: No, porque la otra fiesta es rechiquita y es reflaquita para los chiquitos. Mi mamá dijo que después cuando los chicos sean grandes se van a ir a las fiestas de las mamás / M: Claro, era una fiesta de grandes y los chiquitos no podían ir / A: Sí, pero cuando sean grandes ya van a ir / M: Van a poder ir / A: Sí.)

Todos estos movimientos discursivos implican una construcción compartida del relato y del sentido adjudicado entre maestra y el niño o niña narrador, que funciona como andamiaje a la narrativa. En el marco creado por este modo de llevar a cabo la actividad, se ponen en juego operaciones cognitivas muy complejas (Doyle, 1983). La evocación de un evento que es recordado como experiencia al seleccionarlo para ser relatado implica la recuperación de la memoria a largo plazo, por una parte. Por otra, la textualización requiere poner en palabras secuencialmente —linearizar— las representaciones mentales que el evento involucra que son de orden multimodal (olfativas, táctiles, visuales, auditivas, gustativas). Al relatarlo es necesario asimismo tener en cuenta qué información necesita el auditorio para comprender el relato. Se trata del aprendizaje del “estilo de lenguaje escrito” (Chafe, 1985) que se caracteriza por ser descontextualizado. Estas operaciones son facilitadas para los niños en la realización conjunta (Vygotsky, 1978): en colaboración pueden hacer con otro lo que no podrían hacer solos. Este andamiaje es tanto más relevante en cuanto consideramos que los niños internalizan las preguntas de los adultos y su producción narrativa constituye una respuesta a ellas (McCabe y Peterson, 1991; Devescovi y Baumgartner, 1993). En este sentido, podemos interpretar que las modificaciones registradas en las actividades de relato de experiencias luego del dispositivo de formación favorecen el desarrollo de las habilidades narrativas de los niños en mayor medida que las situaciones previas descritas. Y ratificamos la relevancia de esto agregando, con Jay (2009), que, dado que el yo nace de esta coconstrucción en el encuentro con la otredad, en el pasaje en que la vivencia se vuelve experiencia, el apoyo proporcionado al desarrollo de las habilidades involucradas en la narración implica también un soporte para el desarrollo de la propia identidad.

Desde la perspectiva psíquica, tanto en las clases como en las entrevistas se registró por parte de los docentes una mayor tolerancia a la pérdida de control involucrada

en el desconocimiento de las respuestas que los niños proporcionan, y el temor a no comprender lo que intentan relatar, resignando parte de su omnipotencia (“Es que en verdad cuando se entusiasman así y te quieren contar se arma lío, pero es porque están impacientes por contar. Vale la pena. Estoy aprendiendo a soportarlo”). Y, de hecho, si bien se observó un nivel de ruido importante, el predominio de la actividad mental racional (Bion, 1980) permitió abordar la tarea de relatar y escuchar relatos. Este incremento de la tolerancia de las docentes parece haber sido uno de los factores fundamentales para modificar las actividades en 10 de los 12 casos considerados.

Sin embargo, se registraron dos aspectos que sufrieron menos modificaciones. En primer lugar, en relación con la presencia de juicios de valor sobre los contenidos de las narrativas infantiles, se observó la persistencia de aquellos en las situaciones posteriores al dispositivo de formación. Aun así, se pudo identificar una cuestión que atenúa el impacto obstaculizador que estos juicios habían demostrado tener en las situaciones previas: las docentes los reservan para el final del relato, una vez que este ya se ha desplegado (“¡Ah!, muy bien, hay que portarse bien cuando salen, si no las abuelas no los llevan más a pasear, porque sino las hacen renegar”). De este modo, no se produce el efecto de silenciamiento que previamente se había observado.

Un segundo aspecto que cambió poco fue la tendencia a controlar el sentido del relato o su tema a través de preguntas cerradas, como se había ya revelado en trabajos previos (Rosemberg y Manrique, 2007). Esta tendencia resultó más pronunciada cuanto más pequeños eran los niños y más necesitaban del apoyo a su producción narrativa, poniendo de manifiesto el riesgo involucrado en este proceso de participación guiada (Rogoff, 1997): que se ignore el posicionamiento adoptado por el narrador (Arfuch, 2010; Ochs y Capps, 1996).

Este tipo de cuestiones que permanecieron inalteradas, al igual que las dos docentes cuyas actividades se mantuvieron similares antes y después de la formación, dan cuenta de un “núcleo duro” en las prácticas, una dificultad importante para modificarlas que ya han mostrado otros trabajos (Atkinson y Claxton, 2000; Pozo, 2003).

En rasgos generales, los cambios en las actividades de relato de experiencias personales mostradas han im-

plicado un cambio en el foco de las maestras quienes ubican como objetivo de la ronda, en las situaciones finales, no ya aprender a respetar los turnos de habla o a escuchar, sino el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños: se ha recuperado el objetivo pedagógico de la actividad. Se trata de darle su lugar a lo que los niños tienen para compartir, apoyando discursivamente esa producción narrativa, tal como se mostró, para que luego de hacerlo en colaboración los niños puedan narrar una experiencia completa de modo comprensible.

El cambio observado en las docentes también incluyó el reconocimiento de las dificultades que conlleva la producción de un relato y las posibilidades de los niños de lograrlo siempre que se preste el apoyo adecuado, aspecto que antes no se había tenido en cuenta.

Por último, otro de los aspectos fundamentales que sufrió un cambio significativo fue la concepción sobre lo que es un relato de experiencias. Tal como se mostró, las docentes pudieron diferenciarlo de otro tipo de géneros, y al otorgarle una identidad propia, reconocer así su relevancia.

Todos estos cambios observados están involucrando los esquemas de percepción, valoración y acción (Zeichner, 1994) que conforman los modelos mentales docentes (Jones et al., 2011), su perspectiva, su modo de comprender las situaciones y de actuar en ellas. Al comprender claramente qué es un relato de experiencias, las maestras perciben diferente las iniciativas infantiles de narrar y sus dificultades (esquema de percepción), le otorgan más importancia a la actividad de narrar durante la ronda (esquema de valoración), y por tanto le asignan más tiempo de clase (esquema de acción), porque reconocen las dificultades que conlleva relatar una experiencia para niños pequeños y la importancia que implica aprender a hacerlo (esquema de valoración). Por este mismo motivo, también colaboran más con la producción narrativa infantil por medio de preguntas (esquema de acción).

REFLEXIONES FINALES

En línea con otras investigaciones vinculadas a la formación docente (Barbier, 1999; Ferry, 1997; Souto, 2004) este trabajo proporciona evidencia empírica acerca de la posibilidad de incidir en la modificación de las prácticas docentes a través de la reflexión y también las

dificultades que conlleva esta transformación (Atkinson y Claxton, 2000; Pozo, 2003), verificadas en aspectos que no pudieron modificarse en general, así como en las dos docentes de las 12 que no manifestaron alteraciones en sus prácticas luego del dispositivo de formación.

¿Qué es lo que aprenden los niños en la ronda? ¿Qué sentido tiene esta actividad en las actividades previas al dispositivo? ¿Y en las posteriores cuando los cambios tuvieron lugar? Retomando estas preguntas iniciales, podemos afirmar, luego del análisis realizado, que el relato de experiencias personales se ha transfigurado: de constituir una actividad ausente durante la ronda, y poco valorada, cuyo sentido era ignorado por los docentes, se ha convertido en una actividad central vinculada al desarrollo infantil, priorizada por las docentes. Como tal ha conquistado su espacio en la agenda del jardín de infantes permitiendo que las voces infantiles tengan más oportunidades de hacerse oír, que lo vivido pueda ser convertido en experiencia a través de la producción de un relato y que los niños de menores recursos culturales cuenten con la oportunidad de obtener apoyo para ejercitar esta habilidad de narrar con hablantes expertos.

La relevancia de este aprendizaje para los niños debe ser leída en el marco más amplio de esta sociedad, en la que, tal como señala Agamben (2001), la experiencia se encuentra deslegitimada. Volver a legitimarla y apoyar el desarrollo del lenguaje que permite construirla y hacerlo con niños y niñas en clara desventaja social y cultural responde al compromiso de lograr una sociedad más justa. Este trabajo ha mostrado que la formación docente puede ser un camino válido en esta dirección cuando se consigue operar sobre los modelos mentales de los docentes (Jones et al., 2011). Esperamos que abra a la reflexión acerca de la importancia de alojar la experiencia infantil en la escuela a través de la restitución de espacios en los que se relata y, por tanto, se construye esta experiencia, y la importancia de formar docentes que puedan acompañar este proceso.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Agamben, G. (2001). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
2. Arfuch, L. (2010). *La entrevista. Una invención dialógica*. Buenos Aires: Paidós.
3. Atkinson, T. y Claxton, G. (2000). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
4. Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación: evaluación y análisis*. Buenos Aires: Novedades Educativas (Serie Formación de Formadores).
5. Benjamin, W. (1999). El narrador. En *Para una crítica de la violencia y otros ensayos* (2ª ed.). Madrid: Taurus.
6. Bion, W. (1980). *Experiencias en grupos*. Buenos Aires: Paidós.
7. Cazden, C. (1991). El discurso del aula. En M. Wittrock (ed.), *La investigación en la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
8. Chafe, W. (1985). Differences between speaking and writing. En D. Olson y N. Torrance (eds.), *Literacy, language and learning*. Norwood: Ablex.
9. Clot, Y. (2006). *A funcao psicológica do trabalho*. Río de Janeiro: Vozes.
10. Corbin, J. M., y Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
11. Devescovi, A. y Baumgartner, E. (1993). Joint reading a picture book: verbal interaction & narrative skills. *Cognition and Instruction*, 11(3-4), 299-323.
12. Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53, 159-199.
13. Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas (Serie Formación de Formadores, 6).
14. Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.
15. Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós.
16. Jones, N. A., Ross, H., Lynam, T., Perez, P. y Leitch, A. (2011). Mental models: an interdisciplinary synthesis of theory and methods. *Ecology and Society*, 16(1), 46.
17. Krippendorff, K. (1990). *Método de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Paidós.
18. Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1996). *Diccionario de psicoanálisis* (trad. F. Gimeno Cervantes). Barcelona: Paidós.
19. Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative discourse. En W. Labov (ed.), *Language in the inner city: studies on the black english vernacular* (pp. 354-396). Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
20. Larrosa, J. (1995). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
21. Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de babel*. Barcelona: Laertes.
22. Maisonneuve, J. (1977). *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires: Nueva visión.
23. Mazza, D. (2013). La tarea en el marco de este estudio. Consideraciones teóricas. En D. Mazza (ed.), *La tarea en la universidad* (pp. 109-158). Buenos Aires: Eudeba.
24. McCabe, A. y Peterson, C. (1991). Getting the story: a longitudinal study of parental styles in eliciting narratives and developing narrative skill. En A. McCabe y C. Peterson (eds.), *Developing narrative structure* (pp. 217-253). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
25. Méndez, L. y Lacasa, P. (1997). El aula de una escuela de educación infantil: ¿qué buscamos y qué hay en ella? *Cultura y Educación*, 8, 73-88.
26. Michaels, S. (1988). Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso. En J. Cook-Gumperz (ed.), *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós.
27. Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
28. Ochs, E. y Capp, S. L. (1996). Narrating the self. *Annual Review of Anthropology*, 25, 19-43.
29. Poveda, D. (2003). Paths to participation in classroom conversations. *Linguistics and Education*, 14(1), 69-98.
30. Pozo, J. L. (2003). *Adquisición del conocimiento*. Madrid: Morata.
31. Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Relatos de experiencias personales en el jardín de infantes potenciados por un dispositivo de formación docente

I Panorama
I pp. 21-32
I Volumen 8
I Número 14
I Enero - Junio
I 2014
I 31

32. Rosenberg C. R. y Manrique, M. S. (2007). Las narraciones de experiencias personales en la escuela infantil. ¿De quién es el relato? *Psykbé*, 16(1), 53-64.
33. Sirvent, M. T. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VN*, 9.
34. Snow, C. E. (1983). Literacy and language: relationships during the preschool years. *Harvard Educational Review*, 53(2), 165-189.
35. Souto, M. (2004, diciembre). La formación de docentes en el análisis multirreferenciado de clases. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, II(2), 111-135.
36. Souto, M. (2005). El análisis didáctico multireferenciado. Una propuesta. *Didáctica II. Encuadre metodológico*. FfYL/OPFYL/UBA.
37. Souto, M. (2010). La investigación clínica en ciencias de la educación, *IICE*, XVII(29), 57-74.
38. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
39. Zeichner, K. M. (1994). Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. En I. Carlgren, G. Nadal, S. Vaage (eds.), *Teacher' minds and actions: research on teachers' thinking and practice* (pp. 9-27). Londres: Falmer Press.



Q



{ a
b
c

*This is the second letter
writing you to say I
am when you take to
office so I don't aff
before just
that Camy miss
and that he is
use this long
-trapatia and
letter and the
come for
Suthpess
in the end*



LA LECTURA CONJUNTA Y LA INTERACCIÓN ENTRE ADULTOS Y NIÑOS DE 3-5 AÑOS REVISIÓN DE ANTECEDENTES¹

Joint Book Reading and Interaction between Adults and 3 to 5 Year-old Children-Background Review

A leitura conjunta e a interação entre adultos e crianças de 3-5 anos. Revisão de antecedentes

RECIBIDO: 9 DE NOVIEMBRE DE 2012

EVALUADO: 31 DE OCTUBRE DE 2013

ACEPTADO: 2 DE NOVIEMBRE DE 2013

Nicolás Arias Velandia (Colombia)
Institución Universitaria Politécnico Granacolombiano

Magíster en Educación. Líder del Observatorio de Educación de la Institución Universitaria Politécnico Granacolombiano

nariasv@poligran.edu.co

es

RESUMEN

Este artículo de revisión reporta los resultados de primera fase de un proyecto de investigación, que lleva a cabo una revisión de estudios realizados previamente en torno a la lectura conjunta entre adultos y niños de 3-6 años. Parte de la idea de que la lectura conjunta es la interacción entre el adulto y el niño, donde el primero lee al niño y este interpreta el lenguaje emitido y leído por el adulto, que es una actividad propia de escenarios de aprendizaje alfabético inicial. La metodología utilizada fue el análisis de contenido de fuentes antiguas (de 1970 a 2002), y de artículos y reportes de investigación de 2002 a 2012, que abordaron el tema desde dos grandes áreas de estudio: el estudio de la lectura conjunta en sí mismo y el estudio general de la interacción entre niños y adultos. Los resultados de este análisis muestran una focalización de los estudios en tres áreas: factores que inciden en la interacción adulto - niño, tipologías de posibles intercambios comunicativos y lingüísticos entre adulto y niño y dinámicas de la interacción adulto-niño y su uso intencional en programas de intervención. Se concluye que la interacción adulto-niño que se da en la lectura conjunta parece estar fuertemente mediada por el nivel de desarrollo de enunciados lingüísticos complejos en el niño y por la capacidad del adulto para acomodarse a sus respuestas en cada momento para promover el conocimiento que este desarrolla con la interacción social enriquecida.

PALABRAS CLAVE: lectura conjunta, interacción adulto-niño, niños de 3-5 años, alfabetismo temprano.

en

ABSTRACT

This article reports the results of the first phase of a research project that reviews studies made regarding parent-child joint book reading - with children between 3 to 6 years old. Joint book reading is defined as the interaction between an adult and a child, where the adult reads to the child, the child interprets the language read by the adult, and it is an activity typical of first alphabetical learning scenarios. The methodology used was the analysis of the content of old sources (from 1970 to 2002) as well as articles and research reports from 2002 to 2012. These articles examined this topic from two main points: the study of joint book reading itself and the general study of the interaction between adults and children. The results of this analysis classify these studies in three areas: factors that affect the interaction between an adult and a child; typologies of possible communicative and linguistic exchanges between adults and children; and dynamics of the adult-child interaction and its intentional use within intervention programs. We concluded that the adult-child interaction present in joint book reading is strongly interfered by the level of development of complex linguistic wording of the child and by the capacity the adult has to answer the child's questions in order to reinforce his knowledge.

KEY WORDS: Joint book reading, adult-child interaction, 3 to 5 year-old children, early literacy

por

RESUMO

Este artigo de revisão reporta os resultados de primeira fase de um projeto de pesquisa, que realiza uma revisão de estudos realizados previamente em torno à leitura conjunta entre adultos e crianças de três a seis anos. Parte da ideia de que a leitura conjunta é a interação entre o adulto e a criança, onde ele primeiro lê à criança e este interpreta a linguagem emitida e lida pelo adulto, que é uma atividade própria de cenários de aprendizado alfabético inicial. A metodologia utilizada foi a análise de conteúdo de fontes antigas (de 1970 a 2002), e de artigos e reportes de pesquisa de 2002 a 2012, que abordaram o tema desde dois grandes áreas de estudo: o estudo da leitura conjunta em si próprio, e o estudo geral da interação entre crianças e adultos. Os resultados desta análise mostram uma focalização dos estudos em três áreas: fatores que incidem na interação adulto - criança, tipologias de possíveis intercâmbios comunicativos e linguísticos entre adulto e criança, e dinâmicas da interação adulto - criança e o seu uso intencional em programas de intervenção. Conclui-se que a interação adulto - criança que dá-se na leitura conjunta parece estar fortemente mediada pelo nível de desenvolvimento de enunciados linguísticos complexos na criança e pela capacidade do adulto para acomodarse às respostas da criança em cada momento, em prol de promover o conhecimento que este desenvolve com a interação social enriquecida.

PALAVRAS CHAVE: leitura conjunta, interação adulto-criança, crianças de 3-5 anos, alfabetismo precoce

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

Arias Velandia, N. (2014). La lectura conjunta y la interacción entre adultos y niños de 3-5 años. Revisión de antecedentes. *Panorama*, 8(14), 34-46.

1. El proyecto de investigación "Avance en la construcción de una guía de observación de la lectura conjunta entre adultos y niños de 3-5 años", del cual es producto este artículo, ha sido financiado por el Politécnico Granacolombiano, mediante el contrato de prestación de servicios de investigación PG3070_050712, aprobado el 5 de julio de 2012. Este proyecto se encuentra actualmente en desarrollo por parte del autor con el Grupo de investigación Comportamiento, Cognición y Neurociencias, adscrito al Departamento de Psicología, de la Facultad de Ciencias Sociales, del Politécnico Granacolombiano.

INTRODUCCIÓN

La lectura conjunta es una práctica de los adultos y los niños en contextos letrados (Bus, 2002; González, 2009; Wells, 1986). Es una forma de *interfase* entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito (Bus, 2002; Bus y Sulzby, 1996; Flórez, Arias y Castro, 2010), que promueve en el niño el aprendizaje de la comprensión y del razonamiento (Wasik y Bond, 2001) y que tiene efectos en su rendimiento escolar posterior (Cuervo, Flórez y Acero, 2004; Scarbrough, 2002; Wells, 1986) y en su inclusión social (Arias y Hederich, 2010; Bus, 2002; Collins, Svensson y Mahony, 2005; Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007; Wade y Moore, 2000; Watson, 2002).

También la lectura conjunta está influida por el tipo de apego entre el adulto y el niño (Bowlby, 1969; Bus, 2002; Perinat, 1999; Spitz, 1969), el nivel educativo del adulto (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007) y el nivel de desarrollo del niño (Arias y Hederich, 2010). Sus méritos son apreciados por teorías del aprendizaje basado en la interacción social, la cooperación y colaboración con otros, la inserción en la comunidad cultural de referencia (Astington y Baird, 2005; Bruner, 1999; Cole y Cajigas, 2010; Ferreiro, 2007; Flórez, Torrado y Arias, 2006a, 2006b; Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005; Leseman y De Jong, 1998; Ministerio de Educación Nacional y Corporación Niñez y Conocimiento, 2009; Nelson, 2005; Perner, 1994; Piaget, 1975; Rogoff, 1995; Trevarthen, 1986; Tomasello, 2007; Vygotski, 1978). El interés de este artículo se centra en la lectura conjunta entre adultos y niños de 3-5 años y en las formas en las que se ha estudiado. Primero se exponen algunas tendencias de los estudios iniciales de la observación de la lectura conjunta y de otros temas relacionados, para dar paso después al panorama que muestran estudios más recientes en el campo.

SURGIMIENTO DE LA LECTURA CONJUNTA INICIAL COMO ÁREA DE INVESTIGACIÓN

Para comenzar este estudio, se compilaron antecedentes y trabajos sobre este tema tomados de bibliotecas y bases de datos personales de investigadores. Con ellos se realizó una clasificación según las temáticas de los artículos y textos de investigación generando las siguientes categorías: ambiente sociocultural, relación con el nivel socioeconómico del hogar, regulación emocional, tipo de vínculo (apego) y tipo de relación adulto-niño, teo-

ría de la mente, conversación, diferencias individuales y otras (tabla 1).

Estudios generales de la interacción adulto-niño

Se tiene una primera tradición de estudios, conformada por la investigación de la interacción adulto-niño. Bornstein y Tamis-LeMonda (2004) muestran que la investigación en el campo ha llegado a un consenso: las madres (que generalmente son el cuidador primario de los niños) tienden a formar interacciones que se acomodan al comportamiento del niño según su desarrollo.

Witherington, Campos y Hertenstein (2004) destacan que en los primeros años hay una diferenciación e integración de distintos patrones de expresión emocional, que con ayuda del desarrollo cognitivo van a consolidar su regulación en torno al tercer año de vida.

La lectura
conjunta y la
interacción
entre adultos
y niños de
3-5 años.
Revisión de
antecedentes

I Panorama
I pp. 34-46
I Volumen 8
I Número 14
I Enero - Junio
I 2014
I 35

Tabla 1. Clasificación resultante de estudios y antecedentes en lectura conjunta adulto-niño

| <i>Estudios generales de la interacción adulto-niño</i> | <i>Estudios de prácticas de lectura en alfabetismo inicial (con estudios de estrategias de observación en lectura conjunta)</i> | <i>Ambiente sociocultural, con inclusión del nivel socioeconómico de la familia</i> | <i>Regulación emocional, tipo de vínculo (apego) y tipo de relación adulto-niño</i> | <i>Conversación, con inclusión de la atribución de estados mentales</i> | <i>Diferencias individuales</i> | <i>Otras</i> |
|---|---|---|---|---|---------------------------------|---|
| Bornstein y Tamis-LeMonda (2004) | Collins et al. (2005) | Bornstein y Tamis-LeMonda (2004) | Witherington et al. (2004) | Dunn y Brophy (2005) | Dunn y Brophy (2005) | Bornstein et al. (1996), variables sociodemográficas |
| Witherington et al. (2004) | Flórez et al. (2006) | Collins et al. (2005) | Bornstein et al. (1996) | Lohman et al. (2005) | Saracho (2003) | Moore y Wade (1997), confianza de padres en actividades |
| Dunn y Brophy (2005) | Wade y Moore (1996b) | Pandolfi y Herrera (1992) | Wade y Moore (1996b) | Lísina (1987) | | |
| Lohmann et al. (2005) | More y Wade (1997) | Moore y Wade (1997) | | | | |
| Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) | Wade y Moore (1996a) | | | | | |
| DeLoache (2007) | More y Wade (2003) | | | | | |
| Lillard (2007) | Wade y Moore (1998a) | | | | | |
| Bornstein et al. (1996) | Wade y Moore (1998b) | | | | | |
| Lísina (1987) | Wade et al. (2000) | | | | | |
| Newson (1986) | Wade y Moore (2000) | | | | | |
| Pandolfi y Herrera (1992) | Wells (1986) | | | | | |

Nicolás Arias
Velandia I

Panorama I
pp. 34-46 I
Volumen 8 I
Número 14 I
Enero - Junio I
2014 I

| Estudios generales de la interacción adulto-niño | Estudios de prácticas de lectura en alfabetismo inicial (con estudios de estrategias de observación en lectura conjunta) | Ambiente socio cultural, con inclusión del nivel socioeconómico de la familia | Regulación emocional, tipo de vínculo (apego) y tipo de relación adulto-niño | Conversación, con inclusión de la atribución de estados mentales | Diferencias individuales | Otras |
|--|--|---|--|--|--------------------------|-------|
| Wetherby et al. (1988) | Flórez et al. (2009) | | | | | |
| | Arias y Hederich (2010) | | | | | |
| | Bus (2002) | | | | | |
| | González (2009) | | | | | |
| | Symons et al. (2005) | | | | | |

La lectura conjunta y la interacción entre adultos y niños de 3-5 años. Revisión de antecedentes

En sintonía con esta idea de importantes cambios en el niño desde el tercer año de vida, Dunn y Brophy (2005) y Lohmann, Tomasello y Meyer (2005) defienden la idea de que los niños desde los 3 años adquieren capacidades de anticipar estados mentales de otros gracias a su historia anterior de participación en interacciones, conversaciones y actos comunicativos con adultos.

Karmiloff y Karmiloff-Smith (2005) también reportan que a los 4 años comienzan a participar en actos lingüísticos más extensos, no solo en cuanto a la estructura del discurso, sino también en cuanto al contenido. Dichas habilidades permitirían al niño realizar reflexiones más explícitas y verbalizadas.

Los trabajos de DeLoache (2007) y de Lillard (2007) muestran la importancia de la interacción de los niños con artefactos y su mediación para la relación con los adultos y con otros niños a través del uso de símbolos

externos y de la participación en juegos de ficción o de simulación (*pretense*).

Por otra parte, Lísina (1988) describe un panorama del surgimiento de formas de comunicación en niños preescolares, donde la comunicación en el niño preescolar se caracteriza por su atención e interés por el adulto. Específicamente, plantea que los niños preescolares (desde los 3 años) siguen teniendo una comunicación con referencias externas a la interacción, pero aparecen conversaciones más diferenciadas por su temática, generalmente relacionadas con actividades de seguimiento continuo, como mirar libros.

Se destacan también trabajos pioneros sobre aspectos metodológicos de la interacción adulto-niño (Newson, 1986; Pandolfi y Herrera, 1992). Newson (1986) advierte la importancia del registro del sentido de las secuencias, de la necesidad de registrar no solo los actos aislados de cada miembro de una diada, sino también

de quien hace inicios, de quien continúa con una acción ante determinadas señales del otro y de la importancia del registro de gestos y miradas como indicadores de la atención o el interés del niño durante una de estas actividades.

Estudios de prácticas de lectura como parte del alfabetismo inicial

En una segunda tradición, encontramos los estudios de la lectura conjunta en el contexto de las prácticas de alfabetismo inicial y los que proponen además diferentes estrategias de observación de la lectura conjunta.

El primer grupo de estudios en esta tradición resalta la importancia de la lectura conjunta en el aprendizaje alfabético inicial de los niños y lo relaciona con otros procesos de aprendizaje y desarrollo. Bus (2002) resalta el papel de la interacción inicial en la lectura conjunta, y establece, a partir de la revisión de una gran cantidad de estudios, que la lectura conjunta entre adultos y niños cambia su patrón con el cambio de la edad de los niños (específicamente cuando pasan de ser caminadores a ser preescolares) y por el tipo de interacciones que habitualmente se dan con los niños de cada edad en diferentes contextos socioculturales (patrones como preguntar a cada momento o escuchar silenciosamente y solo preguntar después, por ejemplo).

Flórez et al. (2007) plantean también que la lectura conjunta promueve el conocimiento del mundo, de convenciones de los actos de lectura, de estrategias de comprensión al avanzar en preguntas sobre contenido, inferencias y relaciones del contenido con la experiencia y de nuevo vocabulario.

Los estudios que reportan Wade y Moore (1996a), Wade y Moore (1998a), Wade y Moore (1998b), Wade y Moore (2000), Wade y Moore (2003) y Wade, Moore y Tall (2000) sobre el programa Bookstart en el Reino Unido de 1993 a 2002 se ubican también dentro de este primer grupo. En general, este conjunto de estudios muestra mayor frecuencia de visitas a la biblioteca pública, niños con puntajes más altos de evaluación en conocimientos alfabéticos y numéricos al inicio de su escolarización, mayor frecuencia de observación

conjunta de libros y buena recepción por los padres en familias beneficiarias del programa.

En el segundo grupo de estudios existen ya especificaciones metodológicas para el estudio de la lectura conjunta en las diadas adulto-niño. Wells (1986) en el Reino Unido mostró que los niños en el grupo de estudiantes de más alto rendimiento compartían una característica que no estaba presente en otros grupos de alumnos: en sus hogares se registró una mayor cantidad de lectura conjunta de libros cuando eran preescolares y mayor frecuencia de conversación sobre elementos presentes en las historias y sobre temas que desafiaban su razonamiento.

Moore y Wade (1997) y Wade y Moore (1996b) se centraron en las acciones del adulto y en las del niño, respectivamente, para dar cuenta de las diferencias entre los niños expuestos y no expuestos al programa Bookstart. La comparación de los adultos mostró que los padres del grupo de intervención y los no participantes (grupo comparación) solían sentarse con los niños a su lado o los subían a las piernas, les señalaban las ilustraciones, modificaban partes del texto, señalaban palabras en el texto y planteaban relaciones entre la historia leída y las experiencias de los niños. Los padres del grupo intervenido con mayor frecuencia leyeron el cuento completo a los niños, plantearon conversaciones sobre lo que estaba sucediendo en la historia, dieron oportunidad al niño de formular predicciones y señalaron las líneas escritas en el libro ilustrado (Moore y Wade, 1997).

La comparación de niños observados de 3 años mostró que hay interés sostenido y concentración en el libro en todo el grupo intervenido y con alguna frecuencia en el grupo de comparación; hay señalamientos del niño a partes del texto o a dibujos e intentos de pasar páginas en más de la mitad de los niños del grupo intervenido; algunos niños en el grupo de intervención formulan predicciones; la mitad de los niños de intervención se involucran en la situación de lectura, formulan y responden preguntas (Wade y Moore, 1996b).

Flórez et al. (2006b) realizaron un estudio de seguimiento y evaluación a la estrategia *Los bebés sí pueden*

leer del programa Leer en Familia². La observación en lectura conjunta de adultos con niños de 4 años mostró que las diadas adulto-niño que han asistido a talleres en la biblioteca mostraban mayores índices de comportamientos en lectura registrados en guías de observación (Flórez et al., 2009).

Collins et al. (2005) llevaron a cabo una evaluación más extensa y formalizada del programa Bookstart cuando este se extendió por todo el Reino Unido. Los resultados muestran que los niños no siempre responden como se espera a las acciones del programa, como se refleja a veces en la poca familiaridad con textos escritos, con el sentido de historia narrada o de discurso completo eliminados o en el limitado número de conceptos desarrollados sobre lo impreso en algunos niños de las familias participantes. Cobra una gran importancia para este programa las actividades que realizan en casa los padres y cómo estos pueden ser lectores ellos mismos y así convertirse en modelo para los niños.

González (2009) muestra, en las conversaciones educadora inicial-niños en lectura conjunta en aulas de España y México, que las acciones y los intercambios conversacionales se centran en lo ya dado (repetir, reelaborar) y en lo nuevo (aportar, introducir, relanzar), e indica que los intercambios centrados en el primer tipo de información son más usuales en México y los segundos en España.

Finalmente, Arias y Hederich (2010) realizaron un estudio siguiendo el modelo rejilla con comportamientos preespecificados para registrar la actividad de lectura conjunta del adulto y del niño. El principal hallazgo del estudio muestra que las 12 diadas presentaban diferentes patrones de acción: focalizadas en los dibujos contra focalizadas en la historia leída, y las focalizadas en el control del comportamiento del niño contra las focalizadas en el material de lectura.

Por último, Symons et al. (2005) muestran una fuerte relación entre los comentarios sobre estados mentales que los niños hacen en la lectura conjunta y su capacidad para razonar sobre estados mentales.

Estudios con focalización en el ambiente sociocultural y el nivel socioeconómico de la familia

En la tercera de las tradiciones de investigación, encontramos los estudios de influencia o mediación del ambiente sociocultural y del nivel socioeconómico de la familia en la interacción adulto-niño. Pandolfi et al. (1992) y Moore y Wade (1997) observaron que el curso de la lectura conjunta y de la interacción del niño con el adulto depende fuertemente de algunas pautas que el adulto da para enriquecer en intercambio entre los dos.

Collins et al. (2005) muestran que las características de las actividades propuestas por los padres son un factor crucial que se relacionan mucho más con el número de libros en casa, el tipo de experiencias en los niños y el tipo de modelamiento que dan los padres sobre lectura (libros, textos, escritura, lectura, uso de computadores) que con el nivel socioeconómico como tal (cf. Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009).

Bornstein y Tamis-LeMonda (2004) dan aval a la conclusión de Collins et al. (2005), aclarando que el nivel socioeconómico es parte de un marco ecológico en el cual están las diadas madre-niño y adulto-niño en las actividades que realizan.

Otros estudios

En la cuarta tradición de investigación están los estudios sobre el vínculo, el apego o la relación afectiva creada entre el adulto y el niño que interactúan como efecto modulador de cualquier interacción entre el adulto y el niño (Witherington et al., 2004; Bus, 2002).

En la quinta tradición de investigación, se encuentran los estudios del surgimiento de habilidades de diálogo y conversación en niños pequeños cuando interactúan con los adultos. Dentro de esta están incluidos algunos estudios relacionados con la introducción de temáticas, términos o motivos de conversación relacionados con la atribución de estados mentales a otras personas (Lísina, 1988; Dunn y Brophy, 2005; Lohmann et al., 2005). La sexta relaciona estas actividades con diferencias individuales en niños y adultos (Dunn y Brophy, 2005; Saracho, 2003).

2 En el texto citado se pueden consultar características del programa.

Investigaciones recientes sobre estrategias de observación y registro de la lectura conjunta de adultos y niños de 3-5 años

Nicolás Arias
Velandia I

Las tendencias de investigación en lectura conjunta tienen cinco grandes temas: 1) intervenciones con lectura conjunta y sus estrategias de fortalecimiento de conocimientos alfabéticos, 2) observación de patrones de uso elaborado del lenguaje, 3) cambios en la lectura conjunta relacionados con el desarrollo y con procesos psicológicos, 4) bases socioculturales y creencias asociadas a la actividad y 5) tipos de exploración que se hacen con el material de lectura.

Las intervenciones con lectura conjunta y sus estrategias de fortalecimiento de conocimientos alfabéticos hacen referencia a estudios que implementan y evalúan planes de intervención previamente planeados. En este grupo de estudios, se han investigado las ventajas y desventajas de la lectura conjunta (Kanderavek y Justice, 2002), mostrando que si bien reporta beneficios ya reconocidos en otras investigaciones, no siempre lleva al éxito en habilidades alfabéticas, porque se centra únicamente en la lectura como acto significativo.

Las intervenciones también se han hecho agrupando diferentes temas. Hay y Fielding-Barnsley (2007) plantean una de ellas sobre la motivación a la lectura, la conciencia de las letras y la conciencia fonológica. Las autoras muestran que todas estas actividades tienen peso significativo en el desarrollo inicial de actividades de lectura y todas pueden ser articuladas en actividades de lectura conjunta y reportar beneficios en estas áreas.

Otro tipo de intervención se ha concentrado más en la lectura conjunta como promotora de habilidades o conocimientos alfabéticos al lado del canto, para promover la conciencia de sonidos de la lengua (Richards, 2010) y en el énfasis en otras actividades de conocimiento alfabético (Philips, Norris y Anderson, 2008).

Finalmente, algunas intervenciones han dirigido su interés hacia la prueba de múltiples estrategias de lectura (Smetana, 2005), el trabajo con docentes en formación como lectores en voz alta como una estrategia de intervención costo-efectiva en educación inicial (Dawkins,

Ritz y Loudon, 2009), la importancia de estrategias de lectura entre pares más que con el adulto (Flint, 2010; Martín-Chang y Gould, 2012) y las estrategias de retroalimentación cuando se realiza lectura conjunta con el adulto (MacDonald, 2006), como correcciones mirando el texto o preguntas sobre el contenido.

La observación de patrones de discurso o de uso elaborado del lenguaje hace referencia a investigaciones, cuyo foco es el uso del lenguaje o del discurso durante la lectura conjunta.

En estos estudios, se han indagado patrones de conversación en la lectura conjunta y sus posibles variaciones cuando los niños parecen presentar retrasos en el desarrollo del lenguaje (Justice y Kanderavek, 2003); el análisis de intercambios adulto-niño y su trabajo en diferentes niveles de análisis del lenguaje como los de enunciados y narraciones (MacArthur, Adamson y Deckner, 2005); el tipo de preguntas que se formulan en relación con la adquisición de nuevo vocabulario (Walsh y Blewitt; 2006; Blewitt, Rump, Shealy y Cook, 2009), mostrando que aquellas que preguntan por el cómo o el porqué suscitan más explicaciones con nuevo vocabulario (Justice, 2002); las verbalizaciones utilizadas por madres y padres con distintas configuraciones familiares en el hogar (Blake et al., 2006), que muestran que no se encuentran mayores diferencias en este aspecto en niños de familias monoparentales y biparentales y las actividades de promoción de inferencias como predictoras de habilidades de comprensión de textos literarios y de conocimiento escolar (Van Kleeck, 2008; Van Kleeck, Gillam, Hamilton y McGrath, 1997).

Los cambios en la lectura conjunta relacionados con el desarrollo y con procesos psicológicos incluyen estudios que muestran la relación de la lectura conjunta o de alguna de sus manifestaciones con la edad o con cambios propios del desarrollo. Se incluyen en esta categoría los estudios que relacionan la lectura conjunta con factores externos o sociodemográficos con otros conocimientos o con algunos procesos psicológicos.

Este grupo de estudios muestra una investigación de situaciones de lectura individual o grupal con grupos de diferentes edades, en las cuales los niños tienden a

Panorama I
pp. 34-46 I
Volumen 8 I
Número 14 I
Enero - Junio I
2014 I

reproducir entre pares las estrategias que aprendieron en la actividad con los adultos (Van Kleeck y Beckley-McCall, 2002) y en la alta relación entre indicadores de lectura conjunta y niveles de empatía, ajuste social, lenguaje y habilidades alfabéticas (Aram y Aviram, 2009).

Las bases socioculturales y creencias asociadas a la actividad incluyen estudios sobre las creencias en torno a la lectura conjunta. Martini y Sénéchal (2012) muestran que tanto estas como las acciones y pautas en la interacción tienen relación con los niveles de participación del niño y del adulto en la lectura conjunta al estudiar diadas adulto-niño en una provincia de Canadá, y Rodríguez, Hines y Montiel (2009) enseñan que estas acciones deben enriquecerse con mayores preguntas y conversaciones en torno a lo leído en diadas mexicanas adulto-niño del suroeste de Estados Unidos.

Los tipos de exploración que se hacen con el material de lectura abarcan todos los estudios que versan sobre la exploración del texto impreso en los libros con los cuales se realiza la lectura conjunta (Evans y Saint-Aubin, 2005; Justice y Ezell, 2004; Justice, Pullen y Pence, 2008; Zucker, Justice y Piasta, 2009), mostrando en consenso que los niños no suelen fijarse en la parte escrita de los libros de cuentos y los adultos tampoco hacen hincapié en ella durante la interacción.

Las tendencias en las temáticas de investigación en otros tipos de interacción adulto-niño

Las tendencias en las temáticas de la investigación en otro tipo de interacciones se agrupan en torno a cuatro grandes temas: 1) las condiciones de la interacción, 2) los actos comunicativos y lingüísticos en la interacción, 3) las interacciones como promotoras de conocimientos y 4) la relación entre las creencias del adulto y la interacción.

Las *condiciones de la interacción* son una categoría agrupadora de los estudios sobre factores o condiciones que favorecen o inciden en la interacción.

En este campo, se han realizado indagaciones sobre métodos de observación y posibles causas de la interacción adulto-niño (Schiller, 1999; McNaughton, 2009),

la perspectiva del niño en relación con las interacciones adulto-niño y niño-niño (Elbers, 2004; Martínez, 1987; McInnes et al., 2010), la relación entre el adulto y el número de niños a su cuidado en espacios de educación inicial (De Schipper, Riksen-Walraven y Geurts, 2006) y el patrón más o menos estable de interacción en la diada madre-hijo en distintas edades (Else-Quest, Clark y Owen, 2011).

La categoría de los *actos comunicativos y lingüísticos en la interacción* incluye estudios sobre la relación entre actos comunicativos de la madre y el niño, que muestran cómo estos patrones tienden a predecir el desempeño del niño cuando está intentando comunicar o expresar su conocimiento a otros (Aspeli-Castro, 2002; Jipson y Callanan, 2003), la relación entre la búsqueda de explicaciones causales en el niño y su relación con las explicaciones que los padres les dan, donde los niños tienden a recuperar el acto comunicativo cuando piden una explicación y el adulto les da una respuesta que no es pertinente (Frazier, Gelman y Wellman, 2009) y la argumentación de los niños en función del diálogo con el adulto en tareas de conservación de líquidos desde los 5 años para sostener su punto de vista sobre este fenómeno (Arcidiacono y Perret-Clermont, 2009).

Las *interacciones como promotoras de conocimientos* agrupan un conjunto de estudios sobre las formas de interactuar que promueven ciertos conocimientos o ciertas maneras de razonar en el niño. En un estudio, se desarrollan en torno al andamiaje que los niños reciben con padres y con maestros frente a la solución de diferentes tipos de tareas, mostrando un mejor efecto de los maestros con tareas más estructuradas (Sun y Rao, 2012), y en otro, el crecimiento de juicios personales, morales y convencionales en función de la pauta del adulto (de mayor o menor posibilidad de negociación) en la interacción social (Nucci y Weber, 1995).

Por último, están las investigaciones sobre la *relación entre las creencias del adulto y la interacción que desarrolla con el niño*. Esta categoría tiene un estudio sobre las creencias explícitas e implícitas de un docente de educación inicial en relación con las interacciones que tiene con sus estudiantes (Kugelmass y Ross-Bernstein, 2000), donde las acciones de este docente están guiadas coherentemente por sus creencias sobre el desarrollo y

el cuidado de los niños, si bien hay otras acciones que no explica desde el marco de sus creencias (que podrían obedecer mucho más a creencias implícitas).

Nicolás Arias
Velandia I

CONCLUSIONES

Uno de los principales aportes de las investigaciones es la necesidad de contemplar factores o elementos de los rasgos del niño, del adulto y de la situación que favorecen la interacción. Parece que los factores facilitadores de la interacción tienen una influencia importante sobre el desarrollo de estas actividades.

Otro hallazgo fundamental es que estas situaciones plantean un conjunto específico de actos comunicativos en las interacciones y en la lectura conjunta con niños de 3-5 años: preguntar, explicar, argumentar, exponer puntos de vista, narrar y formular razonamientos de segundo orden y sobre estados mentales. Ambos incluyen una pauta del adulto e iniciativas espontáneas de los niños en la interacción con los adultos y con pares.

La interacción adulto-niño y la lectura conjunta adulto-niño, parecen también dar oportunidades de aprendizaje mediante la interacción. Los niños y los adultos realizan actividades que pueden potenciar conocimientos en diversos dominios a través de estas actividades. No hay, sin embargo, un patrón más general de lo que puede pasar en estas actividades al pasar por diferentes periodos evolutivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aram, D. y Aviram, S. (2009). Mothers' storybook reading and Kindergartners' socioemotional and literacy development. *Reading Psychology*, 30, 175-194.
2. Arcidiacono, F. y Perret-Clermont, A.-N. (2009). Revisiting the piagetian test of conservation of quantities of liquid: argumentation within the adult-child interaction. *Cultural-Historical Psychology*, 3, 25-33.
3. Arias, N. y Hederich, C. (2010). *Diferencias en la lectura conjunta inicial adulto-niño y su relación con el estilo cognitivo del adulto* (Tesis de maestría en Educación, inédita). Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
4. Aspeli-Castro, M. C. (2002). From the mouths of babes and moms. An analysis of mother-child interaction: focus on mothers' questions. *Humanities Diliman*, 3(1), 1-38.
5. Astington, J. W. y Baird, J. A. (2005). Introduction: why language matters. En J. W. Astington y J. A. Baird (eds.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 3-25). Nueva York: Oxford University Press.
6. Blake, J., MacDonald, S., Bayrami, L., Agosta, V. y Milian, A. (2006). Book reading styles in dual-parents and single-mother families. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 501-515.
7. Blewitt, P., Rump, K. M., Shealy, S. E. y Cook, A. C. (2009). Shared book reading: when and how questions affect young children's word learning. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 294-304.
8. Bornstein, M. H. y Tamis-LeMonda, C. S. (2004). Mother-infant interaction. En G. Bremner y A. Fogel (eds.), *Blackwell handbook of infant development* (pp. 269-295). Malden, Ma: Blackwell.
9. Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, 1: Attachment*. Nueva York: Basic Books.
10. Bruner, J. S. (1999). *The culture of education*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
11. Bus, A. (2002). Joint Caregiver-child storybook reading: a route to literacy development. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 179-191). Nueva York: The Guilford Press.
12. Bus, A. y Sulzby (1996). Becoming Literate in a multicultural society. En J. Shimron (ed.), *Literacy and education: essays in memory of Dina Feitelson* (pp. 31-45). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Panorama I
pp. 34-46 I
Volumen 8 I
Número 14 I
Enero - Junio I
2014 I

13. Cole, M. y Cajigas, X. M. (2010). Cognition. En M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of cultural developmental science* (pp. 127-142). Nueva York: Psychology Press (Taylor and Francis Group).
14. Collins, F., Svensson, C. y Mahony, P. (2005). *Bookstart: planting a seed for life. Final Report*. Londres: Roehampton University.
15. Cuervo, C., Flórez, R. y Acero, G. A. (2004). El desarrollo del lenguaje: de lo oral a lo escrito. En R. Flórez (ed.), *El lenguaje en la educación. Una perspectiva fonoaudiológica* (pp. 27-84). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
16. Dawkins, S., Ritz, M.-E. y Loudon, W. (2009). Evaluating the practicability and sustainability of a reading intervention programme, using preservice teachers as trained volunteers. *Australian Journal of Language and Literacy*, 32(2), 136-147.
17. DeLoache, J. S. (2007). Early development of the understanding and use of symbolic artifacts. En U. Goswami (ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 206-226). Malden, Ma: Blackwell.
18. De Schipper, E. J., Riksen-Walraven, J. M. y Geurts, S. A. (2006). Effects of child-caregiver ratio on the interactions between caregivers and children in child-care centers: an experimental study. *Child Development*, 77(4), 861-874.
19. Dunn, J. y Brophy, M. (2005). Communication, relationships, and individual differences in children's understanding of mind. En J. W. Astington y J. A. Baird (eds.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 50-69). Nueva York: Oxford University Press.
20. Elbers, E. (2004). Conversational Asymmetry and the Child's Perspective in Developmental and Educational Research. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(2), 201-215.
21. Else-Quest, N. M., Clark, R. y Owen, M. T. (2011). Stability in mother-child interactions from infancy through adolescence. *Parenting Science and Practice*, 11, 280-287.
22. Evans, M. A. y Saint-Aubin, J. (2005). What children are looking at during shared storybook reading. Evidence from eye movement monitoring. *Psychological Science*, 16(11), 913-920.
23. Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Pátzcuaro, México: CREFAL.
24. Flint, T. K. (2010). Making meaning together; buddy reading in a first grade classroom. *Early Childhood Education Journal*, 38, 289-297.
25. Flórez, R., Arias, N. y Castro, J. (2010). Construyendo puentes: lectura y escritura en la educación inicial. En Fundalectura (ed.), *Los niños son un cuento. Lectura en la primera infancia. Memorias 9º Congreso Nacional de Lectura* (p. 67-87). Bogotá: Fundalectura.
26. Flórez, R., Arias, N., Torrado, M. C. y Fundalectura (2009). Segundo seguimiento al programa "Leer en Familia: los Bebés sí pueden leer": evidencias de la observación de la lectura conjunta adulto-niño y de un cuestionario sobre costumbres de lectura en el hogar. En Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional y Corporación Internuniversitaria de Servicios (eds.), *Investigación en Educación, Pedagogía y Formación Docente. II Congreso Internacional y VII Seminario Nacional* (pp. 497-505). Medellín: Universidad de Antioquia/Universidad Pedagógica Nacional.
27. Flórez, R., Restrepo, M. A. y Schwanenflugel, P. (2007). *Alfabetismo emergente: investigación, teoría y práctica. El caso de la lectura*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia/ Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico/Alcaldía Mayor de Bogotá.
28. Flórez, R., Restrepo, M. A. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
29. Flórez, R., Torrado, M. C., y Arias, N. (2006a). Leer en Familia: horizonte conceptual. En Fundalectura (ed.), *Leer en Familia en Colombia. Reporte de investigación y experiencias* (pp. 19-45). Bogotá: Fundalectura.
30. Flórez, R., Torrado, M. C., y Arias, N. (2006b). Los bebés también pueden leer en familia: resultados de una experiencia en Bogotá. En Fundalectura (ed.), *Leer en Familia en Colombia. Reporte de investigación y experiencias* (pp. 49-62). Bogotá: Fundalectura.
31. Frazier, B. N., Gelman, S. A. y Wellman, H. M. (2009). Preschoolers search for explanatory information within adult-child conversation. *Child Development*, 80(6), 1592-1611.
32. González, J. (2009). Lectura compartida de cuentos. Una experiencia en España y México. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 397-411.
33. Hay, I. y Fielding-Barnsley, R. (2007). Facilitating children's emergent literacy used shared reading: A comparison of two models. *Australian Journal of Language and Literacy*, 30(3), 191-202.

La lectura
conjunta y la
interacción
entre adultos
y niños de
3-5 años.
Revisión de
antecedentes

| Panorama
| pp. 34-46
| Volumen 8
| Número 14
| Enero - Junio
| 2014
| 43

34. Hederich, C. (2007). *Estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo. Influencias culturales e implicaciones para la educación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (Colección Tesis Doctorales).
35. Jipson, J. L. y Callanan, M. A. (2003). Mother-child conversation and children understanding of biological and nonbiological changes in size. *Child Development, 74*(2), 629-644.
36. Justice, L. M. (2002). Word exposure conditions and preschoolers' novel word learning during shared storybook reading. *Reading Psychology, 23*, 87-106.
37. Justice, L. M. y Ezell, H. K. (2004). Print referencing: an emergent literacy enhancement strategy and its clinical application. *Language, Speech and Hearing Services in Schools, 35*, 185-193.
38. Justice, L. M. y Kanderavek, J. (2003). Topic control during shared storybook reading: mothers and their children with language impairments. *TEGSE, 23*(3), 137-150.
39. Justice, L. M., Pullen, P. C. y Pence, K. (2008). Influence of verbal and nonverbal references to print on preschoolers' visual attention to print during storybook reading. *Developmental Psychology, 44*(3), 855-866.
40. Kanderavek, J. y Justice, L. M. (2002). Shared storybook reading as an intervention context: practices and potential pitfalls. *American Journal of Speech-Language Pathology, 11*, 395-406.
41. Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Morata.
42. Kugelmass, J. W. y Ross-Bernstein, J. (2000). Explicit and implicit dimensions of adult-child interactions in a quality childcare center. *Early Childhood Education Journal, 28*(1), 19-27.
43. Leseman, P. M. y De Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly, 33*, 294-318.
44. Lillard, A. (2007). Pretend play and cognitive development. En U. Goswami (ed.), *Blackwell Handbook of Childhood Cognitive Development* (pp. 188-205). Malden, Ma: Blackwell.
45. Lísina, M. (1988). La génesis de las formas de comunicación en los niños. En M. Shuare y V. Davidov (comps.), *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 274-297). Moscú: Progreso.
46. Lohmann, H., Tomasello, M. y Meyer, S. (2005). Linguistic communication and social understanding. En J. W. Astington y J. A. Baird (eds.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 245-265). Nueva York: Oxford University Press.
47. MacDonald, M. (2006). Intergenerational interactions occurring within a shared reading program. *Journal of Intergenerational Relationships, 3*(4), 45-61.
48. Martin-Chang, S. y Gould, O. N. (2012). Reading to children and listening to children read: mother-child interactions as a function of principal reader. *Early Education and Development, 23*, 855-876.
49. Martínez, M. A. (1987). Dialogues among children and between children and their mothers. *Child Development, 58*, 1035-1043.
50. Martini, F. y Sénéchal, M. (2012). Learning literacy skills at home: parent teaching, expectations, and child interest. *Canadian Journal of Behavioural Science, 44*(3), 210-221.
51. McArthur, D., L. B. y Deckner, D. F. (2005). As stories become familiar: mother-child conversations during shared reading. *Merril-Palmer Quarterly, 51*(4), 389-411.
52. McInnes, K., Howard, J., Miles, G. y Crowley, K. (2010). Differences in adult-child interactions during playful and formal practice conditions: an initial investigation. *The Psychology of Education Review, 34*(1), 14-20.
53. McNaughton, M. J. (2009). Closing in on the picture: analyzing interactions in video recordings. *International Journal of Qualitative Methods, 8*(4), 27-48.
54. Ministerio de Educación Nacional y Corporación Niñez y Conocimiento (2009). *Desarrollo infantil y competencias*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Colombia, Documento no. 10.
55. Moore, M. y Wade, B. (1997). Parents and children sharing books: an observational study. *Signal, 203*-214.
56. Nelson, K. (2005). Language pathways into the Community of Minds. En J. W. Astington y J. A. Baird (eds.), *Why language matters for Theory of Mind* (pp. 26-49). Nueva York: Oxford University Press.
57. Newson, J. (1986). La interacción madre-hijo: una descripción sistemática e intersubjetiva. En A. Perinat (comp.), *La comunicación preverbal* (pp. 86-102). Barcelona: Avesta.

58. Nucci, L. y Weber, E. K. (1995). Social interactions in the home and the development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*, 66(5), 1438-1452.
59. Pandolfi, A. M. y Herrera, M. O. (1992). Comunicación no verbal en niños menores de tres años. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 24(3), 357-372.
60. Perinat, A. (1999). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: EDHUIOC.
61. Perner, J. (1994). *Comprender la mente representacional*. Barcelona: Paidós.
62. Philips, L. M., Norris, S. P. y Anderson, J. (2008). Unlocking the door: is parents' reading to children the key to early literacy development. *Canadian Psychology*, 49(2), 82-88.
63. Piaget, J. (1975). *Problemas de psicología genética*. Barcelona: Ariel.
64. Richards, J. C. (2010). Evidence based and child friendly: shared book reading with chants support young children's language and literacy development. *Reading Improvement*, 47(4), 188-201.
65. Rodríguez, B. L., Hines, R. y Montiel, M. (2009). Communication behaviors and interactive strategies during shared book reading. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 271-272.
66. Rogoff, B. (1995). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
67. Saracho, O. (2000). A framework for effective classroom teaching: matching teachers' and students' cognitive styles. En R. J. Riding y S. G. Rayner (eds.), *International perspectives on individual differences. Volume 1: Cognitive styles* (pp. 297-314). Stanford, Conn: Ablex.
68. Saracho, O. (2003). Matching teachers' and students' cognitive styles. *Early Child Development and Care*, 173(2-3), 161-173.
69. Scarborough, H. (2002). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: evidence, theory and practice. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). Nueva York: The Guilford Press.
70. Schiller, W. (1999). Adult/child interaction: how patterns and perceptions can influence planning. *Early Child Development and Care*, 159, 75-92.
71. Smetana, L. (2005). Collaborative storybook reading: bog parents and at-risk kindergarten students together. *Reading Horizons*, 45(4), 283-320.
72. Spitz, R. (1969). *El primer año de vida*. México: Fondo de Cultura Económica.
73. Sun, J. y Rao, N. (2012). Scaffolding interactions with preschool children: comparisons between chinese mothers and teachers across different tasks. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58(1), 110-140.
74. Symons, D. K., Peterson, C. C., Slaughter, V., Roche, J. y Doyle, E. (2005). Theory of mind and mental state discourse during book reading and story-telling tasks. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 81-102.
75. Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
76. Trevarthen, C. (1986). Los motivos primordiales para entenderse y para cooperar. En A. Perinat (comp.), *La comunicación preverbal* (pp. 143-181). Barcelona: Avesta.
77. Van Kleeck, A. (2008). Providing preschool foundations for later reading comprehension: the importance of and ideas for targeting inferencing in storybook-sharing interventions. *Psychology in the Schools*, 45(7), 627-643.
78. Van Kleeck, A. y Beckley-McCall, A. (2002). A comparison of mothers' individual and simultaneous book sharing with preschool siblings: an exploratory study of five families. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 175-189.
79. Van Kleeck, A., Gillam, R. B., Hamilton, L. y McGrath, C. (1997). The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *Journal Of Speech, Language, And Hearing Research*, 40(6).
80. Vygotski, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
81. Wade, B. y Moore, M. (1996a). Children's early book behavior. *Educational Review*, 48(3), 283-288.
82. Wade, B. y Moore, M. (1996b). Home activities: the advent of literacy. *European Early Childhood. Education Research Journal*, 4(2), 63-76.
83. Wade, B. y Moore, M. (1998a). An early start with books. Literacy and mathematical evidence from a longitudinal study. *Educational Review*, 50(2), 135-145.

La lectura
conjunta y la
interacción
entre adultos
y niños de
3-5 años.
Revisión de
antecedentes

I Panorama
I pp. 34-46
I Volumen 8
I Número 14
I Enero - Junio
I 2014
I 45

84. Wade, B. y Moore, M. (1998b). Birmingham Bookstart-1997-1998. An Interim report. Inédito.
85. Wade, B. y Moore, M. (2000). A sure start with books. *Early Years*, 20(2), 39-46.
86. Wade, B. y Moore, M. (2003). Bookstart: a qualitative evaluation. *Educational Review*, 55(1), 3-13.
87. Wade, B., Moore, M. y Tall, G. (2000). *Birmingham Bookstart: a longitudinal questionnaire study 1998-2000*. Birmingham: School of Education, University of Birmingham.
88. Walsh, B. A. y Blewitt, P. (2006). The effect of questioning style during storybook reading on novel vocabulary acquisition of preschoolers. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 273-278.
89. Wasik, B. y Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243-250.
90. Watson, R. (2002). Literacy and oral language: implications for early literacy acquisition. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early literacy research* (pp. 43-53). Nueva York: The Guilford Press.
91. Wells, G. (1986). *The meaning makers*. Londres: Hodder and Stoughton.
92. Witherington, D. C., Campos, J. J. y Hertenstein, M. J. (2004). Principles of emotion and its development in infancy. En G. Bremner y A. Fogel (eds.), *Blackwell Handbook of Infant Development* (pp. 427-464). Malden, Ma: Blackwell.
93. Zucker, T. A., Justice, L. M. y Piasta, S. B. (2009). Prekindergarten teachers' verbal references to print during classroom based, large-group shared reading. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 40, 376-392.

Nicolás Arias

Velandia I

Panorama I

pp. 34-46 I

Volumen 8 I

Número 14 I

Enero - Junio I

2014 I



EL COGNITIVISMO Y LA NEGACIÓN DE LA MENTE: INFLUENCIA DEL DUALISMO CARTESIANO



EL COGNITIVISMO Y LA NEGACIÓN DE LA MENTE: INFLUENCIA DEL DUALISMO CARTESIANO

Cognitivism and the Denial of the Mind: Influence of the Cartesian Dualism

O cognitivismo e a negação da mente: influencia do dualismo cartesiano

RECIBIDO: 7 DE FEBRERO DE 2013

EVALUADO: 25 DE FEBRERO DE 2013

ACEPTADO: 30 DE MARZO DE 2013

Rodolfo Bächler Silva (Chile)
Doctor en Filosofía. Magíster en Estudios
cognitivos.
Universidad de Playa Ancha
rodolfo.bachler@gmail.com

es

RESUMEN

El cognitivismo, enfoque predominante en psicología y ciencias cognitivas en general, constituye un paradigma de comprensión de la mente que, en apariencia, resulta compatible con los postulados materialistas de la ciencia. De esta forma, pareciera que este enfoque fuese el primer intento plenamente científico, concebido para investigar y desarrollar explicaciones acerca de la mente. Sin embargo, examinados algunos elementos centrales del cognitivismo, puede apreciarse que, en su interior, esta perspectiva contiene una maniobra reduccionista que deja fuera algunos componentes centrales de la psique, continuando, de alguna forma, la histórica tradición cartesiana de negación de la mente como fenómeno físico y natural. En este trabajo, se revisan los postulados centrales del cognitivismo, los cuales son analizados a la luz del dualismo de sustancias de René Descartes, para develar cuánto de esta perspectiva filosófica sigue presente en las nuevas ciencias de la mente, restringiendo nuestra comprensión de los procesos cognitivos.

PALABRAS CLAVE: mente, cognitivismo, dualismo, filosofía, experiencia.

en

ABSTRACT

Cognitivism, a prevailing standpoint in psychology and cognitive sciences in general, constitutes a paradigm for the understanding of the mind, which apparently, is compatible with science's materialistic postulates. That way, it would seem that approach would be the first fully scientific attempt, conceived to research and develop explanations regarding the mind. However, when some core elements of cognitivism are examined, it can be seen that, within it, this perspective contains a reductionist maneuver that leaves out some main components of the psyche, somewhat continuing the historical Cartesian tradition of denying the mind as a physical and natural phenomenon. In this work, the core postulates of cognitivism are reviewed, and analyzed under the light of René Descartes' substance dualism, in order to reveal how much of this philosophical perspective is still present in the new sciences of the mind, restricting our understanding of the cognitive processes.

KEYWORDS: Mind, cognitivism, dualism, philosophy, experience.

por

RESUMO

O cognitivismo, enfoque predominante em psicologia e ciências cognitivas em geral, constitui um paradigma de compreensão da mente que, em aparência, resulta compatível com os postulados materialistas da ciência. Desta forma, parecesse que este enfoque fosse o primeiro intento plenamente científico, concebido para pesquisar e desenvolver explicações acerca da mente. Porém, examinados alguns elementos centrais do cognitivismo, pode apreciar-se que, no seu interior, esta perspectiva contém uma manobra reducionista que deixa fora alguns componentes centrais da psique, continuando, de alguma forma, a histórica tradição cartesiana de negação da mente como fenômeno físico e natural. Neste trabalho, se revisam os postulados centrais do cognitivismo, os quais são analisados à luz do dualismo de substâncias de René Descartes, para revelar quanto desta perspectiva filosófica segue presente nas novas ciências da mente, restringindo nossa compreensão dos processos cognitivos.

PALAVRAS CHAVE: mente, cognitivismo, dualismo, filosofia, experiência.

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

Bächler Silva, R. (2014). El cognitivismo y la negación de la mente: influencia del dualismo cartesiano. *Panorama*, 8(14), pp. 48-58.

INTRODUCCIÓN

El concepto *mente* ocupa un lugar central dentro de nuestra cultura y tiene inmensas implicaciones en la vida cotidiana de las personas. Términos como *creencia*, *experiencia* y otros similares, que se refieren a diferentes tipos de estados mentales, forman parte de nuestro lenguaje diario y aludimos a estos con frecuencia para explicarnos muchos de los fenómenos relacionados con la conducta del ser humano. Hacemos uso de una psicología popular que explica la conducta de las personas a partir de constructos mentales. Decimos que tal persona trabaja por un objetivo porque “cree en él”, o que determinado sujeto se aleja porque “siente dolor”, o que el niño llora porque “tiene pena”. En ocasiones, incluso extrapolamos más allá utilizando metafórica o literalmente la noción de mente para explicar o describir fenómenos de la naturaleza o relativos a nuestros artefactos culturales. Este es el caso de frases como la “tormenta furiosa” o “el computador está pensando”. Todos estos conceptos derivan de un solo origen: la noción de mente. Nuestra cultura considera la existencia, en los seres humanos al menos, de algo a lo cual llamamos mente, fenómeno que sería como una especie de fuente, desde la cual surgen todos los procesos a los que nos referimos anteriormente (creencias, actitudes, sensaciones, experiencias, etc.). Decimos que la mente existe e incluso hemos desarrollado diferentes ramas de la ciencia y la filosofía, que se dedican a su estudio. Más aún, la psicología ha construido complejos instrumentos que permiten medir las diferentes funciones de la mente (inteligencia, actitudes, emociones, etc.), cuantificando procesos que no son directamente observables, basándose, por tanto, en la presunción de la existencia de la mente. De hecho, esta es una característica que algunos filósofos han destacado como distintiva de los estados mentales, la denominada subjetividad de la mente (Humphrey, 1995; Searle, 1996). Esta se refiere al acceso restringido únicamente a la primera persona que presentan los fenómenos mentales. A diferencia de lo que ocurre con todo el resto de los hechos que existen en nuestro mundo físico y cultural, respecto de los estados mentales, ocurre que solo tenemos acceso a los propios. Si bien suponemos que las personas con las cuales interactuamos tienen expectativas, estados de ánimo y otros estados mentales de diversas características, la verdad es que solo somos testigos de nuestra mente, y esta misma es un hecho privado, inaccesible para nuestros interlocutores. En último término, producto del carácter

subjetivo de los estados mentales. Ni siquiera podemos afirmar con total certeza la existencia de mente en otros seres humanos. Solo podemos asegurar la presencia de estados mentales en nuestra propia persona. El llamado problema de las otras mentes (Nagel, 2000) es justamente la dificultad que se produce al intentar atribuir mente a otros seres humanos. Si bien podemos conversar con otros utilizando un lenguaje mentalista, acerca de las penas, expectativas, creencias o estados de ánimo que en teoría forman parte de los estados mentales ajenos, no podemos en realidad afirmar su existencia, puesto que una característica constitutiva de la mentalidad es su acceso restringido. ¿Cómo hacer entonces ciencia de un fenómeno subjetivo en los términos antes descritos? El estudio de la mente le ofrece un inmenso desafío a la ciencia, puesto que esta es por definición una disciplina destinada a generar explicaciones de hechos objetivos. Se trata, sin duda, de un reto mayúsculo para el conocimiento científico y quizá sea esta la razón por la cual algunos han hablado de la mente como el último gran problema pendiente para la ciencia, mientras otros tantos han señalado que la conciencia, una parte central de la mente, constituye un misterio intratable mediante los cánones de la disciplina científica (McGinn, 1989; Nagel, 1974).

Por otra parte, si fuese un hecho comprobable que todos los seres humanos tienen mente, ¿qué significa finalmente decir que la mente existe? Cuando nos referimos a la existencia de la mente, resulta evidente que no estamos haciendo referencia a una existencia similar a la de una mesa, por ejemplo. ¿Cómo es entonces la existencia de la mente? ¿Podemos decir que existe algo si no aludimos a una existencia física? ¿Qué significa en este caso decir que la mente existe?

Respecto de todo lo anterior, Putnam se pregunta:

¿Es obvio que existe algo llamado mente, cuyos contenidos incluyen todos mis recuerdos, ya sea que los esté o no trayendo activamente a mi memoria, pero cuyas funciones no incluyen la digestión o la reproducción? ¿O estamos atrapados por una imagen, una imagen cuyos orígenes son de algún modo accidentales y cuya lógica, una vez que es examinada, no es convincente? (1994, p. 24).

¿Corresponde la mente tan solo a una manera de hablar acerca de procesos que en último término son solamente físicos o se trata más bien de un fenómeno con una

El cognitismo
y la negación
de la mente:
influencia
del dualismo
cartesiano

| Panorama
| pp. 48-58
| Volumen 8
| Número 14
| Enero - Junio
| 2014
| 49

existencia definida pero no susceptible de descripciones físicas?

Rodolfo Bächler
Silva I

Los anteriores y otros asuntos relacionados nos llevan hasta un problema que ha ocupado gran parte de la actividad de la filosofía durante varios cientos de años y que hace aproximadamente cuatro décadas intenta responder la ciencia cognitiva, rescatando la mente del terreno místico y acercando su comprensión al ámbito de la explicación científica.

EL DESARROLLO DE LA CIENCIA COGNITIVA

La ciencia cognitiva es un campo interdisciplinario constituido por la antropología cognitiva, la inteligencia artificial, la filosofía de la mente, la psicolingüística, la neurociencia y la psicología cognitiva, entre otras disciplinas (Gardner, 1996). Se trata de un esfuerzo destinado a investigar desde diferentes enfoques un fenómeno tan complejo, como es el estudio de los estados mentales. Probablemente, de todas las ciencias implicadas en este intento, ha sido la inteligencia artificial aquella disciplina que mayor influencia tuvo en el surgimiento y el desarrollo de la ciencia cognitiva. Lo anterior obedeció a la necesidad de generar modelos de comprensión de los fenómenos mentales, que cumplieran como requisito básico con la condición de implementación física. Es decir, en la esencia de la ciencia cognitiva, al menos en sus orígenes, se encuentra la idea de que para comprender la mente, debemos contar con sistemas de modelamiento físico de esta, que nos permitan estudiarla desde un punto de vista no exclusivamente teórico. Esta es, tal vez, la diferencia más radical que este nuevo enfoque ofreció respecto de las tentativas realizadas con anterioridad por la filosofía y la psicología. La filosofía, por ejemplo, después de llevar a cabo intentos por explicar el fenómeno de lo mental durante más de cuatro siglos, se vio desplazada por la aparición de la revolución cognitiva de 1954 (Gardner, 1996). Después de los intentos del racionalismo, el empirismo, la filosofía kantiana y las corrientes matemáticas de Whitehead y Russell, el estudio de la mente quedó en manos de los científicos cognitivos, y la filosofía abandonó su lugar como supradisciplina explicativa de la mente. La psicología, en cambio, de origen más reciente, llevó a cabo sucesivos intentos destinados a dar explicaciones sobre los fenómenos mentales a partir del siglo XIX, los cuales por diferentes factores resultaron insatisfactorios, hasta caer, finalmente, en la paradójica situación de crear un

programa de investigación psicológico sin mente, como fue el conductismo. Por otra parte, las tentativas de la escuela alemana de Wundt, basada en la introspección¹, estrategia descartada por considerarse una metodología poco confiable, y el surgimiento, auge y caída del psicoanálisis, corriente explicativa basada en especulaciones hechas sobre el análisis de casos de personas mentalmente perturbadas, terminaron por transformarse en visiones alternativas —no científicas—, que si bien no desaparecen por completo del espectro cultural, pueden considerarse como disciplinas marginales, que corren en paralelo a la producción del conocimiento científico (Hergenhahn, 2001). En este contexto, el surgimiento de la ciencia cognitiva y su principal enfoque, el cognitivismo, constituye probablemente el primer esfuerzo de carácter plenamente científico por estudiar la mente. Este objetivo se sustentó sobre el desarrollo de un nuevo paradigma de comprensión de los estados mentales, denominado cognitivismo.

CARACTERÍSTICAS CENTRALES DEL COGNITIVISMO: ENFOQUE RECTOR DE LA CIENCIA COGNITIVA

Aun cuando, en términos generales, en ciencia cognitiva existen tres enfoques utilizados para la comprensión de la mente —cognitivismo, conexionismo y cognición corporizada—, el paradigma cognitivista continúa siendo, hasta ahora, el único modelo con un desarrollo teórico y experimental importante y, según algunos, se trata del enfoque rector y guía de la investigación en este campo de conocimientos (Clark, 2001)².

Desde 1956 en adelante, se sientan las bases del enfoque cognitivista. A partir de esta época, sobre todo durante los encuentros de Cambridge y Dartmouth, las ideas de Herbert Simon, Noam Chomsky y Marvin Minsky fundan el predominio de la definición de cognición como computación de representaciones simbólicas. En este momento, se comienza a pensar que el único modo de dar cuenta de la inteligencia y la intencionalidad está basado en la hipótesis de que la cognición consiste en actuar sobre la base de representaciones que adquieren realidad física mediante la forma de un código simbólico en el cerebro o en una máquina. Llegados a este

¹ El introspeccionismo fue una escuela psicológica que se desarrolló en Alemania a partir de 1879. Sus principales exponentes, entre los cuales se cuentan Wilhelm Wundt y Edward Titchener, pretendían estudiar científicamente los estados mentales, mediante el relato que de estos hacían los sujetos experimentales.

² Una revisión de la evolución de los paradigmas en ciencia cognitiva puede encontrarse en Varela (1988).

punto, los computadores brindan, por tanto, un modelo mecánico del pensamiento, ya que aquel consistiría, desde este enfoque, en la computación física de símbolos. En este contexto, uno de los desarrollos teóricos más interesantes surgidos en esta época fue el entendimiento de los símbolos como entidades que tienen una realidad física, por un lado, y una realidad semántica irreductible a lo físico, por otro. Según los cognitivistas, ya sea en el cerebro o en un computador, la cognición trata de la computación de representaciones simbólicas, es decir, la manipulación física de símbolos, según reglas que están codificadas semánticamente. El surgimiento de esta nueva perspectiva se debe en gran medida al desarrollo de la teoría representacional de la mente, por un lado, y al surgimiento de la hipótesis del sistema de símbolos físicos, por otro, ambos aspectos del enfoque que se revisan a continuación.

LA TEORÍA REPRESENTACIONAL DE LA MENTE

La teoría representacional de la mente (TRM) es un paso clave en el desarrollo de la ciencia cognitiva, puesto que retoma el valor explicativo de los estados mentales —creencias, deseos, etc.—, pero lo hace desde un punto de vista radicalmente distinto de aquel que se encuentra presente en las teorías que intentaron previamente un estudio de la mente a través de la introspección. De esta forma, la TRM se constituye como una nueva teoría acerca de los estados mentales, redefinidos como actitudes proposicionales, que no resulta incoherente con los requisitos establecidos para el tipo de explicación considerada científica. Para comprender la TRM, hay que considerar, en primer lugar, que esta acepta la existencia de los estados mentales intencionales, siendo, por tanto, una teoría que sostiene una visión realista intencional sobre la mente. Desde este marco, no se discute la existencia de los estados mentales, señalándose además que su propiedad central es su carácter intencional, es decir que estos se encuentran siempre referidos a algún contenido distinto de ellos mismos. Por otra parte, la TRM afirma que los estados mentales intencionales son capaces de dar cuenta de la conducta inteligente.

La TRM se puede resumir de la siguiente forma:

Existe un lenguaje del pensamiento compuesto por un conjunto infinito de representaciones mentales que son el dominio de los procesos mentales.

Existen actitudes proposicionales que actúan sobre las representaciones mentales.

La relación entre las actitudes proposicionales y las representaciones mentales es de tipo computacional funcional.

Tener un estado mental —creencia, deseo u otro— consiste básicamente en tener ejemplificado en la “cabeza”, de una cierta manera, una implementación de un símbolo mental tipo, que significa ese estado mental (creencia, deseo u otro).

Los estados mentales tienen propiedades causales, las cuales son diferentes según se trate de creencias, deseos u otro estado mental.

Los procesos mentales son secuencias causales de ejemplificaciones de representaciones mentales (Fodor, citado por Rabosi, 1995).

Mediante esta teoría, se reformula el concepto *estado mental* como “actitud proposicional”, y la diferencia de esta nueva concepción respecto de sus predecesoras es que ella lleva implícita una visión física y no subjetiva de la noción de mente. Por otra parte, la relación entre los estados mentales desde este enfoque es mecánica, puesto que estos, entendidos como actitudes proposicionales, están compuestos por símbolos que tienen propiedades causales que se encuentran determinadas únicamente a partir de su forma física (sintaxis).

Esta teoría acerca de la mente permite además su implementación en un sistema físico, puesto que en “lo mental” no habría nada más que realizaciones de símbolos físicos vinculados sintácticamente a través de determinadas reglas, que posibilitan su procesamiento sin alusión a ningún estado no físico. Según Jerry Fodor, la conexión entre las propiedades causales de un símbolo y sus propiedades semánticas se encuentra dada por su sintaxis, y es este hecho lo que permite el avance hacia el diseño computacional y su implementación en un sistema físico (Fodor, citado por Rabosi, 1995). Desde este punto de vista, no se define propiamente el estado mental, tan solo se habla de él en cuanto poseedor de propiedades causales, y la mente, en este sentido, puede ser entendida tan solo como un estado de máquina en un momento determinado. La semántica se “derivaría” así

de la sintaxis, mediante símbolos que expresan proposiciones. El entrecomillado anterior obedece al hecho de que, en verdad, no existiría un nivel semántico atribuible a la máquina, puesto que lo que realmente ocurre, según objetan algunos cuestionadores de este enfoque, es que se trata solo de una atribución que realiza un observador externo. Como acertadamente da cuenta John Searle, con su crítica conocida como la habitación china³, lo que la máquina hace es únicamente manipular símbolos según reglas, de modo que su estado es exclusivamente sintáctico, en el sentido de que los símbolos no son interpretados, sino únicamente manipulados a partir de la consideración de sus características físicas. Searle (1996) va incluso un paso más allá, al argumentar que ni siquiera una máquina, como un computador, y menos aún un cerebro, son entidades sintácticas, puesto que estas no tienen en verdad un nivel de funcionamiento caracterizado por el uso de símbolos. Lo que dichas máquinas tienen es únicamente la capacidad de presentar ciertos estados que pueden ser interpretados desde fuera como sintácticos, de tal forma que la sintaxis como una característica intrínseca del sistema no existe. Así, “un estado físico de un sistema es un estado computacional sólo de manera relativa a la asignación a ese estado de algún rol, función o interpretación computacional” (Searle, 1996, p. 215). De este modo, en el diseño computacional, el papel causal de los estados mentales es apareado con el contenido, aprovechando los paralelismos entre la sintaxis de un símbolo y su semántica.

LA HIPÓTESIS DEL SISTEMA DE SÍMBOLOS FÍSICOS

La hipótesis del sistema de símbolos físicos, propuesta por Newell y Simon, constituye el otro gran desarrollo teórico que facilitó el surgimiento y la validación del enfoque cognitivista (Haugeland, 1981). Esta consiste en una propuesta empírica acerca de la inteligencia, que sostiene que un sistema de símbolos físicos tiene los medios necesarios y suficientes para la acción inteligente general. Se entiende por *necesario* el hecho de que cualquier sistema que exhibe inteligencia general resultará ser, después de un análisis, un sistema de símbolos físicos. Se entiende por *suficiente* el hecho de que cualquier sistema de sím-

bolos físicos de tamaño adecuado puede ser organizado aún más hasta llegar a exhibir acción inteligente general. *Acción inteligente general* hace referencia a la indicación que en cualquier situación real pueda ocurrir un comportamiento apropiado a los fines del sistema y adaptativo en relación con las demandas del ambiente, dentro de ciertos límites de velocidad y complejidad.

La hipótesis de los sistemas de símbolos físicos surge a partir del interés existente a comienzos del siglo XX por generar un lenguaje lógico matemático que fuese el fundamento perfecto para otros lenguajes. Se trata, por tanto, del intento por construir un lenguaje formal, carente de contenido o semánticamente transparente, que pudiese ser interpretado en función de contenidos específicos.

En el sistema de símbolos físicos, el adjetivo *físico* denota dos importantes aspectos:

- Tales sistemas claramente obedecen a las leyes de la física y son implementables físicamente.
- No se restringen a sistemas humanos de símbolos.

Un sistema de símbolos físicos consiste en un conjunto de símbolos, los cuales son patrones físicos que pueden ocurrir como componentes de otro tipo de ente llamado expresión o estructura simbólica. Una estructura simbólica se compone de un número de ejemplares de símbolos relacionados en cierta forma física. En cada instante, el sistema contendrá una colección de estas estructuras simbólicas. Además de estas estructuras, el sistema contiene una colección de procesos que operan sobre las expresiones para producir otras expresiones: estos son procesos de creación, modificación y reproducción. Un sistema de símbolos físicos es una máquina que produce a lo largo del tiempo una colección evolutiva de estructuras simbólicas. Tal sistema existe en un mundo de objetos más amplio que las expresiones simbólicas por sí mismas.

La hipótesis de sistema de símbolos físicos tiene suma importancia para el diseño de arquitecturas cognitivas clásicas. En términos generales, se puede decir que la arquitectura cognitiva corresponde al contenedor en el cual se implementa un determinado lenguaje o programa. En el caso de la hipótesis de sistema de símbolos físicos, esta posibilita el desarrollo de un programa formal o lenguaje, que se corresponde lógicamente con la ar-

³ Searle criticó la visión funcionalista de la inteligencia artificial que señala que es la sintaxis de los programas la que determina la aparición de la semántica. Su crítica se basó en el diseño de un experimento filosófico conocido como la habitación china, que en breves palabras habría demostrado que:

- “Los programas son enteramente sintácticos
- Las mentes tienen una semántica
- La sintaxis no es lo mismo que o no es suficiente para la semántica” (2000, p. 25).

arquitectura clásica, por el hecho de permitir el desarrollo de un lenguaje claro —formal—, económico, es decir, con un número finito de pasos, y poderoso, en el sentido de que origina ristas potencialmente infinitas de símbolos. Además, a través de operaciones de designación e interpretación que se mantienen constantes, este programa permite mediante su operación en un diseño de arquitectura clásica dar cuenta de la semántica. En síntesis, la arquitectura clásica no sería posible, respecto de la implementación, de no contar con un lenguaje como el que posibilita la hipótesis de símbolos físicos.

En los párrafos anteriores, hemos revisado algunos aspectos centrales de los dos desarrollos teóricos más importantes que dan sustento teórico al cognitivismo. Como veremos a continuación, mediante los postulados presentes en la teoría representacional de la mente y la hipótesis del sistema de símbolos físicos, este enfoque realizó una ingeniosa maniobra de redefinición de la mente hasta unos términos que resultasen compatibles con el materialismo exigido por la ciencia. Como examinaremos, esta reformulación posibilitó el aparente rescate de la psique de los terrenos de explicación precientíficos de la religión, la filosofía y las psicologías especulativas ya comentadas.

EL “RESCATE” COMPUTACIONAL DE LA MENTE DE LOS TERRENOS PRECIENTÍFICOS

Analizados los aspectos centrales del enfoque cognitivista computacional, podemos observar cómo el desarrollo de la ciencia cognitiva contenido en este enfoque trajo consigo un resurgimiento de los estudios de la mente, concebida esta de una forma muy distinta respecto de la perspectiva existente en la psicología preconductista. No obstante, este retorno trajo aparejada consigo una maniobra un tanto confusa, configurada para salvar la distancia que existía entre la cosmovisión física de la ciencia y el estudio de la mente. Esta maniobra, realizada por el cognitivismo, se elaboró sobre la base de los principios teóricos contenidos en la teoría representacional de la mente y la hipótesis del sistema de símbolos físicos, ambos elementos presentes en el corazón de este enfoque.

Al reformular los estados mentales como actitudes posicionales, la teoría representacional de la mente le otorgó un anclaje físico a la actividad mental y la noción de cognición. Entendida esta última como la manipu-

lación de símbolos a partir de su forma física, la nueva concepción no presentó problema alguno para el requisito de “fiscalidad” impuesto por la ciencia. La hipótesis de los sistemas de símbolos físicos, por su parte, dio pie al cumplimiento del requisito de implementabilidad, al señalar que cualquier sistema inteligente no es más que un sistema de símbolos físicos. De esta forma, con el surgimiento de los primeros computadores, se contaba por primera vez en la historia de la ciencia con la posibilidad de estudiar la mente desde un punto de vista físico, analizando las características de los procesos cognitivos mediante la implementación de sistemas inteligentes artificiales. Todo lo anterior permitió una serie de avances en el camino de profundizar en la comprensión de la mente, entre los cuales se cuentan:

- Haber proporcionado una enorme cantidad de conocimientos sobre la mente y su estructura.
- Haber permitido un progreso en la investigación a un ritmo apreciable a pesar o gracias a su neutralidad biológica e independencia de las descripciones subjetivas de lo mental.
- Haber entregado un sentido concreto a la idea de la mente como conjunto de capacidades con interdependencias funcionalmente relativamente bien definidas.
- Haber demostrado que es una ciencia objetiva de lo mental.
- Haber sido mucho más precisos, explicativos y respetuosos con la complejidad de lo mental que los enfoques psicológicos anteriores (Rivière, 1995).

Todas estas ventajas posibilitaron que el enfoque cognitivista computacional se consolidase como el paradigma oficial en ciencia cognitiva, aun cuando quedaron, como era lógico pensar, algunos problemas sin resolver. Dentro de estas dificultades, la distancia existente entre la definición sintáctica de la inteligencia y la realidad semántica de la cognición humana es, probablemente, el problema más notorio que exhibe el enfoque, y sobre la cual se han centrado las críticas más agudas que se le han realizado.

Lo anterior se relaciona con el hecho de que, en la práctica, tanto en el caso humano como en el diseño computacional la sintaxis por sí sola no tiene sentido si no es considerada dentro de un contexto de contenidos semánticos. En el computador, sabemos que el nivel semántico atribuido a los símbolos proviene de la sintaxis que define el programador, no obstante ¿de dónde obtienen su significado las expresiones simbólicas que

según el cognitivista están codificadas en el cerebro? En este contexto crítico, Rivière (1995) plantea que el enfoque cognitivista solo resulta fecundo si se entiende como una metáfora de lo que en verdad ocurre con la mente, ya que su interpretación literal es poco inteligible e inconsistente con los conocimientos aportados por la biología. Para este autor, “todo símbolo tiene que poseer una presencia fenomenológica, en tanto que constituye una ‘acción para otro’, en su origen comunicativo, o ‘una acción consciente para uno mismo’, en su presencia auto-consciente una vez que se ha interiorizado” (p. 104). Este requisito, que no se da en los modelos cognitivos clásicos, implica, entre otras cosas, que dichos modelos no permitan replicar conductas inteligentes “básicas”, como la percepción visual de objetos, así como tampoco dar cuenta de los procesos inductivos, altamente resistentes a la reducción sintáctica, y que son característicamente inteligentes y generadores de conocimiento en el ser humano. De esta forma, como afirman algunos, es paradójico que el enfoque cognitivista computacional, que en su origen pretende desvincularse del dualismo cartesiano, que atribuye a la mente una existencia no física e independiente del cuerpo, debe en último término acudir a explicaciones innatistas, desvinculadas de la historia evolutiva biológica de la mente, acercándose contradictoriamente al mismo modelo del cual busca alejarse (Rivière, 1995). Pareciera ser, entonces, que el enfoque cognitivista que en apariencia logra salvar al fin la distancia entre la mente y la cosmovisión materialista de la ciencia, sigue viéndose influenciada por las categorías de análisis postuladas por esta tradición filosófica dualista, que de alguna forma niega la posibilidad de explicaciones científicas acerca de la psique.

Lo anterior nos sugiere que para comprender con mayor profundidad los problemas considerados por la ciencia cognitiva resulta importante no perder de vista la tradición filosófica implícita y explícita que se encuentra imbricada en este enfoque. Muchas de las preguntas que hoy se hace la ciencia cognitiva no son preguntas nuevas, y en este sentido gran parte de las posturas materialistas sostenidas actualmente entre los científicos cognitivos no hacen más que continuar con una larga tradición de negación de los fenómenos mentales, tradición que tiene su punto de origen en la vieja filosofía dualista de Descartes y su problema mente-cuerpo. Comprender este vínculo resulta crucial para despejar algunas posibles confusiones presentes en la actual investigación sobre la mente, ya que, como señalan Lakoff y Johnson (1999), el conflicto entre las filosofías *a priori*

y los descubrimientos científicos empíricos es un problema que se presenta con fuerza en la ciencia cognitiva.

¿De qué forma influye el marco conceptual definido por el problema cartesiano mente-cuerpo en la definición actual de la mente? Como examinaremos, hay antecedentes que permiten suponer la existencia de una cierta continuidad entre estos dos asuntos. Parece ser que en el intento por estudiar científicamente al ser humano las investigaciones dejaron fuera aquellos elementos que “chocan” con las concepciones de mundo, dominantes en determinados momentos de la historia. Así sucedió con el estudio de la mente a partir del siglo XVII cuando Descartes plantea el problema mente-cuerpo, y pareciera que algo similar ocurre con el estudio de los aspectos cualitativos y subjetivos de lo mental, a partir del siglo XX, cuando tomamos como principal analogía de la psique a los programas computacionales. ¿Sigue presente de alguna forma el problema mente-cuerpo en el actual estudio de la cognición? Como examinaremos a continuación, la distinción mente-cuerpo y su carga filosófica implícita parecen ser un marco que organiza y determina los márgenes en el interior de los cuales se realizan las investigaciones en torno a la mente.

EL MARCO EPISTEMOLÓGICO CONFIGURADO POR EL DUALISMO CARTESIANO

El análisis de la mente, tal cual es discutida hoy en día en el interior de la ciencia cognitiva, tiene un desarrollo que responde no solo a razones de progreso científico, sino también a una compleja interrelación de variables históricas, políticas y religiosas, las cuales, sumadas al desarrollo filosófico, han significado el surgimiento de los diferentes planteamientos hechos frente a este problema durante la historia de la humanidad. Así, como señala Varela (1988), “es obvio que la ciencia en cuanto actividad social, está atravesada por corrientes de poder que infunden más autoridad a ciertas voces que a otras [...] esto es aún más cierto en el dominio de las ciencias cognitivas” (p. 15). La anterior es una idea que, con énfasis particulares, han destacado autores provenientes de diversas corrientes de pensamiento. El filósofo de la ciencia francés, Gaston Bachelard, por ejemplo, desarrolla el concepto de *obstáculo epistemológico* para explicar cómo el contexto cultural o el conjunto de pensamientos e ideas disponibles en un momento dado de la historia pueden transformarse en un obstáculo que es necesario sobrepasar para el progreso del conocimiento.

to cuando no resulta compatible con las nuevas ideas y conceptos (Villamil, 2008). Por otra parte, en el plano de la filosofía de la mente, John Searle refiere explícitamente en sus escritos que el dualismo cartesiano mente-cuerpo sería un marco que impregna la investigación sobre la mente, condicionando las categorías utilizadas en nuestra forma de pensar acerca de este fenómeno. De este modo, para avanzar en la comprensión de la psique, se requiere superar esta perspectiva, según él incorrecta (Searle, 2004; Searle, 1996).

Según Berman (1987), la cosmovisión científica del mundo, utilizada actualmente para el estudio de la mente, cristaliza como método de comprensión de la naturaleza, a partir de los experimentos de Galileo y los trabajos de Newton, sumados al desarrollo del pensamiento cartesiano. Básicamente, se trataría de una perspectiva que separa de forma tajante la mente y el cuerpo o el sujeto del objeto. De acuerdo con esta lógica, pensar me separa del mundo que enfrento, de manera tal que, aun cuando percibo mi cuerpo y sus funciones, yo no soy efectivamente mi cuerpo. Según Berman, esta apreciación del ser humano se observaría con claridad en la obra de Descartes, apreciable, por ejemplo, en su *Tratado sobre el hombre* (1962, citado por Berman, 1987). En esta obra, Descartes nos muestra cómo es posible aprender acerca de la conducta mecánica del cuerpo aplicando su método y cómo la mente o sustancia pensante (*res cogitans*) estaría en una categoría completamente diferente de la de la sustancia extendida (*res extensa*), a pesar de haber entre ambas una interacción mecánica (Putnam, 1994). Los planteamientos desarrollados por Morris Berman ayudan a comprender cómo el tratamiento del problema de la mente y su relación con el mundo físico responde no solo a razones de progreso científico, sino, entre otros factores, a un complejo entramado de variables histórico-filosóficas. De acuerdo con este autor, la filosofía cartesiana, en conjunción con las ideas acerca de la experimentación de Francis Bacon y los descubrimientos científicos de la época, constituyeron una sinergia histórica, que permitió tremendos avances tecnológicos entre los siglos XVII y XVIII. No obstante, esta síntesis significó, por otra parte, la exclusión de la mente como objeto de estudio científico, en virtud de su consideración como una entidad inmaterial que no se encontraba regida por las leyes mecánicas. Es paradójico, en este sentido, cómo este tipo de razonamiento que colocó al pensamiento como el centro de la actividad mental, negándole cualquier posibilidad de explicación matemática, terminó siendo un claro antecedente de las ideas

acerca del pensamiento como computación de Turing (Rivière, 1995). Según De la Cruz (2002), el cambio de paradigma habría transitado por tres etapas en la evolución de las concepciones sobre la relación existente entre la mente y el cuerpo. El desarrollo iría desde la antigua noción del alma trascendente, presente en los pueblos primitivos y vigente incluso en nuestros días en el interior de algunas religiones orientales, hasta la moderna concepción de mente, presente en la ciencia cognitiva, considerada como algo que depende principalmente —si no de forma exclusiva— del funcionamiento del cerebro (De la Cruz, 2002). En el medio, se encontraría la filosofía dualista de Descartes como un punto de inflexión determinante en este proceso. Esta filosofía es caracterizada, según Lakoff y Johnson (1999), entre otros, por los siguientes aspectos:

- Separación de cuerpo y alma. Descartes afirmaba que la mente era el asiento de la razón, y por lo tanto uno no necesita ni debiera necesitar observar el cuerpo para explicar el funcionamiento autónomo de la mente.
- Razón autónoma trascendente. La razón es una capacidad de la mente, no del cuerpo. Esta es autónoma y funciona con sus propias reglas y principios, independientemente de otros aspectos, como el sentimiento, la emoción, la imaginación, la percepción o las habilidades motoras.
- Esencia. Cada tipo de cosa posee una esencia que la hace ser el tipo de cosa que es.
- Racionalidad como el elemento definitorio de la naturaleza humana. Existe una naturaleza humana universal, una esencia compartida por todos los seres humanos y que los define como tales. Lo que hace a los humanos ser seres humanos es su capacidad para el pensamiento racional y el lenguaje.
- Matemáticas como la razón ideal. Descartes consideraba las matemáticas como una forma prototípica de la razón humana. Por lo tanto, la razón humana exacta debía poseer el mismo carácter esencial que la razón matemática.
- La razón formal. La capacidad para razonar es la capacidad para manipular las representaciones según las reglas formales para estructurar y relacionar los símbolos mentales. Descartes afirmaba que la lógica es el centro y la esencia de esta capacidad racional y las matemáticas la representación ideal del pensamiento.
- El pensamiento como lenguaje. Descartes conceptualiza el pensamiento metafóricamente como lenguaje, el cual debería ser matemático y, de este modo, puramente formal.
- Ideas innatas. Descartes decía que la mente debió haber sido creada gracias a ciertas ideas, conceptos y reglas formales de Dios, que creía no se podían adquirir por medio de la experiencia. Estas

estructuras *a priori* se nos presentan gracias a la naturaleza de la mente y la razón, por lo tanto todas las criaturas racionales las poseen y no serían adquiridas a través de la experiencia, como proponían los empiristas, sino que son infundadas por Dios en el momento de nacer.

Rodolfo Bächler

Silva I

¿Hasta qué punto permanece esta cosmovisión actualmente presente en los postulados de las ciencias de la mente? ¿Cuánto de esta visión resulta funcional, hoy en día, al progreso de la psicología y demás ciencias cognitivas?

EL PROBLEMA MENTE-CUERPO, LA CIENCIA COGNITIVA Y EL COGNITIVISMO

Según Gardner (1996), Descartes es el antecedente filosófico prototípico de la ciencia cognitiva, puesto que, en gran medida, el surgimiento de esta disciplina se encuentra motivada como una suerte de intento de solución al dualismo de sustancias. El problema mente-cuerpo, tal cual se puede ver actualmente en la ciencia cognitiva, es decir, como el problema de determinar la relación existente entre el sistema nervioso, básicamente el cerebro, y la mente, tiene su antecedente más antiguo en los planteamientos de Descartes. Específicamente, se trata de la teoría cartesiana de la glándula pineal como el punto de conexión entre el funcionamiento físico del cuerpo y la vida mental. Según Wozniak (1992), al localizar el punto de contacto entre el alma y el cuerpo en la glándula pineal, Descartes habría planteado la cuestión de las relaciones de la mente con el cerebro y el sistema nervioso, pero, al mismo tiempo, al trazar una radical distinción ontológica entre el cuerpo como extensión y la mente como puro pensamiento, este autor, en búsqueda de la certidumbre, habría creado, paradójicamente, un caos intelectual. Como señala De la Cruz (2002), la solución de la glándula pineal era autocontradictoria, ya que suponía la afirmación de una sustancia que era pensante y extensa a la vez, lo cual choca con la propia definición cartesiana de la mente. El dualismo así concebido resulta ser un problema insoluble, puesto que parece contener en su esencia distinciones que no son correctas, de modo tal que la idea de una sustancia mental —no física— resulta al parecer inadecuada para avanzar en la comprensión de los fenómenos mentales. No obstante esta contradicción, las ideas de Descartes, en el sentido de ubicar el epicentro de las funciones mentales en el cerebro, se han visto reforzadas por un enorme caudal de investigaciones llevadas a cabo durante los últimos ciento cincuenta años sobre la estructura y el funcio-

namiento del sistema nervioso, antecedentes que han ido configurando una nueva cosmovisión respecto de la relación mente-cuerpo. Esta nueva concepción, si bien implica una tecnificación enorme respecto del problema en su versión original (el problema mente-cuerpo), no considera en términos filosóficos una transformación profunda a la estructura original, y, de una u otra forma, la gran mayoría de la investigación que actualmente se realiza en ciencia cognitiva se encuentra atrapada bajo la figura dualista heredada desde el modelo cartesiano (Wozniak, 1992). Una gran cantidad de los postulados centrales de la filosofía cartesiana son adoptados durante el surgimiento de la ciencia cognitiva —preferentemente de forma implícita— por su enfoque cognitivista.

Por ejemplo, la separación entre el cuerpo y el alma presente en la filosofía dualista recuerda, en cierto sentido, a la focalización del estudio de los estados mentales en el cerebro. Si bien es cierto que no se trata exactamente de lo mismo, un cierto tipo de dualismo, esta vez cognitivo-emocional, parece estar inserto en el enfoque cognitivista. Las nuevas ciencias de la mente, al centrar su estudio en los procesos cognitivos, entendidos como computación sobre representaciones mentales, se encuentran, de algún modo, negando, o al menos separando de aquello que se considera mente, a toda la gama de estados cualitativos experimentados en el cuerpo, dentro de los cuales las emociones ocupan un lugar muy importante. Siguiendo una lógica relativamente similar, como hemos comentado, Descartes afirmaba que la mente era el asiento de la razón, y por lo tanto uno no necesita ni debiera necesitar observar los estados del cuerpo para explicar su funcionamiento⁴. Por otra parte, como ya hemos comentado, la idea de las matemáticas como razón ideal remite espontáneamente a la noción de algoritmo como centro de los procesos cognitivos. En este contexto, la hipótesis de los sistemas de símbolos físicos, componente central del cognitivismo, surge en el interés por generar un lenguaje lógico matemático que fuese en un cierto sentido “puro”, es decir, carente de contenidos semánticos. Lo anterior sigue una forma de pensamiento plenamente cartesiano en la dirección de considerar a las matemáticas como la razón ideal, pero, además, porque dentro de este enfoque, al igual que en la filosofía cartesiana, se concibe el pensamiento como un proceso formal. El razonamiento, entendido como

⁴ Lo anterior contradice de forma muy importante una línea de investigación actual en neurociencias, que muestra la estrecha interrelación existente entre los estados cualitativos del cuerpo y la emergencia de las representaciones mentales (Damasio, 2001; Damasio, 2010; Gu et al., 2012).

Panorama I

pp. 48-58 I

Volumen 8 I

Número 14 I

Enero - Junio I

2014 I

manipulación de representaciones, constituye, entonces, un nódulo la cosmovisión cartesiana, inserto en el centro del programa cognitivista.

El problema se suscita, sin embargo, derivado del hecho de que la ciencia y los investigadores cognitivos han llevado adelante su investigación sin una clara conciencia de la influencia del aparato cartesiano en su trabajo, encontrándose, de una u otra forma, condicionados por la existencia de este esquema. Lo anterior ocurre, ya porque se revelan en contra del cartesianismo, ya porque, en cambio, asumen una clara postura dualista dejando fuera, frecuentemente sin darse cuenta, los aspectos centrales de lo mental, considerados como algo ajeno al espectro de la investigación científica. Cuando los científicos cognitivos —y sobre todo los neurocientíficos— estudian la mente, se encuentran en realidad estudiando una parte lo mental —el pensamiento, en el sentido representacional del término—, aquella que la tradición cartesiana definió como el foco central de los estados mentales, dejando de lado lo que desde otro punto de vista podría ser concebido como el aspecto mental más prototípico. Hablamos de los *qualia*⁵, es decir, la experiencia sentida que acompaña el funcionamiento cognitivo de la mente. De este modo, cuando los científicos cognitivos se refieren a la mente, estarían en verdad aludiendo tan solo a una parte de esta: las representaciones mentales, en el sentido simbólico del término⁶, excluyendo, por otra parte, a toda la amplia gama de estados cualitativos, experimentados en el cuerpo. Así, de acuerdo con Searle (2004), el dualismo cartesiano es una filosofía que se encuentra plenamente vigente en el interior de la ciencia cognitiva, puesto que muchos de sus representantes comparten implícita o explícitamente este marco conceptual, ya porque se declaran abiertamente dualistas, ya porque asumen una postura materialista que sería, en último término, una reacción al dualismo que lleva implícita esta tradición en su interior. Como en el caso del hijo, que en el intento de diferenciarse de su padre busca desarrollar rasgos completamente distintos de los de su progenitor, sin darse cuenta que, por lo mismo, la presencia de su padre se transforma en el eje de su desarrollo, los materialistas de acuerdo con este autor, al no poder explicar una parte de la mente de una forma que resulte compatible con los postulados esenciales de su filosofía, se ven obligados a

negar su existencia, con lo cual se encuentran finalmente influidos por el paradigma cartesiano del cual pretenden escapar. De este modo, el dualismo y el materialismo aparecen como dos alternativas opuestas, que se refuerzan la una a la otra. Lo anterior, puesto que, si usted es dualista, entonces no asume una posición materialista sobre la mente, y si, por el contrario, usted asume una posición materialista, entonces usted niega el dualismo y, por tanto, la existencia de una parte de la mente, en cuanto fenómeno subjetivo, cualitativo y experimentable únicamente en primera persona. Dentro de las posiciones materialistas que, según Searle (2004) estarían en esta situación, se encuentran:

- La inteligencia artificial radical, es decir, la idea de que la mente no es más que un programa informático incorporado al cerebro.
- El funcionalismo, entendido, de acuerdo con lo que hemos señalado, como la idea de que los estados mentales se definen por sus relaciones causales.
- El fisicalismo, que sostiene que los estados mentales no son más que estados cerebrales.
- El conductismo, que reduce la mente a la conducta.

Finalmente, podemos afirmar, entonces, que el problema mente-cuerpo no solo no ha sido superado, sino que se encuentra plenamente presente en el interior de la ciencia cognitiva como una piedra de tope que dificulta el progreso en el estudio de la mente. En las nuevas ciencias de la mente, la visión filosófica cartesiana parece haber “topado techo”, y aunque esta situación no es explícitamente reconocida, es una realidad que para seguir avanzando en la comprensión de la mente se hace necesario reformular la visión filosófica que sustente la investigación. Observar este problema no es fácil, puesto que, cuando los científicos cognitivos hablan de “la mente”, sobre todo, pero no únicamente en el sentido computacional, no se aprecia de forma directa que, generalmente, están dejando de lado una parte de la mente. En apariencia, el surgimiento de la ciencia cognitiva sugiere al fin una superación definitiva del “miedo” científico históricamente presente respecto de los fenómenos mentales. No obstante, lo que en verdad ocurre, aquello que confunde las cosas, es que, en cierto sentido, muchos de los científicos cognitivos hablan de la mente sin hacer referencia en forma total a esta. La maniobra que la ciencia cognitiva hace, sobre todo en su versión cognitivista computacional, consiste en reformular el concepto mente hasta unos términos que resulten admisibles dentro de la visión materialista, pero perdiendo, en este intento, las propiedades centrales de

⁵ Este concepto denota experiencias como el dolor, las sensaciones, las emociones y, en general, una extensa gama de estados subjetivos que acompañan muchos de nuestros procesos mentales.

⁶ Existe otra visión de las representaciones, como “encarnadas” (Ramachandran y Blakeslee, 1999).

la psique, colocándose en una posición similar a Descartes, quien en una muestra de sorprendente genialidad anticipatoria advertía en su *Tratado del hombre* que era posible imitar las funciones vegetativas y sensitivas del alma por sistemas mecánicos, no así el alma racional o pensamiento (González-Castán, 1999).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Berman, M. (1987). *El reencantamiento del mundo*. Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
2. Chalmers, D. J. (1995). The puzzle of conscious experience. *Scientific American*, 273(6), 80-86.
3. Clark, A. (2001). *Mindware*. Nueva York: Oxford University Press.
4. Cruz, M. Á. de la (2002). El problema cuerpo-mente: distintos planteamientos. Recuperado de <http://platea.pntic.mec.es/macruz/mente/cmindex.html>
5. Damasio, A. R. (2001). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
6. Damasio, A. R. (2010). *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos* (7ª ed.). Madrid: Crítica.
7. Gardner, H. (1996). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
8. González-Castán, O. L. (1999). *La conciencia errante. Introducción crítica a la filosofía de la psicología*. Madrid: Tecnos.
9. Gu, X., Liu, X., Van Dam, N. T., Patrick, R. y Fan, J. (2012). Cognition—emotion integration in the anterior insula. *Cerebral Cortex*, 23(1), 20-27.
10. Haugeland, J. (1981). *Mind design*. Cambridge: The MIT Press.
11. Hergenhahn, B. (2001). *Introducción a la historia de la psicología*. México: Paraninfo.
12. Humphrey, N. (1995). *Una historia de la mente. La evolución y el nacimiento de la conciencia*. Barcelona: Gedisa.
13. Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. Nueva York: Basic Books.
14. McGinn, C. (1989). Can we solve the mind body problem? *Mind*, 98, 349-366.
15. Nagel, T. (1974). What is like to be a bat. *Philosophical Review*, 83(4), 435-450.
16. Nagel, T. (2000). *Otras mentes*. Madrid: Gedisa.
17. Putnam, H. (1994). *La herencia del pragmatismo*. Barcelona: Paidós.
18. Ramachandran, V. S., & Blakeslee, S. (1999). *Phantoms in the Brain: Human Nature and the Architecture of the Mind*. Fourth Estate.
19. Rabosi, E. (1995). *Filosofía de la mente y ciencia cognitiva*. Barcelona: Paidós.
20. Rivière, A. (1995). Mentes, cerebros y cómputos: ¿Problemas o misterios? En F. Mora, *El problema cerebro-mente* (pp. 73-134). Madrid: Alianza Universidad.
21. Searle, J. (1996). *El redescubrimiento de la mente*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
22. Searle, J. R. (2000). *Razones para actuar: una teoría del libre albedrío*. Nobel.
23. Searle, J. (2004). *Mente, lenguaje y sociedad*. Madrid: Alianza.
24. Varela, F. (1988). *Conocer: las ciencias cognitivas*. París: Editions du Seuil.
25. Villamil, L. (2008). La noción de obstáculo epistemológico en Gastón Bachelard. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 38, 25.
26. Wozniak, R. (1992). Bryn Mawr College. Recuperado de <http://serendip.brynmawr.edu/Mind/>



...nterr...
...archel ag...
...tyrant of...
...narchus, wh...
...ce. Phil...
...rchus led a...
...essaly, and...
...battle a...
...rom T...
...Bootia a...
...w in ad...
...
...of...
...the mask...
...marched...
...Thermo...
...
...the...
...he...
...8... 3...



...mbia fina
...TIVA DEL CLUB DEI 27

...scatto femminile (da «The Love Story» a «Sex And The City», passando per «The Bride War»).

AMPLIACIÓN HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS PARA LA
CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS ENTORNOS ORGANIZATIVOS EN
INSTITUCIONES EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS



AMPLIACIÓN DE HORIZONTES EPISTEMOLÓGICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE NUEVOS ENTORNOS ORGANIZATIVOS EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS

Epistemological Horizon Widening for the Construction of New Organizational Environments
in Higher Learning Institutions

Ampliação de horizontes epistemológicos para a construção de novos entornos organizativos em
instituições educativas universitárias

RECIBIDO: 9 DE ABRIL DE 2013

EVALUADO: 5 DE AGOSTO DE 2013

ACEPTADO: 30 DE AGOSTO DE 2013

Erelis Marrero León (Cuba)
Universidad de La Habana
Magíster en Ciencia Política
erelis@ffh.uh.cu

es

en

por

RESUMEN

Este artículo de revisión resalta el aspecto organizacional del proceso de aprendizaje y aborda la toma de decisiones desde las coordenadas teóricas de la complejidad como una perspectiva que puede proveer una nueva comprensión de los problemas y sus mecanismos de resolución. La práctica cotidiana revela que las dinámicas de comportamiento en una organización no siempre responden a estrategias de decisión óptimas. Las instituciones educativas universitarias evidencian la necesidad de una readecuación de la toma de decisiones a las condiciones contextuales de la organización y sus integrantes. Ello es campo fértil para la evaluación de otras posturas epistemológicas.

PALABRAS CLAVE: toma de decisiones, aprendizaje, participación, organización, complejidad.

ABSTRACT

Este artículo de revisión resalta el aspecto organizacional del proceso de aprendizaje y aborda la toma de decisiones desde las coordenadas teóricas de la complejidad, como una perspectiva que puede proveer una nueva comprensión de los problemas y sus mecanismos de resolución. La práctica cotidiana revela que las dinámicas de comportamiento en una organización no siempre responden a estrategias de decisión óptimas. Las instituciones educativas universitarias evidencian la necesidad de una readecuación de la toma de decisiones a las condiciones contextuales de la organización y sus integrantes. Ello es campo fértil para la evaluación de otras posturas epistemológicas.

KEYWORDS: Decision making, learning, participation, organization, complexity.

RESUMO

This review paper highlights the organizational aspect of the learning process and addresses decision making from the theoretical coordinates of complexity, as a perspective that may provide a new comprehension of problems and their solution mechanisms. Daily practice reveals that behavioral dynamics in an organization are not always a response to optimal decision-making strategies. Higher learning institutions make clear the need of realigning the decision making to the contextual conditions of both the organization and its members. That is a fertile ground for the evaluation of other epistemological stances.

PALAVRAS CHAVE: tomada de decisões, aprendizado, participação, organização, complexidade.

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

Marrero León, E. (2014). Ampliando horizontes epistemológicos para la construcción de nuevos entornos organizativos en instituciones educativas universitarias. *Panorama*, 8 (14), pp 60-72.

INTRODUCCIÓN

Las posturas teóricas en torno a quién, cómo y por qué se toma una decisión encuentran respuestas desde distintas áreas del saber humano. El ejercicio de la autoridad y la toma eficiente de decisiones han devenido desafíos a enfrentar por las organizaciones de todo tipo para propiciar un ambiente libre de autoritarismos.

Los presupuestos epistemológicos existentes para pensar los procesos de toma de decisiones (económicas, administrativas, organizacionales y políticas) pueden ubicarse en dos grandes grupos, atendiendo al papel que le otorgan a lo regular y lo irregular en el proceso. Unas centran la atención en lo ordenado y regular, y conciben la decisión como racional, calculable y predecible. Otras confieren espacio por igual a lo regular y lo irregular, concediendo sitio a la ambigüedad y la incertidumbre en el proceso. Esta es una diferencia de rango paradigmático, relacionado con los presupuestos teóricos y filosóficos más generales, la comprensión que se tiene del lugar del orden y lo regular, así como la perspectiva implícita acerca de las posibilidades de control sobre la toma de decisiones y el proceso ulterior de su implementación.

Históricamente, el ser humano ha manifestado interés por la búsqueda de modos correctos de estructurar su existencia, de ahí que la toma de decisiones deviniese una práctica cotidiana casi inconsciente. Anclada en sus principios a la evolución del pensamiento administrativo, las principales propuestas teóricas poseen raíces en imperativos económicos de eficiencia y rentabilidad, que dan paso al nacimiento de modelos y estrategias de decisión que se implementan en coherencia con la reproducción del sistema político en cuestión.

Así, las crisis económicas y sociopolíticas no solo ponen a prueba constantemente los mecanismos de toma de decisiones, sino que demarcan la estrecha relación entre la toma de decisiones en organizaciones y la estructura de autoridad formal que las sustenta. Los grados de planeación, retroalimentación y control de la decisión varían entonces entre organizaciones, mientras que la coyuntura determinará la pertinencia o no de centralización y descentralización de acuerdo con las metas organizacionales.

En este orden de ideas, la toma de decisiones debe estructurarse tomando en cuenta el entorno donde se opera y el que lo rodea. Evidentemente, las coyunturas cambian, hoy por hoy las transformaciones resultantes de la revolución científico-técnica iniciada a mediados del siglo XX implican un contexto global con exigencias políticas, económicas y cognoscitivas diferentes. Tomarlas en consideración es un imperativo tanto para los que tienen el poder de decisión como para los científicos que desde distintas áreas del saber estudian el tema.

Pero los cambios en el entorno no ocurren aisladamente, sino que encuentran correlato y fundamentación en cambios cognoscitivos. Descubrimientos científicos se utilizan análogamente para explicar situaciones de la realidad social abriendo perspectivas de análisis que resultan coherentes pero también desafiantes. La constatación de fenómenos que no responden a la lógica tradicional cimentada en patrones de certeza y objetividad son la génesis de cambios en el saber humano y la racionalidad científica.

El reconocimiento de la complejidad intrínseca a la realidad muestra la necesidad de un abordaje distinto del predominante en la tradición occidental que concibe y comprende el mundo desde las coordenadas del orden, minimizando la presencia de lo irregular.

La constatación del mundo como entidad compleja¹ refiere un cambio paradigmático en la noción de conocimiento científico objetivo y su construcción. Reconocer en la complejidad el germen de un saber de nuevo tipo lleva a referir cambios de racionalidad que lo justifican.

¹ Aunque el mayor interés radica en los aportes de la complejidad en el plano de la toma de decisiones, es imprescindible un breve paréntesis conceptual. Lo que hoy día se entiende como teorías de la complejidad, se deriva de los desarrollos de la sistémica, de la cibernética y de la teoría de la información, aunque no se confunde con esos desarrollos, pues la complejidad apareció como concepto solo cuando dichos desarrollos permitieron entender el papel constructivo del desorden, de la incertidumbre, de lo aleatorio y del evento. La complejidad tiene que ver con la aparición del cambio, el devenir, la constitución de nuevos órdenes, donde el mismo devenir se convierte en principio constitutivo y explicativo. No obstante, se distinguen tres formas de entender la complejidad, a saber, la complejidad como ciencia —se refiere al estudio de la dinámica no lineal, la creación de modelos y simulaciones para describir sistemas que se caracterizan por la no linealidad y la autorregulación—, la complejidad como cosmovisión —intenta sistematizar un nuevo modo de ver el mundo que supere el reduccionismo— y la complejidad como método de pensamiento —propuesta de un pensamiento que supere las dicotomías del enfoque disciplinar y se sustente en el aprendizaje de pensamiento relacional—. Líneas de trabajo que aún en la diferencia se complementan en cuanto mantienen de base la complejidad como investigación de la dinámica no lineal. En este caso, interesa la complejidad como tejido, paradoja de aquello que no está ni completamente ordenado ni completamente desordenado, sino que se está haciendo, y como parte de esa dinámica de relaciones muestra una coexistencia espectacular del orden y el desorden. Para abundar en las interpretaciones de complejidad, consultar Delgado Díaz (2007).

Los debates sobre el ideal de racionalidad comienzan a ser especial epicentro tras las construcciones teóricas de la revolución epistemológica del siglo XX². En este sentido, por ideal de racionalidad se estará refiriendo básicamente el conjunto de criterios que permiten distinguir lo que se considera o no racional en una época y campo de actividad humana determinado, en especial la ciencia. Así, dicho ideal se relaciona con los criterios de objetividad científica, la relación sujeto-objeto en cuanto relación cognoscitiva, el determinismo y la causalidad, así como con los lugares del orden, desorden, invención, certidumbre, incertidumbre, pronóstico, ética y subjetividad en el proceso de organización y construcción del conocimiento.

De acuerdo con lo anterior, y reconociendo el cambio que implica la complejidad en las relaciones epistemológicas, puede referirse la presencia de un ideal de racionalidad anterior, clásico y otro no clásico que se corresponde con esta nueva propuesta.

El ideal clásico de racionalidad científica tiene entre sus elementos constitutivos principales la objetividad del conocimiento definida a partir de la exclusión del sujeto como portador de subjetividad que podría conducir a errores en los resultados científicos, la idea de un mundo ordenado, determinista y causal, la validación de la ciencia como fuente de verdad y certeza frente a otras formas de obtención de conocimiento y el uso del método como garante de confiabilidad de los resultados³.

Por otra parte, el ideal no clásico de racionalidad científica se define a partir de la crítica al ideal precedente, aún predominante, caracterizado por la objetividad del conocimiento, que se presenta sustancialmente modificada en cuanto excluye el subjetivismo, pero no la subjetividad. Este elemento se relaciona directamente con la inclusión del sujeto en el proceso del conocimiento, validado ahora en su contexto como componente importante y definitorio del acto cognoscitivo. De ahí, el cambio de la noción de sujeto como ente universal a la

de observador⁴, que distingue, describe y conoce a partir de su sistema de referencia un mundo no dado, inestable, pues conocer implica también lidiar con incertidumbre y errores.

La reinterpretación de la relación sujeto-objeto no solo genera el cambio de sujeto a observador, sino que coadyuvó a que se trasladase la idea de un mundo ordenado y preconcebido a otro compuesto por objetos específicos (organizaciones). De esta forma, las tramas de relaciones inestables forman parte de su esencia y reaparece la reconsideración del error, la certeza y la incertidumbre del conocimiento.

... las ciencias de la complejidad o nuevas ciencias pasaron del problema epistemológico de la organización del conocimiento al problema epistemológico del conocimiento de la organización. El cambio alteró la prueba de la verdad de las generalizaciones y de las explicaciones por parte de los sujetos cognitivos. El sujeto cognitivo-activo ocupó el centro de la escena. Determinó las generalizaciones y las explicaciones, las categorías y los análisis en función de valores y metas en que no desconoció sus propias relaciones y estructuraciones internas, ni la de los contextos en que actuaba, sino las reconoció (González Casanova, 2004, p. 175).

Unido a este cambio de racionalidad, no puede obviarse el lugar que concede el pensamiento complejo al holismo y al diálogo de saberes, este último expresado a través de la idea de transdisciplina⁵, el acercamiento entre ciencia, ética y política, ya que se aboga por un enfoque

⁴ Como es sabido, la posición cartesiana establece que los estados individuales deben ser suprimidos del conocimiento. Según Foerster, la noción de objetividad tradicional occidental establece: "... las propiedades del observador no deben entrar en la descripción de sus observaciones", luego el conocimiento se produce gracias a la relación activa del sujeto con el objeto, sin embargo, al repensar los términos y la relación sujeto-objeto del conocimiento, cambia el proceso cognitivo en cuanto el conocimiento que construye el sujeto implica construcción desde su sistema referencial. La capacidad creativa, ahora del observador, permite la asunción de la idea de invención del mundo en cuanto construcción modelica y representacional mediada por la subjetividad, con lo que se trastoca la idea de un sujeto que solo debe dar cuenta del mundo tal cual es. Las propiedades del observador son importantes, el mundo será resultado de las representaciones simbólicas y el proceso de apropiación, mas no copia fidedigna. Es un producto humano cuyo fundamento y límites se encuentra en la propia subjetividad, en el que median e interactúan elementos de error, verdad e incertidumbre. Al proceso de conocer se añaden además las bases biológicas, así como dosis de complementariedad y relativismo. En este sentido, la biología del conocimiento presta especial atención a la actividad computante y cogitante durante el acto de conocimiento y autoproducción de la entidad viviente. Por tanto, el conocimiento que se produce es terrenal y biológico. Lo que se conoce del mundo es resultado del proceso de construcción del ente computante y reflexivo que da cuenta de sí. Dicha invención es parte de su composición en el proceso de vida y evolución biológica. De ahí que se concluya que no se puede dar cuenta del mundo sin hacerlo de su observador.

⁵ La discusión en torno al término es vasta, solo acotar que la transdisciplina no será posible sin una transición hacia una perspectiva de diálogo de saberes, pues trae consigo los problemas de la organización del conocimiento, un cambio en cómo lo representamos, así como el reconocimiento de la diversidad en las fuentes y actores portadores de conocimiento. Para abundar en este debate, consultar entre otros a Nicolescu y Basarab (1994), Sotolongo et al. (2006, cap. IV), Carta de la transdisciplinariedad (Convento de Arrábida, 6 de noviembre de 1994).

² Dentro de sus exponentes principales se distinguen Thomas Kuhn (1922-1996) en el que el ideal de racionalidad aparece formulado como paradigma en su trabajo de 1962, La estructura de las revoluciones científicas. Jean-Louis Le Moigne, quien se cuestiona el estatuto, método y valor del conocimiento en su obra Las epistemologías constructivistas y asume el ideal de racionalidad como contrato epistemológico y social. Y V. Stiopin, quien en su obra La concepción activa del conocimiento. Discusión con Igor Alekseev, lo aborda estrechamente vinculado a los conceptos de cuadro del mundo y estilo de pensamiento científico. Por su parte, Morin extendió el concepto de paradigma a la producción de cualquier conocimiento humano.

³ Para mayor información sobre cómo se expresa el ideal de racionalidad clásico, consultar La cognición dicotómica y sus consecuencias (Delgado Díaz, 2007).

desde una perspectiva que toma en cuenta la singularidad de los entornos y valore las formas propias de manifestación de la sociedad y la vida política del hombre en su diversidad.

Es evidente el horizonte que se abre con la complejidad para el estudio de la realidad en el rescate de elementos que antes la ciencia no consideraba válidos. No obstante, no se trata de una sustitución o desecho de lo anterior, se trata de reconocer las potencialidades de esta nueva perspectiva como otro horizonte de fundamentación epistemológica, que no se autoproclama solución absoluta, sino que

... es un viaje en busca de un modo de pensamiento que respete la multidimensionalidad, la riqueza, el misterio de lo real y que sepa que las determinaciones cerebral, cultural, social, histórica que experimenta todo pensamiento co-determinan siempre el objeto de conocimiento (Morin, 2002, p. 24).

En síntesis, la complejidad implica una apertura a otros saberes, categorías e instrumentos, la comprensión de la dinámica de los procesos y su cambio en el tiempo de manera sistémica. Significa que los problemas no tienen generalmente una única solución o respuesta, sino que existe más de un camino posible. Ello trae consigo la necesidad de repensar la organización del conocimiento y, con esto, las formas de actuación, lo cual plantea retos académicos y prácticos, en la urgencia de construir estructuras organizacionales más flexibles que tributen a una toma de decisiones con bases democráticas cada vez mayores.

En este sentido, los estudios en torno al proceso de toma de decisiones son nutridos por los avances en el área de complejidad organizacional, en cuanto potencia la formación de estructuras organizacionales que propicien una participación más homogénea u horizontal entre los que tienen el poder de decisión en una organización y sus destinatarios.

Sin embargo, esta promisoriosa perspectiva no siempre encuentra coherencia en la práctica cotidiana. En ocasiones, la toma de decisiones es afectada por la falta de información y bajos niveles de retroalimentación, lo que minimiza las posibilidades de armonía y eficiencia.

Generalmente, los mecanismos de planeación, dirección y control de la decisión en las organizaciones siguen la lógica tradicional de optimización o maximización de los beneficios y metas organizacionales, sin instrumentar una toma de decisiones que involucre a sus miembros como sujetos activos y no meros destinatarios.

Lograr entonces una estructura flexible que se corresponda con los fines de la institución y las exigencias del entorno, que impulse el cumplimiento de las metas organizacionales, con mecanismos eficientes de comunicación interna, que genere sentido de pertenencia en sus miembros y adecuado equilibrio entre control y retroalimentación, deviene reto para el trabajo administrativo.

Ante este escenario, las instituciones educativas no quedan exentas del desafío. Por el contrario, la dinámica intrínseca a la formación profesional conlleva la necesidad de constante actualización académica y estructural, en cuanto deben adecuarse a las exigencias de un contexto mundial y nacional, sin dejar de cumplir su esencialidad como formadoras de generaciones.

“La educación como formación humana, instrucción del pensamiento y dirección de los sentimientos” (Pupo, 2009, p. 1) implica un enorme reto. El contexto globalizado actual, unido a la autoproclamación del siglo XXI como época del conocimiento y aplicación de la alta tecnología, provoca dinámicas sociales distintivas que repercuten no solo en la estructuración de las instituciones educativas, sino en su propia esencialidad⁶. Ciertamente, la presencia de condicionamientos políticos, demográficos, migratorios, económicos y culturales tanto nacionales como internacionales obligan a reorganizar las proyecciones futuras de tales instituciones para adecuarse y sobrevivir coyunturas críticas⁷.

Así, se implementan reformas en cada nivel educativo que respondan a estos condicionamientos. En el ámbito de la educación superior, el proceso lleva intrínseco el cuestionamiento del sentido y misión de la universidad.

Según Edgar Morin⁸, la pregunta sería ¿es la universidad la que debe adaptarse a la sociedad o es la sociedad la que debe adaptarse a la universidad? “Nos encontramos en primer lugar con la presión sobre-adaptativa para conformar la enseñanza con las demandas económicas, técnicas, administrativas del momento, reducir la enseñanza general, marginalizar la cultura humanista” (2009, p. 1).

A la Universidad se le exige en este siglo XXI: cambiar de formas de pensar, contribuir a volver a humanizar lo humano, crear reales vínculos entre las disciplinas, conectar los conocimientos, transmitir nuevas competencias, responder al contexto en un marco de mundialización creciente y, crear aptitudes sólidas para pensar, más que preocuparse por el manejo instrumental de los conocimientos disponibles (López, 2004, p. 6).

Siguiendo a De Souza (2006), la universidad es asumida actualmente como bien público íntimamente relacionado con el proyecto del país. Así, en sentido político y cultural, la factibilidad depende de la capacidad nacional para negociar de forma calificada su inserción en los contextos de transnacionalización.

En este orden de ideas, los planes curriculares tradicionales son acusados de estar desconectados de las necesidades económicas y sociopolíticas de la sociedad, por lo que se insta a una fusión de los saberes transmitidos.

Aunque la contextualización es clave en toda implementación de transformaciones, las reformas cristalizan alrededor de problemáticas comunes, dígase en plan curricular e integración en el tejido económico, financiamiento, acceso a la educación misma y las nuevas tecnologías, adaptabilidad de los estudiantes a un contexto cambiante a través de una concepción más global de la enseñanza universitaria y la relación entre reorganización y autonomía.

Resulta interesante cómo la reorganización es referida en dos dimensiones, docentes-alumnos y universidad-Estado. En este punto, la Unesco insiste en:

... la gestión y el financiamiento de la enseñanza superior exigen la colocación de las capacidades y de las estrategias de planificación y de análisis de las políticas que se fundan sobre colaboraciones entre establecimientos de enseñanza superior y organizaciones nacionales de planificación y de coordinación para asegurar una gestión debidamente simplificada y una utilización de los recursos en buenas condiciones de costo-eficacia (Unesco, 1998, p. 16).

Luego, uno de los principales reclamos gira en torno a la necesidad de una nueva institucionalidad que no opaque la responsabilidad social de la universidad (cf. De Souza, 2006) ni su legitimidad, sino que más bien refuerce mecanismos que alienten la descentralización,

⁶ Una tesis central que diferencia los requerimientos del actual cambio educativo de los de la educación anterior es que antes se trataba de formar personas con conocimientos que sirvieran para toda la vida y ahora se buscan mecanismos flexibles que permitan a las personas aprender permanentemente. Antes se dio demasiada importancia a lo que se enseñaba, hoy se trata de descubrir qué tipo de profesionales y de ciudadanos necesita una sociedad (cf. Rivero, 2000, pp. 103-133).

⁷ Ello genera nuevas crisis para los educadores y estudiantes que “deben adaptarse a una sociedad mundializada, en la cual el acceso al saber se vuelve primordial para entrar en el mercado laboral o ganar un sueldo decente” (Meunier y Laure, 2009, p. 10).

⁸ Según el autor, la reforma educativa trasciende los cambios estructurales en cuanto estos no significarían de igual forma sin antes lograr una reforma aún más importante, la reforma de pensamiento, la cual lleva impresa la impronta de la organización y producción actual del conocimiento. En este sentido, su obra, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, constituye referencia obligatoria porque expone los vacíos presentes por tener en cuenta en el orden educacional. Con ella, se cierra el ciclo pedagógico iniciado por Morin en 1999 con las obras La cabeza bien puesta y Relacionar los conocimientos: el desafío del siglo XXI. Trilogía que refleja las bases de su pensamiento sobre educación. En Los siete saberes presenta un proyecto a partir de los vacíos que encuentra en la educación (cf. Morin, 1999).

“disminuyendo la escala burocrática central y trasladando funciones a unidades municipales, departamentales, provinciales, según sea el contexto nacional” (Rivero, 2000, p. 107).

Sería difícil referir el estado actual de las reformas tomando en consideración el dinamismo intrínseco al proceso. No obstante, debe destacarse que, aunque existan condicionamientos de índole global, las soluciones puestas en práctica en cada continente⁹ dependen del lugar y autonomía que se le otorgue a la universidad. Así, intenta no sucumbir ante los imperativos mundiales y “adaptarse a la modernidad científica e integrarla, responder a las necesidades fundamentales de formación, proporcionar docentes para las nuevas profesiones; pero también suministrar una enseñanza meta-profesional, meta-técnica” (Morin, 2009, p. 3).

El problema está en los mecanismos utilizados y las prioridades en la elaboración y puesta en práctica de las reformas. Con una visión a largo plazo¹⁰, orientada hacia la acción, las universidades tienen que dar más importancia a las necesidades y desafíos globales que se plantean en la realidad y dejar de centrarse en la matriculación del mayor número posible de estudiantes, repensar los métodos y las estructuras como un importantísimo factor de búsqueda de la cohesión social y la posibilidad de disponer de sistemas genuinamente democráticos.

De ahí que la relación entre estructura y estrategia organizacional devenga preocupación constante para aquellos cuyo esfuerzo profesional está en función de solucionar los problemas que enfrenta la organización de la que es parte.

Como se refirió antes, la vertiginosa aparición de nuevos conocimientos, a partir del desarrollo alcanzado en las diferentes esferas de la ciencia y la técnica y la constatación de la complejidad en la esencia del funcionamiento de las organizaciones, devienen retos para el diseño organizacional en la contemporaneidad. Se hace necesario el empleo de métodos y estilos de dirección que propi-

cien el intercambio y la participación de todos en una estructura organizacional, que pretende ser competente y eficaz.

PENSAR DESDE LO COMPLEJO

En este sentido, la historia de la administración da cuenta de los distintos modelos de toma de decisiones y estilos de dirección (cf. Jones, 2008).

El surgimiento de la empresa a fines del XIX como organización económica por excelencia nacida de la segunda revolución industrial trae consigo el desarrollo de un pensamiento administrativo centrado en la eficiencia económica que nos lega la confianza excesiva en la racionalidad humana, objetivada en una toma de decisiones que tiende a optimizar sin ajustarse realmente a la lógica de actuación humana en un proceso de decisión.

El modelo de elección racional nace entre los imperativos de la administración científica¹¹ del trabajo iniciada por Frederick Taylor¹² y las críticas posteriores de Herbert Simon (*bounded rationality*), abogando por una realidad que aún siendo compleja se hace inteligible al individuo gracias a su capacidad racional y la aplicación de metodologías que reducen el universo a una serie de alternativas perfectamente delimitadas y, por lo tanto, medibles. Esta racionalidad ilimitada conferida al decisor le permite concebir todos los posibles caminos e

11 Es importante señalar que, aunque destacan a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX los trabajos de Adam Smith (1723-1790), J. Stuart Mill (1806-1873) y los aportes de Charles Babbage (1792-1871), no es en el Reino Unido donde se formaliza y sistematiza el estudio de la administración, sino en Estados Unidos, especialmente con la formulación de la teoría de la administración científica (organización científica del trabajo) por parte de Frederic W. Taylor (1856-1915). Le acompañaron por estos derroteros otros ingenieros de la época, Henry Gantt (1861-1919) y Harrington Emerson (1853-1931). Destaca la obra del seguidor Henry Fayol (1841-1925) en su estudio de las organizaciones, en el cual delimitó las funciones de la empresa —técnicas, comerciales, financieras, contables, seguridad y administrativas— y estableció los principios básicos de la administración: 1) subordinación de intereses particulares a los intereses generales de la empresa, 2) unidad de mando, 3) unidad de dirección, 4) centralización, 5) jerarquía, 6) división del trabajo, 7) autoridad y responsabilidad, 8) disciplina, 9) remuneración personal, 10) equidad, 11) orden, 12) estabilidad y duración del personal en un cargo, 13) iniciativa y 14) espíritu de equipo. La diferencia principal con la teoría de Taylor estriba en el uso del tiempo, ya que Fayol se enfoca más en la estructura general de la organización, mientras que Taylor se centró en el método y las herramientas de trabajo para lograr eficacia. En este sentido, el modelo administrativo de Fayol se sustenta en la división del trabajo, la aplicación de un proceso administrativo y la formulación de criterios técnicos para orientar la función administrativa.

12 Basado en la aplicación de métodos científicos, Taylor buscaba maximizar la eficiencia de la mano de obra, las máquinas y herramientas, mediante la división sistemática de las tareas, la organización racional del trabajo en sus secuencias y procesos y el cronometraje de las operaciones, además de un sistema de motivación mediante el pago de primas por rendimientos. El hombre es considerado, por una parte, una máquina más parte del proceso productivo y, a su vez, sujeto racional capaz de tomar las mejores decisiones posibles. De ahí que el pragmatismo de esta propuesta no solo consolida la concepción mecanicista del hombre, sino su representación teórica como *Homo economicus* que se comporta de forma racional ante estímulos económicos, siendo capaz de procesar adecuadamente la información que conoce y actuar (cf. Peiró, 2004).

9 Las reformas en América Latina son especialmente atravesadas por el problema de la pobreza y el acceso a la educación misma. Europa aunque no escapa a las crisis de empleo y necesidad de adecuación de plan curricular-condiciones de mercado laboral, tiene un contexto diferente (cf. De Souza, 2006; Rivero, 2000).

10 Consultar el análisis que aparece en el texto presentado en noviembre de 2004 en foro de reflexión, dentro del proceso de formulación del Plan de Desarrollo 2006-2016 de la Universidad de Antioquia, Colombia (López, 2004).

impactos generados por las diversas alternativas disponibles.

No exento de críticas, este modelo irrumpe otros ámbitos y así a fines de los años cincuenta inicia la interpretación de los fenómenos políticos a partir de fundamentos básicos derivados de principios económicos.

Anthony Downs con su teoría económica de la democracia inaugura el análisis económico de las instituciones sociales¹³. Por su parte, John von Neumann¹⁴ (1903-1957) y Oskar Morgenstern (1902-1977) abren en 1944 el campo de la aplicación de la teoría de juegos a la política y la sociedad con su obra *Teoría de juegos y comportamiento económico*. Mientras Mancur Olson (1932-1998) y Albert Hirschman (1915-) despliegan en los sesenta el análisis en torno a las paradojas y complejidades de la acción colectiva, vista desde la suma de estrategias y percepciones de los participantes¹⁵.

Precedentes todos que convergen, durante los años ochenta e inicios de los noventa, en la vasta propuesta de renovación de la teoría de la acción social que serviría como cimiento común a la economía, la ciencia política, la sociología y la historia; dígase decisión racional o teoría de la elección racional, término múltiple y no unánimemente interpretado por sus seguidores, pero que en todo caso incluye una serie de elementos comunes¹⁶.

Mucho podría decirse de la elección racional, desde sus intentos por explicar la relación entre racionalidad individual y colectiva, justificando lógicas de participación

humana en acciones grupales¹⁷ hasta el desarrollo de la teoría de juegos evolutiva como un paso adelante en la interpretación de entornos estratégicos de dirección. Sin embargo, aun cuando es el enfoque por excelencia utilizado en ciencias políticas, no es objetivo hacer la genealogía de la elección racional sino evaluar la toma de decisiones desde otra postura epistemológica, a decir, la complejidad.

Ahora bien, ¿dónde radica la diferencia de interpretación?

La complejidad, como ya se anunciase, exige un abordaje distinto de la realidad y el mundo del predominante en la tradición occidental.

El ideal de racionalidad clásico científico aplicado durante siglos al análisis de los sistemas se ha consolidado como parte de un pensamiento disciplinar más allá de los posibles reduccionismos. Sin embargo, aun sin deslegitimar la validez de algoritmos y ecuaciones matemáticas como herramientas de descripción de relaciones causales lineales, como la gravedad o el movimiento planetario, no son suficientes para explicar las dinámicas de comportamiento que se generan en una organización.

Mientras este paradigma intenta detectar patrones predecibles, controlados y estables, la complejidad en contraste emerge de la interacción no lineal entre la multitud de elementos que necesitan ser estudiados holísticamente.

Los avances en materia de administración desde una perspectiva compleja están insertos en el contexto de

13 En 1962 aparece el no menos célebre cálculo del consenso de James M. Buchanan. John von Neumann abre en 1944 el campo de la aplicación de la teoría de juegos a la política y la sociedad con su obra *Teoría de juegos y comportamiento económico*. Mientras Mancur Olson y Albert Hirschman despliegan en los sesenta análisis en torno a las paradojas y complejidades de la acción colectiva, vista desde la suma de estrategias y percepciones de los participantes.

14 Este matemático húngaro-estadounidense, además de sus aportes en la economía, realizó contribuciones importantes en física cuántica, análisis funcional, teoría de conjuntos, ciencias de la computación, análisis numérico, hidrodinámica de explosiones y estadísticas. Es considerado el padre de la teoría de juegos junto a Oskar Morgenstern.

15 Referencias tomadas de Rodríguez (1991).

16 Estos son principalmente: el individualismo metodológico —que explica los fenómenos sociales, estructuras y cambios a partir de las propiedades de los individuos, es decir, metas, creencias y acciones que buscan la maximización racional de utilidades del individuo o costo-beneficio, por lo que la conducta colectiva se da como agregado de dichas conductas individuales—, el neoutilitarismo —por el cual la conducta del individuo singular se evalúa vinculada a la utilidad potencial que le adscribe el propio individuo— y la defensa de una concepción intencional de la acción que descansa en la idea de actores individuales que poseen una percepción clara de sus propósitos. Otra cuestión es que el entrecruzado de acciones individuales dé lugar a un agregado —la acción colectiva—, cuyas consecuencias no siempre son deseadas o anticipadas por los actores (cf. Rodríguez, 1991).

17 Solucionar las contradicciones entre racionalidad individual y racionalidad colectiva es uno de los retos que enfrenta la teoría de la elección racional. Si la aplicamos rigurosamente, aunque individuos compartan los mismos intereses, no es evidente que deban actuar conjuntamente en función de esos intereses compartidos, ya que todos pueden suponer que su esfuerzo individual será superior al beneficio que podrán obtener de la acción colectiva. Luego, se trata de responder al interrogante ¿en qué condiciones puede esperarse que exista una acción colectiva? Dos propuestas interesantes se encuentran en los trabajos de Mancur Olson con su *Lógica de la acción colectiva* y Albert Hirschman con la perspectiva de Salida-Voz. Por una parte, Olson apuesta por la aplicación del modelo económico estándar en el cálculo de costo-beneficio asumiendo que los individuos no cuentan con suficientes razones para actuar en pos del interés común o grupal a menos que el tamaño del grupo del que forman parte sea lo suficientemente pequeño o exista un incentivo individual y selectivo que estimule a actuar con espíritu grupal. Solo el beneficio reservado estrictamente a miembros de un grupo motivaría a alguien a participar y contribuir a un bien público. Ello significa que los individuos actuarán colectivamente para proporcionar bienes privados, no para proporcionar bienes públicos. Por otra parte, Hirschman, bajo los supuestos de comportamiento racional y búsqueda de satisfacción en la acción individual, argumenta sobre los mecanismos básicos de implicación y desinterés en la acción colectiva organizada, ello esbozado a través del mecanismo de Salida-Voz, cuya interacción dependerá de las circunstancias. En algunas, la salida es de máxima importancia como reacción al descontento y en otras lo es la voz, aunque Hirschman subraya que ambos mecanismos aparecen de conjunto con frecuencia, por lo cual pueden reforzarse o sacarse mutuamente. De ahí que la propuesta abogue por el equilibrio entre salida y voz para una organización, demandando un diseño institucional adecuado a las necesidades de sus integrantes. Este es uno de los elementos más preciados de la perspectiva de Hirschman, al no circunscribir su aplicabilidad a organizaciones con fines económicos.

transformación que comenzara a operar a mediados del siglo XX. La dinámica de interacciones presente en la realidad y la respuesta a los estímulos del entorno por parte de los sistemas abiertos trajeron a colación cuestionamientos sobre la estructura y el diseño organizacional¹⁸.

La toma en consideración del cambio como elemento estructural de una organización y su paisaje¹⁹ deviene imprescindible, en cuanto posibilidad de adaptación a las emergencias²⁰ del contexto interno en que se dirige y el externo con el cual se interactúa.

No existe una aproximación homogénea al tema. Sin embargo, hay confluencias en la consideración de la organización como “un sistema abierto de componentes interconectados que trabajan juntos e intercambian recursos con el entorno” (Anderson, 1999, p. 216), es decir, un sistema complejo adaptativo²¹.

Por una parte,

... la teoría presenta la complejidad como una propiedad objetiva de la organización, en gran medida como su grado de centralización y formalización. Una característica de su estructura, definida y medida en términos de la cantidad de partes constituyentes, su diversidad y relaciones (Fioretti y Visser, 2004, p. 11).

De esta forma, la complejidad como variable estructural caracteriza tanto a la organización como a su entorno²²,

18 Se refiere a la forma en que cada organización se estructura u organiza en función de los objetivos de creación y metas por alcanzar, le conciernen el diseño de las estructuras de control, jerarquía, competencias, materia tecnológica, etc. (cf. Jones, 2008).

19 Este término es utilizado para definir el entorno en que opera una organización y su administración. Referido en la literatura como change landscape, toma en cuenta el cambio como un sistema abierto, cuya violación de los patrones lineales deben ser considerados en el proceso decisorio (cf. Falconer, 2007).

20 Tomando en consideración el debate en torno al término, asumimos la definición dada por Edgar Morin, a saber: “... las emergencias son propiedades o cualidades surgidas de la organización de elementos o constituyentes diversos asociados en un todo indeducibles a partir de las cualidades o propiedades de los constituyentes aislados, e irreductibles a estos constituyentes. Las emergencias no son ni epifenómenos, ni superestructuras, sino las cualidades superiores surgidas de la complejidad organizadora. Pueden retro-actuar sobre los constituyentes confiriéndoles las cualidades del todo” (2003, p. 333).

21 Reconocido por sus siglas en inglés, CAS, Complex Adaptive System, ha dado paso a modelos matemáticos y computacionales que intentan predecir el comportamiento no lineal de las organizaciones.

22 Me refiero al ambiente en el cual la organización desarrolla su actividad como un sistema abierto en el que influye y recibe influencias. Dentro de este, se distingue entorno interno y externo. Así, el primero puntualiza aquellos factores que influyen particularmente en el funcionamiento de la organización, su estructura, flujos de comunicación entre los miembros, estrategias administrativas, etc., y el segundo, el marco global o conjunto de factores con los cuales interactúa. De manera muy general, se caracteriza por un conjunto de factores que delimitan el marco de actuación de la organización, entre estos factores pueden nombrarse: factores económicos, socioculturales, religiosos, político-legales, tecnológicos y medioambientales.

distinguiéndose una de otras en cuanto subsistemas, orientación de metas y objetivos interpersonales de sus miembros.

Así, la complejidad con respecto a la organización²³ es concebida en tres dimensiones:

1. Complejidad horizontal: se refiere al grado de diferenciación entre unidades, departamentos, la naturaleza de las tareas que ejecutan, educación y entrenamiento de los miembros.
2. Complejidad vertical: niveles de la jerarquía dentro de la organización.
3. Complejidad espacial: cantidad de locaciones geográficas.

Mientras con respecto al entorno la complejidad es identificada con “el número de elementos con los cuales debe lidiar la organización en el proceso de interacción” (Scott, 1992, p. 230). Así, el diseño organizacional intenta enlazar la complejidad estructural que presenta la organización en cuestión con la de su entorno, para lograr articular estrategias decisorias que le permitan tanto sobrevivir ante una posible competencia como alcanzar las metas para lo cual fue creada.

Por otra parte, a finales de la década del ochenta, emerge otra aproximación donde el término *complejidad* se relaciona con el comportamiento originado de las interacciones entre las partes componentes del sistema²⁴. Luego, “complejidad comienza a identificarse con un tipo especial de comportamiento, con patrones agregados del comportamiento emergente de las interacciones entre las partes constituyentes de la organización que antes seguían reglas de comportamiento simple” (Fioretti y Visser, 2004, p. 12).

Para examinar dicho comportamiento emergente de las interacciones, dígase, entre personas, de información, con el entorno, etc., “la teoría ha requerido de métodos investigativos que permitan a los estudiosos modelar y

23 La caracterización de organización como sistema complejo implica la evolución y adaptación ante los cambios que tienen que lugar, logrando una retroalimentación respecto de las metas propuestas (cf. Franco Parellada, 2007).

24 Aquí se inscriben nuevamente los trabajos de Prigogine, cuyos resultados son aplicados más allá de la termodinámica en el análisis de fenómenos de naturaleza social.

simular tales sistemas evolutivos de comportamiento no lineal”²⁵ (Adler, Beats y König, 2011, p. 158).

Luego, de acuerdo con lo expuesto antes, la complejidad presente en una organización es importante, en cuanto hace difícil predecir el comportamiento organizacional. Consecuentemente, los decisores deben tomar en cuenta los límites de su conocimiento y comprometerse en un proceso de aprendizaje con el sistema complejo al que se están enfrentando.

Por tanto, “la complejidad no se concibe como un conjunto de reglas para resolver un problema particular, sino como una perspectiva que puede proveer una nueva comprensión de los problemas” (Lissack y Letiche, 2002, p. 45).

Es conocido que generalmente la toma de decisiones en una organización invade cuatro funciones administrativas fundamentales: planeación, organización, dirección y control. Ahora, desde las coordenadas complejas, la toma de decisiones en las organizaciones es vista como “una tarea colectiva funcionando como una red, cuya eficiencia depende de la sincronización y colaboración entre los decisores” (Adler, Beats y König, 2011, p. 158).

Para cumplir las funciones enunciadas, se establecen canales de comunicación y transmisión de información imprescindible para el proceso mismo. La calidad de las decisiones dependerá entonces de una combinación de conocimiento y competencia en el contexto de cambio en el que están insertas las organizaciones, lo cual trae a colación nuevamente el problema de la estructura.

Solo se ha abordado la estructura desde el punto de vista de cantidad de componentes y su interacción. Sin

embargo, también es importante referir su relación con la estrategia organizacional que comprende la toma de decisiones.

Desde fines de los ochenta, se reconoce el impacto profundo que posee la estructura dominante de la organización en la estrategia de toma de decisiones. Las organizaciones lidian con decisiones estratégicas mediante la creación de tareas, proyectos en equipo y técnicas grupales, aunque la propia naturaleza del proceso decisorio hace poco probable que se disminuya el impacto de la estructura dominante.

Dígame los impactos de una estructura centralizada, parcialmente centralizada o descentralizada emergen como variables importantes que definirán el proceso de toma de decisiones y las interacciones de la organización con su entorno.

Este elemento se relaciona con la mencionada complejidad vertical, en cuanto el balance entre una toma de decisiones centralizada o descentralizada determinará el funcionamiento de la organización como sistema.

Ambas estructuras presentan ventajas y desventajas. Si bien una estructura centralizada donde la toma de decisiones está concentrada tiene implicaciones estratégicas para la organización, es decir, problemas y oportunidades pueden pasar inadvertidos hasta aparecer ante el grupo decisor que concentra la autoridad, es una vía para una toma de decisiones estrictamente coordinada enfocada en las metas de la organización. Sin embargo, deviene problema cuando los administradores no son capaces de evaluar a largo plazo, además de demorar procesos decisorios o resultar en fracaso ante problemas que demanden rápida solución.

Ello contrasta con una organización descentralizada, donde la autoridad para tomar decisiones estratégicas es delegada a través de las jerarquías y no está concentrada arriba permitiendo reducir el nivel de control de los administradores. Por otra parte, un exceso de autoridad delegada a todos los niveles puede interferir en la planeación y coordinación de la toma de decisiones. No obstante, aunque

25 En este sentido, los trabajos del físico alemán Herman Haken abrieron la puerta para la modelación matemática de sistemas dinámicos evolutivos, lo que contribuyó al estudio y entendimiento del comportamiento aleatorio de dichos sistemas, los cuales bajo determinadas ocasiones —también asumidas como restricciones— pueden comportarse de una forma coherente y ordenada. La aplicación de estos modelos a la administración conduce a un énfasis en la construcción de un sistema de gestión que incluya la incertidumbre y desarrolle soluciones adaptables y efectivas. Luego, las estrategias de dirección en organizaciones complejas consisten en establecer y modificar entornos donde las soluciones imprevistas puedan evolucionar. La modelación matemática y computacional implica codificar un sistema natural en uno formal. Sin embargo, modelar los resultados no lineales de la interacción de varios componentes ha sido muy difícil para los científicos, por lo que han tendido a seleccionar problemas analíticamente más dóciles. La cibernética hizo hincapié en la coordinación y el control usando ciclos de retroalimentación, mientras la teoría de sistemas intenta elucidar los principios que subyacen en todo tipo de sistema cuyos componentes están relacionados con ciclos de retroalimentación. Por otra parte, los tres modelos computacionales utilizados por excelencia para el estudio de los sistemas complejos adaptativos son: autómatas celulares, algoritmos genéticos y las redes de nervios artificiales. Actualmente, también se refieren las simulaciones basadas en agentes (cf. Adler et al., 2011, pp. 157-165).

... la descentralización en sí misma no elimina la necesidad de niveles jerárquicos —sobre todo en grandes organizaciones con subsistemas— sí permite una flexibilidad en la toma de decisiones lo cual tributa a una mayor retroalimentación y adaptación ante un entorno de cambio (Jones, 2008, p. 143).

Luego, estructurar una organización para resolver problemas de control requiere decisiones acerca de los distintos métodos²⁶ para hacerlo. Aun cuando puedan hacerse generalizaciones teóricas en torno a comportamientos, lo cierto es que la estructura de cada organización refleja las contingencias particulares a las que se enfrenta.

En el caso de instituciones educativas universitarias, el elemento del cambio emerge como uno de los demarcadores esenciales de su entorno. Las constantes exigencias globales no solo en materia económica, sino docente y de geopolítica del conocimiento demandan un continuo repensar de las estructuras y los mecanismos de decisión para manejar dicho cambio o perecen.

Se hace evidente que la toma de decisiones constituye un proceso complejo que guarda estrechas relaciones con otras dimensiones fundamentales, como son la estructura, los procesos de participación, retroalimentación, comunicación, liderazgo y cultura organizativa. La participación deviene entonces un continuo que refleja diferentes grados de acceso a la toma de decisiones por parte de los miembros de una organización.

Luego, una adecuada participación en los procesos decisorios puede incrementar su aceptación y facilitar la implementación de las innovaciones, fortalecer el sentido de pertenencia y los sentimientos de autovaloración y autoconfianza de los sujetos.

De hecho, las estrategias para aumentar la participación se conciben como fuente de mejoría o perfeccionamiento de la toma de decisiones organizacional en cuanto:

- Otorgan flexibilidad a la forma de organizar el trabajo.
- Mejoran la adaptación a nuevos problemas y circunstancias.

²⁶ Para mayor información sobre los métodos de control en una organización, así como la aproximación del teórico Henry Mintzberg (1939-) en torno a las potencialidades de la administración por objetivos y los mecanismos de coordinación, consultar Jones (2008).

- Permiten la confluencia de diferentes perspectivas, propuestas alternativas, promoviendo la creatividad y la innovación.
- Incrementan la eficacia y productividad al mejorar la habilidad de la organización para responder rápidamente a los problemas y oportunidades de su entorno.
- Favorecen el cambio de opiniones y actitudes de los empleados para hacerlos más receptivos a los cambios tecnológicos.
- Aumentan el compromiso de las personas con la organización y facilitan la coordinación.

La colaboración y la toma de decisiones participativa se presentan como requisito de la profesionalidad docente. Para ello, descentralización y participación son dos aspectos indisociables. La concesión a los centros de una mayor autonomía para establecer su propia organización debe equilibrarse con una mayor participación interna y una apertura social a la comunidad. La disminución del control ejercido por la administración ha de verse compensada por el aumento del control ejercido por los docentes.

Por su parte, si una toma de decisiones compartida no va acompañada de una delegación real de la autoridad, el refuerzo de la burocracia de la enseñanza será el resultado más evidente.

Una toma de decisiones participativa no sería efectiva si no va acompañada de cambios en las relaciones de autoridad existentes en las instituciones universitarias, una adecuada retroalimentación entre los miembros, un clima de comunicación abierto al aprendizaje. La toma de decisiones podría ser así un proceso crítico, transformador, educativo y ético en sus diferentes niveles, así como una oportunidad para el aprendizaje organizacional²⁷.

La complejidad se cuestiona la estructura en función de lograr un nuevo tipo de diseño organizacional. Precisamente, la constatación de contingencias como un elemento constitutivo del entorno organizacional contemporáneo es lo que le permite manejar el cambio.

²⁷ El estudio sobre aprendizaje organizacional inició en 1963 con la obra de Richard Cyert y James March, A behavioral theory of the firm, sugiriendo dos mecanismos esenciales de aprendizaje, a saber, exploración y explotación. Aunque ambos elementos persiguen el aumento de la eficacia, la exploración es un método de aprendizaje más radical ya que involucra a los miembros de la organización en la búsqueda y experimentación de nuevas actividades y procedimientos que le permitan manejar el cambio, mientras la explotación busca refinar mecanismos ya existentes. Así, la implementación de estrategias de aprendizaje organizacional potencia la participación de los miembros en la consecución de las metas organizacionales, lo cual tributa a la adaptabilidad necesaria de la organización ante un entorno de cambio.

Por otra parte, si la estructura es elemento determinante para el funcionamiento de la organización, su supervivencia dependerá de cómo logre adaptarse. Precisamente, el aprendizaje organizacional puede devenir herramienta para dicha adaptación.

Su potenciación podría tributar a una readecuación de la retroalimentación en cuanto la búsqueda y evaluación de las decisiones emerge como tarea colectiva donde se estimula la creatividad.

Si algo caracteriza este momento de la historia es la aceleración del cambio. Los procesos de cambio permanente en las organizaciones proporcionan su justo valor a la necesidad de aprender, es decir, de entender el mundo y sus fuerzas motrices, de generar nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y comportamientos que mantengan la competitividad y encuentren en el aprendizaje una clave de adaptabilidad y garantía de éxito.

Una organización que acepta la complejidad circundante y aprende tiene mayor capacidad para responder a las necesidades de su entorno, para procesar información, estimular la colaboración y la innovación. Con posibilidades de autoorganizarse, estimulando la autonomía sin renunciar necesariamente a un comportamiento holístico, donde las interacciones no sean solo símbolos sino medios de comunicación y búsqueda de alternativas. Una organización que aprende puede fomentar el trabajo en equipo, la flexibilidad estructural, de recursos y criterios de evaluación interna.

No se duda entonces de que un aprendizaje organizacional que centre fuerzas en la participación pueda mejorar la satisfacción y el compromiso con la toma de decisiones en la universidad, así como reducir la resistencia al cambio.

Sin embargo, no debe olvidarse que las dinámicas de interacción entre los aprendices la convierten en una situación de aprendizaje y como tal implica errores, desafíos y tensiones. Reconocer en el cambio y en el error una oportunidad y no una amenaza para la organización es distintivo de las nuevas estructuras cognoscitivas que genera la comprensión y constatación de la complejidad, que no se ajusta a un set de reglas estáticas, sino que intenta abrir el diapason de comprensión de los fenómenos que nos circundan.

Ahora bien, participación y aprendizaje organizacional desde coordenadas complejas no se erigen como la solución mágica, sino como una alternativa que permite evaluar con más coherencia la presencia del cambio en el funcionamiento de las organizaciones, para así contribuir al desarrollo de pericias que tributen a una toma de decisiones más pertinente a los imperativos de su entorno.

Es imprescindible señalar que lo expuesto no busca una defensa absoluta y ciega de la complejidad, pues se estaría cayendo en el mismo error reduccionista que se critica y los fundamentalismos sin duda dañan la producción de conocimiento.

Aún quedan interrogantes por responder, en especial ajustes en el cómo. Las potencialidades de esta nueva fundamentación epistemológica no solo abren nuevos horizontes, sino que implica retos a una toma de decisiones que no debe anquilosarse ante los cambios que emergen. Mantener altos niveles de motivación, actuar colectivamente y aprender del entorno son claves en el proceso de actualización para alcanzar una toma de decisiones pertinente. La adecuación entre participación, retroalimentación y estructura continúa siendo el mayor desafío para todo tipo de organizaciones en el siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AA. VV. (2004). *Una ciencia política desde el sur*. La Habana: Félix Varela.
2. Adler-Bernd, M., Baets, W. y König, R. (2011). A complexity perspective on collaborative decision making in organizations: the ecology of group-performance. *Journal Information & Management*, 48, 157-165.
3. Aguiar, F. y Francisco, A. de (2007). Siete tesis sobre racionalidad, identidad y acción colectiva. *Revista Internacional de Sociología*, LXV(46), 63-86.
4. Allen, P. (2000). Knowledge, ignorance and learning. *Emergence*, 2(4), 78-103.
5. Anderson, P. (1999). Complexity theory and organization science. *Organization Science*, 10(3), 216-232.
6. Bustamante, M. y Opazo, P. (2004). Hacia un concepto de complejidad: sistema, organización y empresa. *FACE SDD*, año 2, núm. 3 (Serie de Documentos Docentes).

7. Capra, F. et al. (2007). *Reframing complexity: perspectives from the north and the south*. Estados Unidos: ISCE Publishing.
8. Carletti, G. M. (2006). La construcción de la representación de las prácticas cotidianas de directores escolares: un análisis de la toma de decisiones a partir de la reforma educativa. *Revista Fundamentos en Humanidades*, VII(14), 239-255.
9. Cooksey W., R. (2000). Mapping the texture of managerial decision making: a complex dynamic decision perspective. *Emergence*, 2(2), 102-122.
10. Courtney, J. (2001). Decision making and knowledge management in inquiring organizations: toward a new decision-making paradigm for DSS. *Decision Support System*, 31, 17-38.
11. Delgado Díaz, C. J. (2007). *Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber*. La Habana: Publicaciones Acuario/Centro Félix Varela.
12. Delgado Díaz, C. J. et al. (1999). *Ecología y sociedad*. Estudios. La Habana: Instituto Cubano del Libro/Editorial de Ciencias Sociales.
13. Díaz Llorca, C. *Paradojas del trabajo directivo*. Material inédito.
14. Domínguez, G. y Mesanza, J. (2000). *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española (Colección Educación al Día).
15. Fioretti, G. y Visser, B. (2004). A cognitive interpretation of organizational complexity. E: *CO Special Double Issue*, 61(2), 11-23.
16. Foerster, H. von (1991). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona: Gedisa.
17. Franco Parellada, R. (2002). Modeling of social organizations: necessity and possibility. *Emergence*, 4(1-2), 131-146.
18. Fredrickson, J. (1986). The strategic decision process and organizational structure. *Academy of Management Review*, 11(2), 280-297.
19. González Casanova, P. (2004). *Las nuevas ciencias y las humanidades*. Barcelona: Anthropos.
20. González, J. (2007). *Tecnología política: la complejidad reducida*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
21. Unesco (1998). Declaración sobre la enseñanza superior para el siglo XXI: visión y acciones prioritarias para el cambio y el desarrollo de la enseñanza superior.
22. Jones, G. (2008). *Organizational theory, design and change, text and cases* (5ª ed.). Canadá: Pearson International Edition.
23. Klein, G. (2008). Naturalistic decision making. *Human Factor*, 50(3), 456-460.
24. Lissack, M. y Letiche, H. (2002). Complexity, emergence, resilience, and coherence: Gaining perspective on organizations and their study. *Emergence*, 4(3), 72-94.
25. López Ospina, G. (2004). *Una mirada integral que permita descubrir el sentido y respuestas de la universidad en el futuro (2005-2015)*. Quito: Unesco.
26. Maldonado, C. (1999). *Visiones sobre la complejidad*. Bogotá: El Bosque.
27. Martínez, E. y Escudey, M. (1998). *Evaluación y decisión multicriterio, reflexiones y experiencias*. Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago/Unesco.
28. Meunier, L. (2009). *La reforma universitaria, un fenómeno mundial-balance*. Material brindado en la plataforma educativa del Diplomado Virtual Transformación Educativa "Una formación a los saberes globales y fundamentales de la docencia". Multiversidad Mundo Real Edgar Morin A. C.
29. Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
30. Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: Unesco.
31. Morin, E. (2002). El método. En *La vida de la vida* (t. II, 5ª ed.). Madrid: Cátedra/Anaya.
32. Morin, E. (2003). El método. En *La humanidad de la humanidad* (t. V). Madrid: Cátedra.
33. Morin, E. (2009). Sobre la reforma en la universidad. Material brindado en la plataforma educativa del Diplomado Virtual Transformación Educativa: "Una formación a los saberes globales y fundamentales de la docencia", Multiversidad Mundo Real Edgar Morin A. C.
34. Münch, H. (2007). *Administración: escuelas, proceso administrativo, áreas funcionales y desarrollo emprendedor*. Madrid: Pearson.
35. Nicolescu, B. (1994). *La transdisciplinariedad*. Manifiesto. Ediciones du Rocher.
36. Olson, M. (1965). *The logic of collective action: public goods and the theory of groups*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
37. Paramio, L. (2009). *Decisión racional y acción colectiva. Unidad de políticas comparadas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
38. Peiró, J. (2004). *Psicología de las organizaciones*. La Habana: Félix Varela.
39. Pérez, J. C. (2004). *Dirección estratégica en centros educativos*. Material para el Curso de Alta Gerencia Educativa. Cuba: Universidad de Cienfuegos.

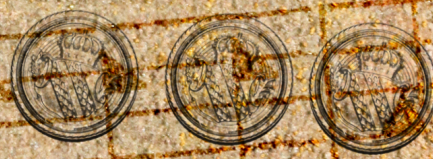
Ampliación
de horizontes
epistemológicos
para la
construcción de
nuevos entornos
organizativos
en instituciones
educativas
universitarias

I Panorama
I pp. 60-72
I Volumen 8
I Número 14
I Enero - Junio
I 2014
I 71

40. Pfeffer, J. y Salancik, G. (1974). Organizational decision making as a political process: the case of a University Budget. *Administrative Science Quarterly*, 19(2), 135-151.
41. Pizzorno, A. (1989). Algún otro tipo de alteridad: una crítica a las teorías de la elección racional. *Revista Sistema*, 88, 27-44.
42. Price, I. (2004). Complexity, complicatedness and complexity: a new science behind organizational intervention. *E:CO Special Double Issue*, 6(1-2), 40-48.
43. Procopluck, M. y Bubacar Djaló, A. (2010). Teoria e prática na construção do conhecimento em administração. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa*, 9(1), 90-103.
44. Pupo, R. (2009). Educación y pensamiento complejo. Material brindado en la plataforma educativa del Diplomado Virtual Transformación Educativa: "Una formación a los saberes globales y fundamentales de la docencia". Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
45. Rahmandad, H. (2008). Effect of delays on complexity of organizational learning. *Management Science*, 54(7), 1297-1312.
46. Rivas Tovar, L. A. (2007). Mapa de las teorías de la organización: una orientación para empresas. *Gaceta Ideas Concyteg*, 2(23).
47. Rivero, J. (2000, mayo-agosto). Reforma y desigualdad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 103-133.
48. Rodríguez Ibáñez, J. (1991). Decisión racional versus holismo: ¿una teoría estratégica integral de la acción colectiva? *Revista REIS*, 54, 21-50.
49. Rodríguez, Z. (2000). Teoría de la decisión multicriterio: un enfoque para la toma de decisiones. *Revista Economía y Desarrollo*, 126(1), 40-57.
50. Rosenberg, D. y Holden, T. (2000). Interactions, technology, and organizational change. *Emergence*, 2(3), 68-77.
51. Rybakov, L. (2001). Environment and complexity of organizations. *Emergence*, 3(4), 83-94.
52. Sáinz, J. (1990). El análisis de las estrategias en el proceso de toma de decisiones. *Revista de Psicología*, 42, 31-36.
53. Scott, R. W. (1992). *Organizations: rational, natural and open systems*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
54. Simon, H. (1955). A Behavioral Model of Rational Choice. *Quarterly Journal of Economics*, 69, 99-118.
55. Simon, H. (1960). *The new science of management decision*. Nueva York: Harper and Row.
56. Soria, R. (2006). *La toma de decisiones en el análisis organizacional y la política pública*. Tesis (doctorado en economía).
57. Sotolongo Codina, P. L. y Delgado Díaz, C. J. (2006). *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Buenos Aires, Clasco.
58. Souza, Boaventura de (2006). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Madrid: Fondo Editorial Casa de las Américas.
59. Taylor, F. (1891). *Principios de dirección científica*. Management, EE. UU.
60. Unesco (1998). *Transdisciplinarity stimulating synergies, integrating knowledge*. Unesco/Division of Philosophy and Ethics.
61. Velilla, M. A. (comp.) (2003). *Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo*. Bogotá: Icfes/Unesco/Corporación para el Desarrollo Complexus.

NIGHT IS GLANCING

BLOOMINGTON
DEC
13
1850
III.





AUTOEVALUACIÓN Y RENOVACIÓN DE LA ACREDITACIÓN DE ALTA CALIDAD DEL PROGRAMA DE MERCADEO Y PUBLICIDAD DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA POLITÉCNICO GRANCOLOMBIANO

Self-assessment and Renewal of the High Quality Certification Given to the Marketing and Advertising Program of Politécnico Granacolombiano University Institution

Autoavaliação e renovação da acreditação de alta qualidade do programa de Marketing e Publicidade da Instituição Universitária Politécnico Granacolombiano

RECIBIDO: 24 DE JUNIO DE 2013

EVALUADO: 10 DE JULIO DE 2013

ACEPTADO: 24 DE JULIO DE 2013

Leonardo Ortégón Cortázar (Colombia)
Institución Universitaria Politécnico
Granacolombiano
Coordinador del proceso de autoevaluación y
renovación de acreditación del programa de
Mercadeo y Publicidad (2009-2011)
Doctorando en Marketing
lortegon@poligran.edu.co

es

RESUMEN

El presente artículo, resultado de investigación, pretende registrar el proceso de autoevaluación orientado a la renovación de la acreditación de alta calidad del programa de Mercadeo y Publicidad de la Institución Universitaria Politécnico Granacolombiano en concordancia con los lineamientos del Consejo Nacional de Acreditación. La metodología empleada y los resultados del proceso de autoevaluación demostraron que el programa cumple con alto nivel de calidad, por lo cual, mediante Resolución 16036 del 10 de diciembre de 2012, el Gobierno, a través del Consejo Nacional de Acreditación, otorga la renovación de acreditación de alta calidad articulando recomendaciones a partir de la evaluación externa y final. Dicho reconocimiento se convierte en un estímulo para el mejoramiento continuo del programa y de cada uno de los actores que lo representan.

PALABRAS CLAVE: autoevaluación, acreditación de alta calidad.

en

ABSTRACT

This article, result of an investigation, aims to register the self-assessment process regarding the renewal of the high quality certification given to the Marketing and Advertising Program of Politécnico Granacolombiano University Institution based on the guidelines established by the National Council of Accreditation. The methodology used as well as the results of the self-assessment process showed that the program meets the high quality level. For this reason, by means of the Resolution 16036, dated December 10th, 2012, the Government, through the National Council of Accreditation, gives the renewal of the high quality certification by putting together recommendations from a final external evaluation. This certification is an incentive to continue improving not only the program, but also the work of each one of its members.

KEYWORDS: Self-assessment, high quality certification

por

RESUMO

O presente artigo, resultado de pesquisa, pretende registrar o processo de autoavaliação orientado à renovação da acreditação de alta qualidade do programa de Marketing e Publicidade da Instituição Universitária Politécnico Granacolombiano em concordância com as linhas do Conselho Nacional de Acreditação. A metodologia utilizada e resultados do processo de autoavaliação demonstraram que o programa cumpre com alto nível de qualidade, pelo qual, mediante Resolução 16036 de 10 de dezembro de 2012, o Governo, a través do Conselho Nacional de Acreditação outorga a renovação de acreditação de alta qualidade articulando recomendações a partir da avaliação externa e final. Dito reconhecimento se converte em um estímulo para o melhoramento contínuo do programa e de cada um dos atores que o representam.

PALAVRAS CHAVE: Autoavaliação, acreditação de alta qualidade.

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

Ortégón Cortázar, L. (2014). Autoevaluación y renovación de la acreditación de alta calidad del programa de Mercadeo y Publicidad de la Institución Universitaria Politécnico Granacolombiano. *Panorama*, 8(14), pp. 74-86.

El programa de Mercadeo y Publicidad en modalidad presencial, que se ofrece por ciclos propedéuticos por parte de la Institución Universitaria Politécnico Gran-colombiano, fue acreditado el 25 de octubre de 2007 por un periodo de cuatro años. Para el programa, este proceso de autoevaluación fue muy significativo dado que pudo ser una excelente oportunidad para analizar su evolución, sus logros y oportunidades de mejoramiento. En este sentido, en 2011 se realizó nuevamente el proceso de autoevaluación para la renovación de la acreditación otorgada por parte del Consejo Nacional de Acreditación (CNA)¹, logrando nuevamente el reconocimiento de calidad superior por un periodo de cuatro años.

El proceso de renovación de la acreditación de programas por parte del CNA implica desarrollar acciones institucionales y del programa para mantener las fortalezas y solucionar las debilidades autoevaluadas mediante un proceso participativo y transparente, en el que la comunidad universitaria se hace responsable del avance frente a las recomendaciones de la evaluación externa y final de la acreditación otorgada.

La Institución Universitaria Politécnico Gran-colombiano expresó la voluntad de renovar la acreditación del programa de Mercadeo y Publicidad en modalidad presencial, y destinó los recursos necesarios para apoyar el proceso de autoevaluación en el plan de desarrollo del programa. La autoevaluación se desarrolló mediante el modelo de autoevaluación para programas diseñado por el CNA con las adaptaciones necesarias a la identidad institucional y la naturaleza propia del programa.

Los pares académicos designados por el CNA para la evaluación externa del programa para renovación de la acreditación fueron Charles Robin Arosa Carrera, coordinador, y Edgar Mauricio López Sarmiento. La evaluación final realizada por el CNA otorgó la renovación de la acreditación mediante Resolución 16036 del 10 de diciembre de 2012.

¹ La acreditación es un camino para el reconocimiento por parte del Estado colombiano de la calidad de instituciones de educación superior y de programas académicos. Pretende comparar la formación que se imparte con la que reconocen como válida y deseable los pares académicos, es decir, quienes, por poseer las cualidades esenciales de la comunidad académica en un determinado saber, son los representantes del deber ser de esa comunidad. También es un instrumento para promover y reconocer la dinámica del mejoramiento de la calidad y para precisar metas de desarrollo institucional (<http://www.cna.gov.co/1741/article-186377.html>).

El proyecto educativo del programa de Mercadeo y Publicidad en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional se encuentra enmarcado en su misión institucional:

El Politécnico Grancolombiano es un centro de estudios superiores, creado para contribuir decididamente al desarrollo socio-económico y cultural del país con programas universitarios de currículo integrado y por ciclos, para la formación de técnicos, tecnólogos, profesionales, especialistas y magísteres, por medio de una educación basada en el respeto por los derechos humanos, el desarrollo integral de la personalidad humana, la formación para la autonomía intelectual, la inserción y la participación del país en los procesos socio-económicos internacionales, el avance de la tecnología, la formación y la aplicación de la investigación y la responsabilidad social, dentro de un proceso de autoevaluación permanente con el propósito firme de buscar la excelencia académica.

En esta filosofía institucional, el Proyecto Educativo del programa de Mercadeo y Publicidad se describe en los siguientes propósitos:

- Brindar una educación incluyente, bajo el precepto de que la educación enaltece, brinda oportunidades y ayuda a eliminar diferencias socioeconómicas.
- Promover la educación para toda la vida, por medio de la integración entre la educación formal y la educación para el trabajo y el desarrollo personal.
- Fortalecer la autonomía intelectual y la responsabilidad académica y social de la comunidad grancolombiana.
- Promover la flexibilidad y la autonomía brindando a los estudiantes la oportunidad de asumir su educación a través de una cadena de estudios expresada en créditos académicos, que le permita integrarse de forma rápida al mundo laboral y mantener su proceso de formación integral en todos los niveles de la educación formal o de la capacitación para el trabajo y el desarrollo humano. Además desarrollando la capacidad para regirse por sus propias normas con responsabilidad académica para que construyan proyectos de vida felices y exitosos e interactúen integralmente en el mundo actual, con la capacidad de adaptarse a los retos y a los cambios del contexto, de tomar decisiones y de resolver problemas acertadamente.
- Impulsar la formación en investigación para educar ciudadanos autónomos y emprendedores, críticos frente a su realidad y éticamente competentes.

- Aplicar las tecnologías de información y comunicación para permitir una mayor autoformación de los estudiantes, por medio de metodologías presenciales, semipresenciales y virtuales.
- Fomentar la educación superior, con costos accesibles para la mayoría de los colombianos.
- Velar por mantener altos estándares de calidad académica en todos sus programas académicos.
- Adquirir competencias integrales para saber ser, saber aprender, saber hacer y saber emprender, en contexto.

Para la difusión de estos propósitos entre la comunidad académica, se cuenta con el apoyo del Departamento de Comunicación Institucional y con la agencia de publicidad Trompo que utilizan los canales de comunicación institucionales, tales como correo institucional, página web², carteleras físicas, Moodle, Centro de Información de la Organización, pantallas de televisión GEN, redes sociales, blogs oficiales, boletines y newsletter institucionales. El programa cuenta además con otros medios como la emisora Poliradio, Polimedios (página de difusión de proyectos académicos) y espacios de inducción a estudiantes y docentes donde se realiza una presentación formal de la Facultad y del programa y también se entrega material promocional en formato multimedia.

El programa de Mercadeo y Publicidad de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano pertenece a la Facultad de Mercadeo, Comunicación y Artes, y expresa el objeto social de su labor en su proyecto de formar profesionales integrales para los procesos de investigación, planeación, administración y evaluación del mercadeo y la publicidad, para que con su conocimiento aporten valor a todos los integrantes de la cadena de producción-consumo. Este propósito contribuye al cumplimiento de la misión institucional mediante la formación, por ciclos, de tecnólogos en Mercadeo y Publicidad y de profesionales en Mercadeo y Publicidad.

Para desarrollar en el programa académico las funciones de docencia, investigación, internacionalización, extensión o proyección social y bienestar de la comunidad institucional, se dispone en lo institucional de procesos de planeación estratégica que brindan los elementos que soportan la toma de decisiones. Al respecto, la Institución implementó desde 2009 la metodología Balanced ScoreCard, que interrelaciona los elementos esenciales

del sistema, sintetizando visual y gráficamente la dinámica de la Institución, por medio de relaciones causa-efecto, da prioridad a los elementos en los que se debe focalizar la gestión estratégica e involucra a todos los colaboradores de la organización. En la actualidad, la Institución se mueve alrededor de su mapa estratégico y realiza sesiones periódicas de seguimiento de cada estrategia, denominadas reuniones de análisis estratégico. Todas enmarcadas en la propuesta de valor institucional que contempla la formación integral, para la autonomía y la competitividad, excelencia y pertinencia de los programas, inclusión, flexibilidad, excelencia en el servicio y precio justo.

En concordancia con la misión y la visión institucional, el programa de Mercadeo y Publicidad ha definido su proyecto educativo a partir de los siguientes objetivos de formación:

El objetivo general del programa es formar profesionales integrales para los procesos de investigación, planeación, administración y evaluación del mercadeo y la publicidad, a fin de que con su conocimiento aporten valor a todos los integrantes de la cadena de producción/consumo.

El primer ciclo tiene por objetivo formar tecnólogos en mercadeo y publicidad capaces de desarrollar, planear, dirigir, aplicar y evaluar los procesos del marketing y de la publicidad, sustentados en el conocimiento de los principios teórico prácticos, que dan sustento científico y tecnológico a las dos disciplinas. Además de lo anterior, la opción propedéutica prepara al estudiante en los aspectos administrativos, financieros y comunicacionales que permiten generar propuestas estratégicas y creativas más integrales y pertinentes desde enfoques tanto económicos, administrativos como sociales. En el segundo ciclo, el objetivo es formar profesionales capaces de integrar y apropiar todos los procesos creativos, estratégicos, administrativos y gerenciales en mercadeo y publicidad, adaptando la teoría y procedimientos conocidos a las realidades propias del contexto en el que se desempeñan.

En complemento, el programa cuenta con diferentes escenarios para el seguimiento, difusión y actualización tanto del desarrollo académico como del cumplimiento de los lineamientos estratégicos del programa. Estos espacios son los siguientes:

² La misión de la Institución se expresa en el Proyecto Educativo Institucional (<http://www.poligran.edu.co/comunica/documentosportal/pei.pdf>).

- Consejo de Facultad: estudia y aprueba las diferentes propuestas sobre cambios fundamentales en el currículo, está liderado por el decano, con la participación del representante de egresados, representante de estudiantes, representante de profesores, directores académicos de departamento y coordinadores de área.
- Comité Académico de Facultad: órgano integrador de todos los estamentos académicos de la Facultad y regido por el decano, su objetivo es propiciar espacios de diálogo para la reflexión y toma de decisiones académicas de la Facultad.
- Comité de Departamento Académico: reúne y estudia las propuestas de cada una de las áreas del programa para determinar el camino de acuerdo con la pertinencia y claridad de las propuestas presentadas. Estas decisiones son llevadas al Consejo Académico de Facultad.
- Comités curriculares de área: revisan, evalúan y proponen innovaciones, cambios y modificaciones al plan de estudio en el área correspondiente. Al respecto, en 2004, como parte del proceso de mejoramiento continuo de la calidad académica, la entonces Facultad de Mercadeo y Publicidad realizó una reforma curricular en la que intervinieron sus profesores y directivos de planta, acompañados de expertos temáticos en las áreas de mercadeo y de publicidad, que en esencia permitió pasar del enfoque de mercadeo masivo al de mercadeo relacional, y complementar la publicidad como factor de mercadeo con los componentes fundamentales de la construcción de marca. Para 2007, se realizó una reforma al plan académico, que buscó una mayor flexibilidad conservando los principios académicos de interdisciplinariedad, definido por la generación de valor como concepto, que correlaciona la profesión y el oficio, y por los hilos conductores de la comunicación, la estrategia, la creatividad, la responsabilidad y el uso adecuado de la tecnología.

El plan de estudios se estructura con asignaturas de fundamentación, de práctica y de aplicación: las primeras corresponden a la base epistemológica de las ciencias que le dan contexto teórico-práctico al mercadeo y la publicidad; las segundas son aquellas en las que el estudiante aplica los procesos, procedimientos, principios y teorías derivados de las asignaturas de fundamentación, y las terceras corresponden a aquellas asignaturas en las que se pueden generar prácticas con objetos de estudios reales, tales como la investigación de mercados, el plan de mercadeo, las campañas publicitarias y las gerencias de mercadeo I y II del ciclo profesional, entre otras, lo que les permite hacer aportes al contexto. Por otra parte, el programa también busca articular la participación de profesores y estudiantes en actividades de cooperación académica logrando el desarrollo de proyectos específicos. Así es como a través de las diferentes líneas de los

grupos de investigación se han obtenido experiencias de visibilidad e impacto académico.

Todos los anteriores cambios y la actualización del plan curricular están soportados por la investigación, la asistencia a eventos gremiales y académicos, los resultados de evaluaciones de las prácticas laborales de los estudiantes, la representación como ponentes a nombre de la Facultad, la revisión de las tendencias internacionales en el área de conocimiento y la producción intelectual por medio de textos y documentos publicados por revistas indexadas en el ámbito nacional e internacional. Estos mecanismos hacen que continuamente se revisen las tendencias de la disciplina, los programas académicos nacionales e internacionales y se reciba una retroalimentación del sector empresarial y de los egresados. En este sentido, es de destacar que el programa profesional de Mercadeo y Publicidad fue el primer programa de educación superior en el país que integró las dos disciplinas, el mercadeo y la publicidad.

EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS DEL PROGRAMA DURANTE LA ACREDITACIÓN

Durante el tiempo de vigencia de la acreditación, se evidencia el fortalecimiento de la cultura de la autoevaluación y el mejoramiento de la vida universitaria. Las principales experiencias son:

- Organización del plan de estudios por bloques y adopción del sistema de créditos académicos, permitiendo una mayor sinergia con otros programas académicos y una mayor autonomía del estudiante en su proceso formativo.
- Creación del programa de Permanencia en el Poli, que ha buscado mejorar la atención de los estudiantes, fue seleccionado como una buena práctica en la primera convocatoria de reconocimiento y publicación de buenas prácticas que organizó Telescopi (Colombia) (Red de Observatorios de Buenas Prácticas de Dirección Estratégica Universitaria en Latinoamérica y Europa).
- Clasificación en categoría D del escalafón de Colciencias de dos grupos de investigación: Mercadeo I+2 y Comunicación Estratégica y Creativa de la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
- Aumento de artículos publicados en revistas indexadas y no indexadas: nacionales e internacionales.
- Incremento en la participación en eventos y congresos nacionales e internacionales.

- Vinculación de toda la planta docente de la Facultad con contrato laboral a término indefinido; no hay docentes de medio tiempo ni con contratos a término fijo.
- Disminución del índice de deserción a partir del programa Permanencia en el Poli.
- Vinculación del programa con otras organizaciones y redes de formación de reconocido prestigio nacional e internacional.
- Organización del Primer Encuentro Latinoamericano de Facultades y Escuelas de Mercadeo y Publicidad de América Latina.
- Participación en el grupo de instituciones fundadoras de la Asociación de Programas de Mercadeo.
- Miembro del Consejo Editorial de la *Revista Publicidad y Mercadeo*.
- Miembro de la Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria.
- Miembro de la Internacional Advertising Association, entidad que certifica programas académicos en este campo y de la cual se ha recibido la acreditación internacional en marketing y comunicaciones en 1998, ratificada en 2004.
- Mejoramiento del clima laboral en la Facultad con ejecución del programa ¿Cómo Vamos?
- Mejora en la titulación de los profesores (incremento en el número de profesores con posgrado).
- Buen posicionamiento de los egresados en el mercado laboral.

AUTOEVALUACIÓN

El proceso de autoevaluación para la renovación de la acreditación del programa atendió los lineamientos emitidos por el CNA. El modelo aplicado fue el vigente propuesto por el CNA (2006) en el documento *Lineamientos para la acreditación de programas*.

PONDERACIÓN

Siguiendo los *Lineamientos* del CNA, el ejercicio tuvo como propósito establecer los pesos (porcentajes) que se asignarían a cada factor y característica para realizar la autoevaluación de la calidad del programa. Debe advertirse que existen dos tipos de ponderación de los factores: uno de carácter institucional (tabla 1) y otro de las características de los factores realizado por el programa de Mercadeo y Publicidad de acuerdo con su naturaleza y particularidades. El primero fue efectuado por el cuerpo directivo y el segundo por un comité *ad hoc* integrado por directivas, profesores, estudiantes y egresados.

Tabla 1. Ponderación de factores de autoevaluación de 2006 y 2011

| <i>Factor</i> | <i>Ponderación 2006 (%)</i> | <i>Ponderación 2011 (%)</i> |
|--|-----------------------------|-----------------------------|
| Procesos académicos | 19 | 12 |
| Misión y proyecto institucional | 15 | 13 |
| Estudiantes | 12 | 13 |
| Profesores | 12 | 17 |
| Organización, administración y gestión | 11 | 12 |
| Recursos físicos y financieros | 11 | 10 |
| Bienestar institucional | 11 | 13 |
| Egresados e impacto sobre el medio | 9 | 10 |

METODOLOGÍA

La población participante estuvo conformada por estudiantes, docentes, directivos, empleados, egresados y empleadores. Se diseñaron diversos instrumentos con preguntas orientadas a identificar las percepciones y niveles de acuerdo con ítems formulados en forma positiva y para el registro individual de aspectos por mejorar. En los talleres realizados con estudiantes, docentes y egresados, se registraron los acuerdos sobre el estado de cumplimiento de las características por factor del modelo de acreditación para programas de pregrado, el estado de avance sobre las recomendaciones señaladas por el CNA en el anterior proceso y las acciones de la Facultad y el programa para mantener las fortalezas, reorientar acciones o solucionar debilidades.

RESULTADOS

A partir de la ponderación, se procedió a calificar el grado de cumplimiento de cada característica, se utilizó la misma escala aplicada en la autoevaluación de 2006. De la combinación de la calificación de cada característica con la calificación de su grado de cumplimiento, se obtuvo la valoración de las características y del factor al que pertenecen. La tabla 2 registra el grado de cumplimiento de cada característica en la autoevaluación 2011 y su relación con el resultado de la autoevaluación realizada en 2006.

Tabla 2. Resultados en características de la autoevaluación 2006 y 2011

| Nº característica | Características según lineamientos para acreditación (CNA, 2006) | Autoevaluación 2006 | | Autoevaluación 2011 | |
|--------------------------------------|--|---|-----------------------------------|---|-----------------------------------|
| | | Peso relativo de la característica en el factor (%) | Calificación de la característica | Peso relativo de la característica en el factor (%) | Calificación de la característica |
| MISIÓN PROYECTO INSTITUCIONAL | | | | | |
| 1 | Misión institucional | 25 | 4.6 | 28 | 4.0 |
| 2 | Proyecto institucional | 25 | 4.6 | 28 | 4.4 |
| 3 | Proyecto educativo del programa | 25 | 4.5 | 23 | 4.1 |
| 4 | Relevancia académica y pertinencia social del programa | 25 | 4.5 | 21 | 4.5 |
| ESTUDIANTES | | | | | |
| 5 | Mecanismos de ingreso | 21 | 4.4 | 16 | 4.4 |
| 6 | Número y calidad de los estudiantes admitidos | 21 | 4.0 | 17 | 4.4 |

| Nº característica | Características según lineamientos para acreditación (CNA, 2006) | Autoevaluación 2006 | | Autoevaluación 2011 | |
|-------------------|--|---|-----------------------------------|---|-----------------------------------|
| | | Peso relativo de la característica en el factor (%) | Calificación de la característica | Peso relativo de la característica en el factor (%) | Calificación de la característica |
| 7 | Permanencia y deserción estudiantil | 19 | 4.2 | 22 | 4.6 |
| 8 | Participación en actividades de formación integral | 19 | 4.3 | 23 | 4.3 |
| 9 | Reglamento estudiantil | 21 | 4.6 | 22 | 4.2 |
| <i>PROFESORES</i> | | | | | |
| 10 | Selección y vinculación de profesores | 16 | 4.3 | 19 | 4.2 |
| 11 | Estatuto profesoral | 8 | 4.2 | 13 | 4.1 |
| 12 | Número, dedicación y nivel de formación de los profesores | 16 | .0 | 17 | 4.3 |
| 13 | Desarrollo profesoral | 16 | 4.1 | 14 | 4.4 |
| 14 | Interacción con las comunidades académicas | 12 | 3.7 | 8 | 4.4 |
| 15 | Estímulos a la docencia, investigación, extensión o proyección social y a la cooperación internacional | 12 | 4.0 | 10 | 4.4 |
| 16 | Producción de material docente | 8 | 4.0 | 8 | 4.1 |
| 17 | Remuneración por méritos | 12 | 3.8 | 11 | 3.9 |

| N° característica | Características según lineamientos para acreditación (CNA, 2006) | Autoevaluación 2006 | | Autoevaluación 2011 | |
|---------------------------|--|---|-----------------------------------|---|-----------------------------------|
| | | Peso relativo de la característica en el factor (%) | Calificación de la característica | Peso relativo de la característica en el factor (%) | Calificación de la característica |
| <i>PROCESOS CADÉMICOS</i> | | | | | |
| 18 | Integralidad del currículo | 9 | 4.5 | 9 | 4.4 |
| 19 | Flexibilidad del currículo | 9 | 4.5 | 6 | 4.3 |
| 20 | Interdisciplinariedad | 9 | 3.4 | 5 | 4.3 |
| 21 | Relaciones nacionales e internacionales del programa | 9 | 4.5 | 9 | 4.7 |
| 22 | Metodologías de enseñanza y aprendizaje | 6 | 4.5 | 11 | 4.4 |
| 23 | Sistema de evaluación de estudiantes | 6 | 4.3 | 8 | 4.1 |
| 24 | Trabajos de los estudiantes | 6 | 4.2 | 8 | 4.4 |
| 25 | Evaluación y autorregulación del programa | 6 | 4.4 | 9 | 4.0 |
| 26 | Formación para la investigación | 9 | 4,4 | 6 | 4.4 |
| 27 | Compromiso con la investigación | 6 | 4.0 | 6 | 4.3 |
| 28 | Extensión o proyección social | 9 | 4.3 | 6 | 4.1 |

| Nº característica | Características según lineamientos para acreditación (CNA, 2006) | Autoevaluación 2006 | | Autoevaluación 2011 | |
|--|--|---|-----------------------------------|---|-----------------------------------|
| | | Peso relativo de la característica en el factor (%) | Calificación de la característica | Peso relativo de la característica en el factor (%) | Calificación de la característica |
| 29 | Recursos bibliográficos | 6 | 4.3 | 7 | 4.3 |
| 30 | Recursos informáticos y de comunicación | 6 | 3.8 | 6 | 4.4 |
| 31 | Recursos de apoyo docente | 5 | 3.8 | 6 | 4.6 |
| <i>BIENESTAR INSTITUCIONAL</i> | | | | | |
| 32 | Políticas, programas y servicios de bienestar universitario | 100 | 4.4 | 100 | 4.3 |
| <i>ORGANIZACIÓN ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN</i> | | | | | |
| 33 | Organización, administración y gestión del programa | 35 | 4.5 | 29 | 4.2 |
| 34 | Sistemas de comunicación e información | 20 | 4.0 | 22 | 4.0 |
| 35 | Dirección del programa | 30 | 4.4 | 30 | 4.3 |
| 36 | Promoción del programa | 15 | 4.5 | 19 | 4.3 |
| <i>EGRESADOS E IMPACTO SOBRE EL MEDIO</i> | | | | | |
| 37 | Influencia del programa en el medio | 35 | 4.2 | 35 | 4.4 |

| N° característica | Características según lineamientos para acreditación (CNA, 2006) | Autoevaluación 2006 | | Autoevaluación 2011 | |
|---------------------------------------|--|---|-----------------------------------|---|-----------------------------------|
| | | Peso relativo de la característica en el factor (%) | Calificación de la característica | Peso relativo de la característica en el factor (%) | Calificación de la característica |
| 38 | Seguimiento de los egresados | 28 | 3,9 | 27 | 4.0 |
| 39 | Impacto de los egresados en el medio social y académico | 37 | 3.8 | 38 | 4.5 |
| RECURSOS FÍSICOS Y FINANCIEROS | | | | | |
| 40 | Recursos físicos | 35 | 4.1 | 32 | 4.0 |
| 41 | Presupuesto del programa | 35 | 4.4 | 40 | 4.4 |
| 42 | Administración de los recursos | 30 | 4.4 | 28 | 4.6 |

En la tabla 3 se registra el resultado del juicio de calidad de la autoevaluación realizada en 2006 y 2011, obtenida de la calificación de los factores y el aporte a la calificación total del programa. Para la realización de la calificación, se siguieron dos etapas. En una primera, cada miembro del comité *ad hoc* realizó un ejercicio previo de calificación individual teniendo como base el informe autoevaluativo y las fortalezas y debilidades identificadas por la comunidad académica. Los resultados de la calificación inicial realizada por cada miembro y su justificación fueron consolidados y compartidos por los miembros del comité, y tenidos en cuenta durante las deliberaciones y por consenso se obtuvo la calificación de cada una de las características de alta calidad. Finalmente, la calificación de cada factor resultó de la ponderación de la sumatoria de las calificaciones de las características teniendo en cuenta el respectivo peso de cada factor y la calificación final se obtuvo tomando como base la sumatoria de todos los factores.

Tabla 3. Resultados en factores de autoevaluación de 2006 y 2011

| Factor | Autoevaluación 2006 | | | Autoevaluación 2011 | | |
|--|---------------------|-------------------------|---|---------------------|-------------------------|---|
| | Peso del factor (%) | Calificación del factor | Aporte a la calificación total del programa | Peso del factor (%) | Calificación del factor | Aporte a la calificación total del programa |
| Misión y proyecto institucional | 15 | 4.5 | 0.68 | 13 | 4.2 | 0.51 |
| Estudiantes | 12 | 4.3 | 0.52 | 13 | 4.4 | 0.57 |
| Profesores | 12 | 4 | 0.48 | 17 | 4.2 | 0.55 |
| Procesos académicos | 19 | 4.2 | 0.81 | 12 | 4.3 | 0.74 |
| Bienestar institucional | 11 | 4.4 | 0.49 | 13 | 4.3 | 0.52 |
| Organización, administración y gestión | 11 | 4.3 | 0.48 | 12 | 4.2 | 0.42 |
| Egresados e impacto sobre el medio | 9 | 3.9 | 0.35 | 10 | 4.3 | 0.56 |
| Recursos físicos y financieros | 11 | 4.2 | 0.47 | 10 | 4.3 | 0.43 |
| Total calificación del programa | | | 4.28 | | | 4.3 |

De acuerdo con la escala de calificación adoptada, el programa obtuvo una calificación global de 4.30 que la ubica en el rango de alto grado de calidad. Una comparación entre las calificaciones obtenidas en los dos procesos de autoevaluación permite constatar que el programa de Mercadeo y Publicidad continúa realizando su proyecto educativo con calidad.

En contraste, la visita de evaluación externa se cumplió durante los días 12, 13 y 14 de abril de 2012. Se constituyó en un escenario propicio para el fortalecimiento de la cultura de autoevaluación en el que estudiantes, docentes, egresados y directivos en diálogo académico demostraron el sentido de pertenencia y de compromiso con el mejoramiento del programa y de la institución.

EVALUACIÓN

El CNA registró las siguientes observaciones del programa, por las cuales considera que tiene alta calidad, y que hacen parte de la resolución de renovación de la acreditación del programa:

- El compromiso del programa con el mejoramiento continuo, expresado en el cumplimiento de la gran mayoría de requerimientos que se dedujeron del pasado proceso de autoevaluación y acreditación.

- Estudiantes y docentes identificados con la misión de la universidad y con el proyecto educativo del programa, con alto sentido de pertenencia y compromiso.
- El mecanismo de ingreso de los estudiantes, amplio y bien divulgado, consistente en pruebas y entrevistas.
- Los apoyos dados a los estudiantes como orientación para préstamos para matrículas, becas por calidad académica, además de la asesoría académica brindada por los profesores del programa y los servicios de bienestar institucional.
- El Departamento de Investigación, Desarrollo e Innovación, recientemente estructurado, generando convocatorias para el desarrollo de proyectos de investigación y fomentando las publicaciones de sus resultados.
- La presencia de los egresados en actividades y vida académica de la Facultad y su impacto a nivel local y regional, reconocido por los empleadores.

Igualmente, el CNA registró las siguientes recomendaciones para fortalecer y contribuir con el adecuado desarrollo del programa:

- Intensificar los esfuerzos para aumentar el número de profesores de planta, a expensas de los de cátedra, permitiendo un mejor desarrollo de las actividades misionales del programa.

- Continuar con el proceso de cualificación de los docentes a niveles de maestría y doctorado.
 - Fomentar las publicaciones de los docentes en revistas indexadas nacionales e internacionales.
 - Dar mayor apoyo a los grupos de investigación del programa, para que logren mejores categorías en el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.
 - Ampliar la divulgación del reglamento docente y contemplar la posibilidad de mejorar los espacios físicos de los docentes.
 - Fortalecer las habilidades de estudiantes y profesores en una segunda lengua.
 - Hacer un mejor seguimiento y supervisión a las prácticas empresariales de los estudiantes.
 - Diseñar estrategias para mejorar la base de datos de los egresados y propiciar su participación activa en los procesos de revisión curricular.
 - Continuar buscando mecanismos para reducir la deserción estudiantil.
- Fortalecer los procesos de seguimiento y vinculación con los egresados.
 - Mejorar las condiciones de áreas académicas para profesores y estudiantes de la institución.

Finalmente, el compromiso de los directivos, docentes, estudiantes y egresados permiten mantener y proyectar las fortalezas institucionales y del programa de Mercadeo y Publicidad, superando las debilidades y alcanzando los niveles de alta calidad deseados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Colombia, Consejo Nacional de Acreditación (2006). *Guía de procedimiento. Autoevaluación con fines de acreditación de programas de pregrado* (4ª ed.). Recuperado de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186376_auto_eval_prog_aca_pregrado.pdf?binary_rand=6566
2. Colombia, Consejo Nacional de Acreditación (2006). *Guía de procedimiento. Renovación de la acreditación de programas académicos de pregrado*. Recuperado de http://cms-static.colombiaaprende.edu.co/cache/binaries/articles-186376_guia_5.pdf?binary_rand=1730
3. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano (2011). Proyecto Educativo Institucional. Recuperado de <http://www.poligran.edu.co/comunica/documentosportal/pei.pdf>
4. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Facultad de Mercadeo, Comunicación y Artes (s. f.). *Planes de mejoramiento y procesos académicos*.
5. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano, Facultad de Mercadeo, Comunicación y Artes (2006). *Informe de autoevaluación para el registro de acreditación*. Bogotá.
6. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano y Facultad de Mercadeo, Comunicación y Artes (2011). *Informe de autoevaluación para la renovación de acreditación*. Bogotá.
7. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano (2013-2017). Mapa estratégico Institucional. Recuperado de <http://cio/PEPG/Documentos%20RAE/>

PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO

Según el proceso de autoevaluación realizado, el programa y la Facultad alinearon los resultados a las propuestas y planes de mejoramiento de la institución para asegurar su implementación. Dichas propuestas se traducen en acciones de mejoramiento definidas por la Facultad siendo categorizadas en seis dimensiones de funcionamiento (comunicación e identidad institucional, pertinencia del plan de estudios, investigación y extensión social del programa, fortalecimiento del cuerpo docente, seguimiento a egresados y mejoramiento de la infraestructura). Dichos propósitos se expresan en los siguientes objetivos por cumplir en este periodo de alta calidad académica otorgado por el CNA, desde 2013 hasta 2016.

- Garantizar que las decisiones académicas y proyectos que se desarrollan sean conocidos por profesores y estudiantes del programa.
- Apropiar a los profesores y estudiantes del programa de la identidad institucional.
- Examinar de manera periódica las necesidades del entorno y su incidencia en la organización del plan de estudios y fortalecer los sistemas de atención y evaluación de estudiantes.
- Fortalecer e incentivar en la Facultad la función investigativa.
- Fortalecer e incentivar en la Facultad proyectos de extensión y proyección social.
- Fortalecer la calidad del cuerpo profesoral.



ASOCIATIVIDAD CAMPESINA DE PEQUEÑOS PRODUCTORES DE LECHE:
RESISTENCIAS Y ACCIONES COLECTIVAS EN EL LIBRE MERCADO Y LA GLOBALIZACIÓN

ASOCIATIVIDAD CAMPESINA DE PEQUEÑOS PRODUCTORES DE LECHE: RESISTENCIAS Y ACCIONES COLECTIVAS EN EL LIBRE MERCADO Y LA GLOBALIZACIÓN



Rural Associativity of Small Milk Producers: Resistances and Collective Actions in the Free Market and Globalization

Associatividade campesina de pequenos produtores de leite: resistências e ações coletivas no livre mercado e a globalização.

RECIBIDO: 13 DE DICIEMBRE DE 2012

EVALUADO: 8 DE MARZO DE 2013

ACEPTADO: 20 DE MARZO DE 2013

Germán Andrés Cortés Millán (Colombia)
Magíster en Planeación Socioeconómica
Universidad Piloto de Colombia
germansocial@yahoo.com

es

RESUMEN

El siguiente artículo surge como resultado de la investigación “Diseño de políticas para la asociatividad entre los productores de leche en Colombia”. Se pone de manifiesto el proceso de creación de asociaciones de productores de leche en Cundinamarca, con el fin de proporcionar un marco para la política pública que posibilite apoyar y reconocer a las comunidades campesinas inmersas en los procesos de globalización incorporadas en los tratados de libre comercio con los Estados Unidos y la Unión Europea. La metodología definida para el proyecto tuvo un marco de desarrollo cualitativo, expresado en una tipología discursiva interpretativa. Se desarrollaron entrevistas en profundidad que tuvieron la orientación categorial, que para el caso del proyecto vinculó las narraciones y percepciones de los componentes de identidad colectiva, prácticas tradicionales y acción política colectiva. Por otro lado, la experiencia metodológica permitió vincular estrategias complementarias como la cartografía social, la recopilación documental y los diarios etnográficos, con lo cual se logró no solo recoger en una proporción importante información relacionada con las categorías del estudio, sino que a su vez enriqueció el análisis mismo, con la diversidad y la pluralidad que sugiere una investigación de esta naturaleza.

PALABRAS CLAVE: asociatividad, identidades colectivas, prácticas tradicionales, acción colectiva, libre mercado.

en

ABSTRACT

This paper emerges as a result of the research “Design of public policies for the Associativity of milk producers in Colombia”. The creation process of milk producers associations in Cundinamarca is shown, with the goal of offering a framework for public policy that makes it possible to support and recognize rural communities immersed in globalization processes, involved in free commerce treaties with the United States and the European Union. The methodology defined for the project had a qualitative framework, expressed through an interpretative discursive typology. Thorough interviews were made with a focus on categorization that, for the project, linked the narrations and perceptions of the collective identity components, traditional practices and collective political action. On the other hand, the methodological experience made it possible to link complementary strategies such as social cartography, documentary collection and ethnographic diaries, with which it was possible not only to collect information related to the categories of the study in an important proportion, but also to enrich the analysis itself, with the diversity and plurality that suggests an investigation of this nature.

KEYWORDS: associativity, collective identities, traditional practices, collective action, free market.

por

RESUMO

O seguinte artigo surge como resultado da pesquisa “Desenho de políticas públicas Para a associatividade de produtores de leite na Colômbia”. Se põe de manifesto o processo de criação de associações de produtores de leite em Cundinamarca, com a finalidade de proporcionar um marco para a política pública que possibilite apoiar e reconhecer às comunidades campesinas imersas nos processos de globalização incorporadas nos tratados de livre comércio com os Estados Unidos e a União Europeia. A metodologia definida para o projeto teve um marco de desenvolvimento qualitativo, expressado em uma tipologia discursiva interpretativa. Desenvolveram-se entrevistas em profundidade que tiveram a orientação categorial, que para o caso do projeto vinculou as narrações e percepções dos componentes de identidade coletiva, práticas tradicionais e ação política coletiva. Por outro lado a experiência metodológica permitiu vincular estratégias complementárias como a cartografia social, a recopilação documental e os diários etnográficos, com o qual se logrou não só recolher em uma proporção importante informação relacionada com as categorias do estudo, mas que a seu vez enriqueceu o análise mesmo, com a diversidade e a pluralidade que sugere uma pesquisa desta natureza.

PALAVRAS CHAVE: associatividade identidades, coletivas práticas tradicionais, ação coletiva, livre mercado.

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

Cortés Millán, G. A. (2014). Asociatividad campesino de pequeños productores de leche, resistencias y acciones colectivas en el libre mercado y la globalización. *Panorama*, 8(14), pp. 87-96.

INTRODUCCIÓN

Este artículo se realiza en el proyecto de investigación *Diseño de políticas para la asociatividad entre los productores de leche en Colombia*, el cual ha convocado investigadores de los programas de Administración de Empresas, Economía y Psicología de la Universidad Piloto de Colombia, junto con la Asociación Nacional de Lecheros (Analac). La investigación permitió evidenciar el proceso de construcción de asociatividad campesina del sector lechero en el departamento de Cundinamarca, para proporcionar un marco referencial de política pública que soporte, reconozca, respalde y reivindique las comunidades campesinas en los procesos globalizadores de libre comercio, incorporados en los tratados de libre comercio con Estados Unidos y la Unión Europea.

Se hace referencia al complejo proceso de mercado en el cual se ven inmersas las comunidades productoras de base campesina y a la manera como estas constituyen escenarios asociativos como respuesta a la circunstancia misma de implementación de un nuevo sistema, el cual, al parecer, formaliza un modelo de producción que restringe y limita la participación de los pequeños productores. Se hace énfasis en la comprensión de lo asociativo y de cada uno de sus elementos constitutivos, como lo son el empoderamiento, las identidades colectivas, las prácticas tradicionales y la gestión y acción colectiva, desde una apuesta epistemológica crítico-emergente y una metodológica etnográfica discursiva, con participación de distintos actores vinculados a asociaciones del sector lechero de base campesina en Cundinamarca.

LAS PARADOJAS DEL SECTOR LECHERO EN COLOMBIA: TENSIONES Y PERSPECTIVAS

Es claro que hablar de comunidades campesinas en Colombia no solo implica pensar en un desafío histórico tradicional, que permite referir un sinnúmero de categorías y componentes, sino que además sugiere pensar en una apuesta política, intensiva, plural y activa que en muchos casos parece invisible y excluida por esa estructura urbano-comercial reproductora de prácticas propias del discurso del mercado y de la libre transacción en la que se constituyen comunidades consumidoras altamente disciplinadas y formales. Este parece ser entonces un pretexto perfecto para referirse a la comunidad campesina, en principio como aquella comunidad testigo de las imprudentes y muy tortuosas expresiones

de la política agraria, seguida muy de cerca por las establecidas por la violencia en cada una de sus más explícitas manifestaciones, condenándola al desplazamiento, al despojo, al desarraigo y al abandono de sus prácticas tradicionales.

Esta situación permite el surgimiento en el país de diversas expresiones de lucha campesina que para los años setenta tenían como objetivo principal la recuperación de la tierra perdida por la guerra y por las actuaciones terratenientes, asunto que desembocó en enfrentamientos directos con los Gobiernos de turno a partir de 1976. A lo largo de este periodo que podría decirse no termina, las denominadas organizaciones campesinas definen su identidad en relación con la independencia respecto del Gobierno, marcándose una línea divisoria entre el movimiento campesino independiente y el movimiento oficial corporativizado entendido como el movimiento subordinado de las organizaciones y del establecimiento (Paré, 1992).

La comunidad lechera de base campesina, población de interés particular para la investigación, no es la excepción a dicha situación, ya que por extensión de territorio, la ganadería extensiva, de uso mixto y lechero, ha formado parte muy activa de la economía nacional, considerándose incluso como uno de los sectores de mayor incidencia en el producto interno bruto (PIB). Sin embargo, muchas de las zonas consideradas lecheras por tradición se encuentran presentes directamente en territorios invadidos por la violencia política, el narcotráfico y otras de las tantas manifestaciones propias del país en los últimos cincuenta años, poniendo en peligro tanto la producción a gran escala como la producción artesanal de uso cotidiano y de consumo.

Es importante, en este sentido, hacer un elemental recorrido histórico que permita dar cuenta de cómo el sector se ha venido dinamizando hasta la fecha, siempre haciendo claridad de los componentes sociopolíticos que lo han acompañado. Para comenzar vale enunciar cómo las comunidades campesinas se han dedicado a la ganadería extensiva, sin que esta haya generado ingresos importantes o estabilidades socioeconómicas, es decir que no necesariamente la ganadería ha potencializado las comunidades y ha mejorado sus condiciones de vida; las ganancias parecen estar instaladas en grandes y poderosos potentados y latifundistas dueños de la tierra. Sin embargo, en ese escenario histórico se han

presentado ciclos de crecimiento, como el de la primera mitad del siglo XX, que representaba en promedio 50 % del PIB. Asimismo, a finales del siglo XIX, el número de cabezas de ganado superaba ya los 15 millones, en 1985 había cerca de 20 millones de cabezas, y en 1987 de 114 millones de hectáreas de superficie del país, 40 estaban destinados a pastos para ganadería, asunto que no deja de ser particularmente interesante, más cuando se considera el componente de distribución de la tierra en Colombia (Suárez, 2011).

Ya en los últimos años, la ganadería puede decirse que cubrió el sector agropecuario del país, estableciéndose para 2009 casi 20 % del PIB agropecuario, circunstancia que generó cerca de 950 000 empleos directos. Pareciera, con este incremento, que el sector lechero pasaba a convertirse en el gran referente agropecuario, que si bien todavía expresaba evidentes atrasos respecto de la tecnología, se convierte en el sector donde se refugiarían muchos productores agrícolas que habían sufrido quebrantos críticos muy evidentes luego de la institucionalización de la apertura económica. Con esto cabe la denominación que se le atribuyó en su momento al fenómeno, considerándolo como el proceso de ganaderización del agro en Colombia (Suárez, 2011).

Precisamente, es para un país en particular lechero, como Colombia, y para sus habitantes, motivo de tensión, y de mucha incertidumbre, observar cómo el sector lácteo que se ha visto amenazado por los asuntos ya mencionados ahora se ve directamente afectado por los asuntos propios del libre mercado y la puesta en marcha de los tratados de libre comercio, especialmente con la Unión Europea, donde se encuentran países con el suficiente poder político, con tradición lechera, con experiencia asociativa y con tecnología de punta, que fácilmente entrarán en Colombia con niveles de competitividad inalcanzables en muchos sentidos para los productores nacionales, debido, entre otras cosas, a que en Colombia existe un altísimo grado de concentración industrial.

Desde esta perspectiva, es importante establecer algunos de los elementos que quedaron inscritos en la negociación entre Colombia y la Unión Europea que son realmente complejos y hasta nefastos para la producción nacional. Entre estos se encuentra el arancel de 0 % que entrará en vigencia desde el primer año, la especificación que hace referencia a las condiciones de ingreso

de los productos principales de la cadena, lo que se conoce como la salvaguardia, beneficiando y protegiendo principalmente y de forma directa el interés extranjero más que el interés nacional. Estos y otros componentes de la negociación quedarán redactados en el documento Conpes 3675, el cual instituye marcos de cooperación entre Colombia y la Unión Europea, y al mismo tiempo se establece la intencionalidad del Gobierno colombiano por formular una política pública concreta para el sector lácteo, circunstancia que bien puede considerarse paradójica al conocer los niveles de impacto que con el tratado sufrirán los productores en todas sus líneas.

Esta situación hace parte de lo que entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación han identificado como las grandes fusiones, alianzas estratégicas y adquisiciones establecidas y promovidas por grandes centros de poder con sus compañías en la globalización y el libre comercio en su afán por expandirse a pequeños mercados y poder así implementar su modelo de intercambio que integra el establecimiento de política pública favorecedora, posicionamiento ideológico y reconocimiento de zonas de consumo, particularmente en territorios donde la población posee bajos ingresos. Las lógicas neoliberales que bien pueden explicarse a partir de tratados comerciales aparecen también en el fenómeno de la producción lechera y se confirman en las estrategias utilizadas por los firmantes, evidenciando una negociación que reconoce y respalda a los grandes establecimientos, preservando posiciones dominantes sobre los productores y estableciendo asimetrías en la cadena, asunto que finalmente pone en peligro la preservación de la tradición lechera y las prácticas que la acompañan (Suárez, 2011).

ASOCIATIVIDAD COMO ESTRATEGIA

Como elemento transversal del estudio se encuentra la asociatividad, entendida desde una perspectiva crítica como un proceso de acogida colectiva que preserva y promueve acciones colectivas para la defensa de un propósito o para el establecimiento de una forma de gestión alternativa soportada en marcos axiológicos donde prevalece la corresponsabilidad y la expresión democrática. Sin embargo, en esta apuesta por comprender el concepto y poder así vincularlo con el fenómeno lechero, es importante reportar lo diverso y amplio del espectro en este sentido. En principio, vale establecer cómo la asociatividad ha sido discutida y conceptualizada en

distintos órdenes y paradigmas, siendo en el paradigma tradicional administrativo y gerencial donde se ha reportado la mayor de las formas y estructuras asociativas, considerándola parte del mismo modelo de generación en colectividad de productos y servicios para la competitividad; existen en esta perspectiva también aquellas asociaciones que tienen por objeto reproducir acciones filantrópicas o de carácter asistencial. Por otro lado, existe otro amplio espectro de concepciones asociativas, como son las vecinales o barriales, las culturales y las del trabajo, siendo estas últimas un tipo de forma asociativa que adquiere suma importancia para hacer frente a los estragos de la globalización y a las crisis de empleo generadas por esta en distintos sectores de la población.

Esta fórmula asociativa, que dista mucho de la forma tradicional de gestión colectiva para la producción y que puede reconocerse como una apuesta alternativa, propone, entre otras cosas, la resignificación del carácter colectivo que se reproduce en la asociatividad, así como la incorporación de nuevos valores, como la participación, la equidad, el establecimiento de confianzas y la corresponsabilidad, estableciéndose, además, como una posibilidad para acceder a los bienes necesarios para la reproducción ampliada de los sujetos (Coraggio, 2004) como una forma de hacer sociedad, mejorando condiciones de vida colectiva. Es aquí donde los sujetos se encuentran alrededor de un interés propio y una finalidad común que los obliga prácticamente a reinventar las formas de organización y comunicación con los otros (Maldovan y Dzembrowski, 2011).

Además de esto, la perspectiva asociativa con carácter alternativo o emergente permite reconocer ya respecto de una gestión propia cómo aparecen tareas como la consecución de objetivos, en las que se disponen arreglos colectivos en la posesión de los medios de producción, así como en el proceso de trabajo y en la gestión del emprendimiento, minimizando la presencia de relaciones asalariadas, jerarquizadas o mediadas por el poder de un particular. Por ende, se construye un marco diferenciador que no permite la división entre el capital y el trabajo y promueve una racionalidad que se asienta en la comunidad de trabajo, fundada en vínculos de reciprocidad y de contenido simbólico que se reproducen tanto en comportamientos individuales como en comportamientos colectivos (Gaiger, 2004). La asociatividad en esta dimensión también permite hacer un acento en la dimensión socioeconómica, pero con un matiz integra-

dor y complejo que permite incorporar en el análisis sobre comunidades asociadas sus componentes de identidad social, historia y mundo simbólico construido en su escenario cultural, logrando así un vínculo indivisible entre la economía y cultura, donde se desarrollan transacciones de utilidad material, pero también de valores de solidaridad y cooperación (Coraggio, 2002).

IDENTIDADES Y ACCIONES PARA LA TRANSFORMACIÓN

Para el abordaje de la categoría identidad colectiva que finalmente puede comprenderse como aquella que fundamenta y ofrece soporte a la organización y a los movimientos sociales, es necesario reconocer que estos se enmarcan como agencias de significación colectiva (Melucci, 1999); es decir que se establece un escenario donde convergen tanto los marcos de referencia, los sentidos compartidos, los espacios de encuentro, así como la propia construcción de lo colectivo, lo que permite comprender la identidad colectiva como una serie de entidades interactivas y convocantes, que operan como producto de los procesos relacionales de intercambio y negociación de individuos o grupos. Se considera entonces que el componente de identidad colectiva surge como un esfuerzo por conseguir y promover a su vez la acción colectiva, con lo cual parece que se instala la unidad y el sentido de pertenencia de sus asociados o miembros. Según Melucci (1999), la identidad colectiva se construye a partir del encuentro entre una realidad grupal y su posibilidad de cambio o transformación, asunto que potencialmente le exige a las comunidades, y en especial a las asociaciones, situar su reflexión en circunstancia concreta de comprensión del fenómeno y de sus posibilidades de mejoramiento.

Dicho proceso requiere una explicación que incluso pasa por lo epistemológico, y es que pensar la identidad colectiva como un proceso que integra asuntos culturales, históricos e incluso lingüísticos significa pensar en un escenario de realidad que es construido socialmente, y es así como se denomina y se puntúa (Estrada, 2007), por lo cual se considera que la construcción social de la identidad colectiva permite que la comunidad, grupo o el movimiento social defina semejanzas y diferencias que enmarcan un sentido del vínculo colectivo. En los campesinos de base que deciden asociarse, la identidad colectiva se desarrolla como consecuencia de una dinámica social y política, caracterizada por la lucha por el reconocimiento y la visibilidad de formas alternativas de

identidades políticas, con lo cual se amplía el espectro para el ejercicio de la ciudadanía y de paso la exigibilidad de unos derechos frente a situaciones de exclusión e inequidad.

Otros elementos fundamentales en el análisis de la identidad colectiva tienen que ver, en primera instancia, con las posibilidades que esta ofrece para que los actores planifiquen los costos y beneficios de la acción que se emprende, y por otro lado con la acción colectiva y su inversión emocional y sentido colectivo de pertenencia a la comunidad, donde quizá puede establecerse también el carácter ideológico. Según Melucci (1996), la ideología es un conjunto de marcos simbólicos utilizados por los actores sociales para representar sus propias acciones ante sí mismos y ante otros actores dentro de un sistema de relaciones sociales. Es decir que en cualquier sistema de relaciones sociales se establece una producción simbólica que permite a cada uno de los actores insertos en dicho sistema definir sus situaciones y acciones, generando todo un espectro de realidad constituido por diversidad de significados y experiencias socioculturales (Aguilera y López, 2007), donde caben las prácticas asociativas producidas en el sector lechero campesino en Cundinamarca.

Asimismo, vale clarificar cómo el concepto de identidad colectiva se hace pertinente en momento de crisis y de descomposición de los paradigmas positivistas y estructuralistas que se acentúan a partir de la década de los años setenta, momento en el que se relaciona el concepto con la emergencia de los denominados nuevos movimientos sociales, los cuales se resisten a ser explicados desde perspectivas clásicas (Murga, 2007). Con esto se abre el camino para el análisis de la identidad en la acción colectiva, por un lado, incorporando la movilización de recursos como uno de los intereses de las colectividades que se asocian, y por otro reivindicando la identidad como un calor propio del movimiento, que posee una connotación colectiva y no individualista (De la Garza, 2010), como la presume y la advierte el modelo de mercado.

Al parecer, entonces, la identidad requiere de una lectura que la vincule a los intereses de acción colectiva, dimensión en la que se evidencia la emergencia del componente afectivo, tal y como se ha referido, y la construcción de escenarios para la transformación de la adversidad que vive la comunidad, siendo particu-

larmente indispensable que cada uno de los miembros de la colectividad comprenda su corresponsabilidad en la consecución de las metas (Sabucedo, 2001) y en la generación de orientaciones que satisfagan el cuerpo de sus necesidades. Con esto se fundamenta la acción política que integra la concepción de acción colectiva, ya que conlleva la explicitación de referentes simbólico-culturales y la promoción de significados y prácticas sociales, que buscan incidir en la transformación de las manifestaciones hegemónicas de producción instituidas y formalizadas por el modelo de mercado.

Por último, vale mencionar que para las asociaciones lecheras de base campesina la acción colectiva aparece como el resultado de la interacción en el interior de la organización, donde se reconoce la tradición de las prácticas sociales compartidas y se consolida un desafío colectivo con un soporte de creencias, significados y discursos que permiten dar cuenta de las situaciones de alerta o tensión, y actuar sobre la base de un reconocimiento identitario que posibilite un desarrollo social acorde con las necesidades sentidas de la comunidad (Delgado, 2009).

ASOCIACIONES CAMPESINAS DE CUNDINAMARCA COMO EXPRESIONES DE ORGANIZACIÓN Y DE ACCIÓN COLECTIVA¹

El proceso en la primera fase vincula cerca de nueve asociaciones de niveles distintos de consolidación y de desarrollo, pero para el caso especial del artículo se referencian dos asociaciones, que por su experiencia e intencionalidad logran destacarse y visibilizarse en los dos municipios a los que pertenecen. Dichas asociaciones han definido unos marcos de organización que reivindican, entre otras, la práctica tradicional de la producción lechera y las formas de organización campesina que protegen y reconocen valores asociados a la vida rural, como lo son el vecindazgo y la confianza, asuntos que se traducen, hoy por hoy, en acciones reivindicadoras en momentos en los que comercial y políticamente aparecen grandes infraestructuras formalizadas y respaldadas por los tratados de libre comercio, que tienen como misión directa la centralización y el monopolio del negocio de la leche en el país.

¹ Las asociaciones participantes en esta fase y que se incluyen directamente en las reflexiones del artículo son la Asociación Ganalac de Cucunubá y la Asociación de Campesinos Lecheros de Volcán III de Ubaté.

METODOLOGÍA Y RESULTADOS ARROJADOS

Germán
Andrés Cortés
Millán I

La metodología definida para el proyecto tuvo un marco de desarrollo cualitativo, expresado en una tipología discursiva interpretativa, la cual permite el reconocimiento de las distintas versiones conversacionales construidas por las personas vinculadas de manera directa con el ejercicio. Para esto se desarrollaron entrevistas en profundidad que tuvieron la orientación categorial, que para este proyecto vinculó las narraciones y percepciones de los componentes de identidad colectiva, prácticas tradicionales y acción política colectiva.

Por otro lado, la experiencia metodológica permitió vincular estrategias complementarias, como la cartografía social, la recopilación documental y los diarios etnográficos, con lo cual se logró no solo recoger en una proporción importante información relacionada con las categorías del estudio, sino que, a su vez, enriqueció el análisis mismo, con la diversidad y la pluralidad que sugiere una investigación de esta naturaleza.

IDENTIDAD COLECTIVA Y SENTIDOS COMUNITARIOS

El proceso asociativo en el contexto rural, y particularmente el que se construye en el sector de la producción láctea, posee una serie de elementos constitutivos, que bien pueden explicar la forma de relación de quienes consideran esta posibilidad como estrategia para soportar y resistir los fuertes movimientos de un mercado. En primera instancia, se hará referencia a la categoría de identidad colectiva como aquella que permite dar cuenta de sentidos comunitarios construidos a partir de la práctica de producción y que se fortalecen bajo la amenaza de los nuevos mandatos en la cadena de producción, en la que se privilegian las grandes empresas con capacidad política y técnica.

Para comprender entonces cómo esta categoría circula por los discursos de los miembros de las asociaciones, poniendo en evidencia la necesidad de pensar sentidos y significados comunes para la vida comunitaria que acompaña las prácticas, vale revisar fragmentos como los siguientes:

Pues nosotros teníamos al principio miedo de hacer una asociación, no fue fácil, pero la verdad siempre nos hemos dedicado a la producción de leche, la mayoría nos conocemos y conocemos nuestras familias, la leche y nuestras vacas son muy importantes para todos. Hay un sentido de ayuda desde nuestros padres, aquí siempre hemos sido trabajadores de esto y ahora con la asociación nos apoyamos para salir adelante. Hacemos reuniones y hay confianza en que todo va a salir bien; lo importante es que cuidemos nuestro producto y que nos capacitemos para estar mejor.

Según el fragmento expuesto, se puede evidenciar cómo las apuestas colectivas permiten hacer parte de un sentido de comunidad, que en este caso pasa por la comprensión de las prácticas comunes, con un referente incluso tradicional que acentúa esa posibilidad de reconocerse en el territorio a partir de elementos culturales e históricos, como son las nociones de familia y comunidad, en las que de manera explícita se preservan sentidos axiológicos de confianza y colaboración que fundamentan la experiencia rural. Asimismo, el fragmento permite evidenciar cómo la idea de asociatividad tiene en principio un sentido de reconocimiento al interés colectivo por conservar una idea de trabajo y de tradición, que si bien responde a una demanda del mismo mercado, reproduce sentidos de dignificación y de mejoramiento de las condiciones de vida.

Existen otros elementos que bien pueden circunscribirse a la dimensión identitaria construida colectivamente, como son la comprensión del sentido de territorio y de sus prácticas; asunto que para las comunidades pequeñas productoras lecheras en la zona parecen características comunes, tal y como aparece en el siguiente fragmento:

Hemos aprendido sobre el compromiso y sobre cómo mejorar nuestro trabajo. Con la asociación todos nos juntamos, y así exista todavía gente que no lo ha logrado, somos una comunidad lechera que necesita de todos. Así existan grandes ganaderos con muchas vacas y con terrenos con buenos pastos, nosotros, hombres y mujeres, queremos mejorar, y para eso es importante la organización, para que todos opinemos y busquemos soluciones. Esta tradición es nuestra y de nuestros hijos, aunque ya algunos prefieran hacer otra cosa, esto es lo propio de la región y hay que sentirse orgulloso; eso sí que sería grave para el gremio lechero y para las mismas familias que nos dedicamos a esto.

Panorama I
pp. 87-97 I
Volumen 8 I
Número 14 I
Enero - Junio I
2014 I

Se puede identificar con el fragmento cómo las comunidades rurales, concretamente las comunidades campesinas lecheras, dan un sentido particular al territorio, construyendo sentidos de arraigo, reconocimiento y vinculación, que las hace defensoras de sus prácticas, particularmente las que hacen referencia a las formas comunitarias y de vecindazgo propias de la ruralidad. En estas formas identitarias se reproducen sentidos de horizontalidad y de participación que posibilitan la concreción de proyectos comunes y la definición de papeles asociativos, necesarios para disipar las tensiones que surgen con la nueva política lechera en el país. Por otro lado, existe una tradición familiar que requiere ser reproducida y transferida a las nuevas generaciones, siendo esta una de las preocupaciones evidentes para quienes desarrollan la actividad lechera no solo porque podría extinguirse la práctica misma, sino porque de paso se pondrían en peligro tanto el sentido comunitario como el de familia rural.

PRÁCTICAS TRADICIONALES Y REIVINDICACIÓN CAMPESINA

Otra de las categorías que hacen parte del proyecto se denomina prácticas tradicionales, entendidas como aquellas que de forma histórico-tradicional se han construido y se preservan en las comunidades lecheras campesinas de la zona y que prevalecen a partir de una idea reivindicadora que reconoce la práctica de producción artesanal como una actividad constituida por elementos culturales y lingüísticos que deben preservarse incluso con la implementación de nuevas prácticas industriales y de consumo. Con esto se pone en evidencia entonces cómo la comunidad asociada, además de pensar en nuevas formas organizativas que permitan situarla en un plano de comercialización digno y representativo, piensa en la necesidad de visibilizar cada una de sus formas culturales asociadas a la práctica lechera, como lo establecen los siguientes fragmentos:

Mi explicación es sencillamente que nací dentro de una familia donde el aspecto social por naturaleza lo traemos ahí metido, porque era una familia numerosa, grande, la de mamá especialmente, y por eso heredamos esa vocación, digamos de servicio, sin esperar absolutamente nada.

Este fragmento permite evidenciar cómo elementos asociados a la concepción de familia, específicamente los que hacen referencia a las prácticas construidas

generacionalmente, hacen parte de una impronta muy característica de los campesinos productores lecheros, prácticas que parecen estar instaladas en un marco axiológico colectivo, que las hace presentes incluso en momentos de reflexión y crisis. El fragmento permite anotar cómo esa práctica solidaria y de reconocimiento social, además de ser inherente al sujeto campesino, se convierte potencialmente en recurso comunitario que potencializa el sentido del trabajo, el sentido del servicio y se convierte en un elemento diferenciador a la hora de emprender acciones dirigidas al mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad.

Por otro lado, para poder complementar esta dimensión categorial de las identidades tradicionales, que bien podría considerarse como compleja y llena de matices, vale recurrir a otros elementos diferenciadores y muy característicos en el fenómeno asociativo lechero, especialmente a aquellos que permiten significar la práctica relacionada con la producción misma, la cual lleva inmerso un contenido cultural evidente, tal y como queda expresado en el siguiente fragmento:

No es lo mismo ser un campesino que trabaja en el campo y que sabe diferenciar los pastos y hasta lo que la tierra dice, a ser alguien que hasta ahora viene a conocer esto de las vacas y el ganado, y aquí en el municipio uno sí que ve eso, familias o personas que se quedaron con una tierrita y ahora dízque son ganaderos. Eso puede ser hasta un problema, porque es gente que no sabe tratar a las vacas, no les sabe hablar, no saben ni a qué hora se ordeña, yo sí me siento feliz con lo que hago, así tenga que caminar dos horas a la madrugada; ese es mi trabajo.

Para el caso del fragmento, se puede indicar que los repertorios culturales aparecen de manera directa en las prácticas asociadas a la producción, haciendo una particular distinción entre aquellos que pareciera poseen una carga tradicional, en lo que al trabajo del campo se refiere, como las que se desarrollan por tradición campesina, como aquellas que incorporan formas de vinculación y de sentido simbólico y que dan cuenta de su construcción histórica. En este sentido, se puede reconocer cómo para el campesino productor existe un sistema de creencias relacionadas con el campo y sus elementos característicos; estas son construidas de forma colectiva y hacen parte de su sentido de cotidianidad, en el que aparece el trabajo y las demás formas de relación que son visibilizadas incluso en la manera como ellos se organizan y asocian.

Es importante establecer que cada una de estas expresiones que dan cuenta de formas tradicionales comunitarias rurales conservan elementos propios de una producción artesanal, que para las prácticas lecheras resultan no solo indispensables e inherentes al campesino, sino que también representan una apuesta reivindicadora de la comunidad campesina ante los movimientos del mercado que terminan alojándose en el sector y en la cadena misma de producción.

ACCIÓN COLECTIVA, RESISTENCIA Y PROPOSITIVIDAD

Uno de los componentes importantes, y que le dan sentido y soporte al asunto asociativo en el sector lechero, especialmente en el sector campesino tradicional, es la construcción del escenario colectivo, que bien puede considerarse como característico de las asociaciones de productores de base o de impronta campesina, y que dista de manera explícita del sentido individualista, poco colaborativo y jerárquico de las asociaciones de grandes ganaderos o de los grupos de ganaderos herederos. Esta categoría representa para el proyecto un eje transversal y diferenciador, debido al componente político que tiene el ejercicio asociativo en momentos en los cuales los discursos de mercado se operacionalizan en marcos o tratados comerciales que representan una amenaza para grupos de base y para sus tradiciones de ordeño, producción y comercialización artesanal.

La acción colectiva y las formas de resistencia que estas sugieren permiten visibilizar intereses e intenciones construidas por la comunidad campesina para movilizar estrategias que los posicionen en el nuevo modelo de comercialización, sin comprometer sus prácticas y sus sentidos culturales que las acompañan. Estos componentes pueden verse explicitados en fragmentos como los siguientes:

Eso es lo que está sucediendo, las grandes empresas no son colombianas, los grandes dueños de eso que compran los terrenos, quién dice que no, pero lo que pasa es que no están teniendo en cuenta ni las carreteras ni el bienestar del mismo pueblo que ellos están explotando su riqueza, la riqueza es del pueblo; por eso, lo importante de asociarnos, para responder a eso como grupo, como familia. Sería mucho mejor si todas las asociaciones nos comprometiéramos más y nos juntáramos, si no seguiremos lo que ellos digan y no será igual.

Con este fragmento se puede hacer evidente, en principio, la complejidad que suscita el momento por el cual atraviesa el sector lechero en el país, siendo para la comunidad de base un hecho evidente la incorporación y la presencia de un nuevo modelo que los limita, pero que a la vez les exige formas distintas de organización. Así es como comienzan a emerger movimientos comunitarios que tienen como finalidad la exploración de alternativas para el trabajo y para la incorporación en el sistema de comercialización, que si bien demanda prácticas novedosas, como la tecnología, también insiste en la formulación y adecuación de buenas prácticas, asunto que para los campesinos resulta indispensable para la generación incluso de nuevos productos. Sin embargo, también se hace explícito un mensaje crítico respecto de la forma como incursiona el sistema en el contexto rural, acaparando la tierra, formalizando prácticas que terminan siendo excluyentes para algunos de los trabajadores de la cadena y sus familias.

El fragmento, por otro lado, permite hacer explícita una necesidad de protección del territorio y de los elementos que lo componen, considerándolos como parte de su naturaleza y de su referente como comunidad, para el cual parece importante su promoción y defensa, más aún cuando de lo que se trata es de la protección de una tradición histórica, transgeneracional, que podrá verse vulnerada con el establecimiento del nuevo sistema. Es aquí donde cabe la noción de asociatividad con fundamentación política, una noción que integra intereses predominantemente socioculturales, pero que termina repercutiendo de forma directa en la dimensión económica. Esta perspectiva puede evidenciarse en el siguiente fragmento:

Con el TLC llegan muchas angustias, ya que la leche y derivados van a llegar a precios mínimos; eso es muy difícil para todos, puede ser una amenaza si nos coge desprevenidos, es que, mire usted, cómo vamos a competir con esos precios y con esa tecnología. La mejor manera que tenemos es aprovechar lo que sabemos hacer y asociarnos para que, por lo menos, podamos participar y que no muera la labor nuestra. En Colombia, se nos conoce por ser una región lechera y eso tiene que seguir, pero con el apoyo de todos.

Aquí puede percibirse cómo la comunidad expone un conocimiento respecto de los tratados comerciales, reconociendo sus formas de impacto y sus repercusiones en el sector; es claro en este sentido que existen eviden-

cias que la comunidad comprende y valora como tensionantes y limitantes para con su labor. En este aspecto, se manifiesta la organización y la asociatividad como posibilidad de reivindicación y de fortalecimiento comunitario, estableciéndose una posición frente a la situación potencialmente excluyente, que implica el desarrollo de acciones colectivas vinculantes enmarcadas en valores cooperativos, de corresponsabilidad y de participación activa, que redunden en la protección de la comunidad y en el mejoramiento de sus condiciones de vida.

CONCLUSIONES

El tema lechero en el país posee elementos asociados de alta complejidad, lo que lo hace un asunto sensible y al mismo tiempo incierto en perspectiva, debido quizás a la vinculación de dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales, que por sus características dinámicas y plurales exigen miradas holísticas e interdependientes, lo que significa en principio situar de manera concreta el fenómeno en su contexto propio de desarrollo y entender que para Cundinamarca los cambios en la cadena parecen ser una cuestión indiscutible e inatajable.

Las condiciones políticas que acompañan la determinación comercial en los tratados binacionales o multinacionales constituyen un escenario amenazante para el sector lechero en general, siendo los pequeños productores campesinos los potencialmente más vulnerables, debido, entre otras cosas, a las formas de producción tradicional y artesanal que se distancian de los requerimientos técnicos, procedimentales y presupuestales del nuevo sistema. Dicho modelo comercial, fundamentado en un discurso neoliberal, posibilita la consolidación de una estructura altamente poderosa y a gran escala, no necesariamente nacional, sino, por el contrario, promovida y respaldada por la financiación internacional europea y estadounidense, haciendo del sector de base campesina e incluso del de los medianos y grandes ganaderos sectores segregados y con pocas posibilidades en el mercado.

Esta manifestación del modelo en el sector lechero colombiano, que protege capitales e intereses particulares multinacionales y en una pequeña proporción nacionales, exige, de quienes se encuentran inmersos, estrategias comunitarias y asociativas que permitan la construcción y elaboración de nuevas formas relacionales en nuevos marcos organizativos, que protejan los intereses de las

comunidades en la cadena láctea que se circunscribe con los tratados comerciales. Esta necesidad de asociatividad surge entonces como una posibilidad para integrar intereses compartidos y ponerlos a favor de quienes histórica y tradicionalmente desarrollan la actividad, así como para fortalecer sus formas de trabajo y ponerlas en función del mercado lechero en el cual prevalece la práctica artesanal y de consumo cotidiano.

Otro de los elementos que resaltar en esta perspectiva asociativa tiene que ver con la naturaleza desde donde se sitúa el interés por ella, ya que no para todos los casos esta estrategia se ve como pertinente y necesaria, marcándose con esto una distinción entre un sector de productores a favor y otro sector en contra. Para el sector de productores medianos y grandes, la asociatividad parece no despertar mayor interés, más aún cuando de lo que se trata es de productores independientes, con estilos de producción muy en la línea de masificación y comercialización; todo lo contrario ocurre con el sector de productores de base campesina, donde al parecer los componentes culturales que circulan por la práctica artesanal permiten vincular el mundo colectivo de forma más explícita, promoviendo con esto el sentido de comunidad y sus valores asociados, como la solidaridad, la participación, el reconocimiento y la equidad a la hora de tomar decisiones en pro de su territorio.

Respecto de las identidades colectivas, otro de los componentes que forman parte del escenario categorial del proyecto, puede decirse que los marcos asociativos que se construyen en el sector lechero y más particularmente los que se construyen en comunidades de base campesina poseen una carga identitaria que bien puede caracterizar cada una de las acciones que se desarrollan en el escenario, como lo son las ideas de familia, comunidad y trabajo, que parecen tener un reconocimiento colectivo y hacen parte del discurso que sustenta, formaliza y operacionaliza la asociatividad. En este sentido, se puede establecer que la concepción de asociatividad en comunidades campesinas del sector lechero cundinamarqués reproduce lógicas colectivas e identitarias donde las prácticas rurales cobran importancia y son utilizadas en el debate sobre el nuevo sistema de producción.

Siguiendo la idea de las identidades colectivas y sus implicaciones en la manera como se comprende la asociatividad y la producción y la comercialización lechera, aparece la dimensión correspondiente a las formas

tradicionales, la cual establece cómo para la comunidad campesina existe toda una construcción cultural que visibiliza y reivindica cada una de las prácticas tradicionales asociadas a la producción lechera, como son las manifestaciones de vínculo con el territorio, las prácticas de ordeño artesanal y hasta las mismas formas de consumo, que vinculan además la familia y reivindica ideas de vecindazgo y comunidad; esto permite pensar en una práctica asociativa con un componente axiológico fundamentado en la tradición que respalda y reconoce las acciones de los campesinos en momentos de crisis y de tensión generadas por la implementación del nuevo sistema.

Además de esto, es importante concluir cómo todo el escenario de libre mercado y de acondicionamiento de un modelo particularmente excluyente con el sector lechero y con sus trabajadores y comunidades pone en evidencia la tensión y la incertidumbre respecto de su impacto en las condiciones socioeconómicas y en las condiciones mismas socioculturales que para la leche son muy evidentes. Para responder a dicha condición, las comunidades de base campesina consideran la posibilidad de conformar un frente colectivo que incluso puede potencialmente constituir asociaciones, pero que finalmente permite reivindicar y proteger las tradiciones implicadas en la práctica lechera, ya sea a través de acciones políticas, jurídicas y sociales.

Por último, vale reconocer que todas estas expresiones de sentido colectivo, de protección y reivindicación que surgen en las comunidades asociadas que pertenecen al sector estudiado tienen también un carácter propositivo y transformador, es decir que la comunidad no solo da cuenta de su condición crítica respecto de las implicaciones del sistema y de la cadena surgida luego del tratado comercial, sino que, adicionalmente, le apuesta a la conformación de estrategias de carácter colectivo, que permitan su visibilidad en el fenómeno, reconociendo su papel como actor corresponsable tanto en la defensa de sus intereses socioeconómicos y socioculturales, como en la participación activa en la planeación y en la gestión organizativa que dignifique a las comunidades campesinas dedicadas a la producción artesanal de leche.

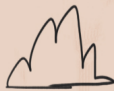
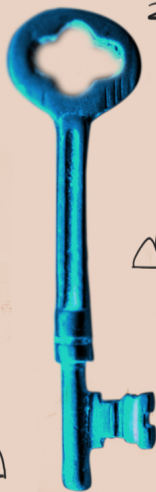
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Aquiles, C. y López, A. (2007). La construcción de la identidad colectiva en Alberto Melucci. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 3(1), 125-159.
2. Coraggio, J. (2004). *La gente o el capital. Desarrollo local y economía del trabajo*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
3. Coraggio, J. (2002). *La economía social como vía para otro desarrollo social*. Buenos Aires: URBARED/Biblioteca Virtual TOP.
4. De la Garza, E. (2010). *Trabajo, identidad y acción colectiva*. Madrid: Plaza y Valdés.
5. Delgado, R. (2009). *Acción colectiva y sujetos sociales, análisis de los marcos de justificación ético-políticos de las organizaciones sociales de mujeres, jóvenes y trabajadores*. Bogotá: Opera Prima.
6. Estrada, A. (2007). *Kenneth Gergen, construcción social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Universidad de los Andes.
7. Gaiger, L. (2004). *Emprendimientos económicos solidarios en David Cattani, la otra economía*. Buenos Aires: Altamira.
8. Maldovan, J. y Dzembrowski, N. (2011). Asociatividad y trabajo: una comparación de casos entre cooperativas provenientes de recuperadores de empresas y cooperativas de recuperadores urbanos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, número especial América Latina. Universidad de Buenos Aires/Ceila.
9. Murga, A. (1997). La sociología de los movimientos sociales. *En Tratado latinoamericano de sociología*. Barcelona: UAM/Anthropos.
10. Sabucedo, J. (2001). Identificación grupal, eficacia y protesta política. *Psicología Política*, 23, 85-95.
11. Suárez, M. (2011). *Colombia, una pieza más en el "nuevo mundo lácteo"*. Bogotá: Red Colombiana de Acción frente al Libre Comercio.
12. Paré, L. (1992). *El Estado y los campesinos en el nuevo estado mexicano: Estado, actores y movimientos sociales*. México: Nueva Imagen Editorial/Ciesas.

r



21.-



and write such things as would
 suit the taste of nearly all my
 dear companions.
 As for your fighting shy of me,
 because I sometimes make fun
 of such of yr ideas as strike
 me as ridiculous; it is absurd; &
 give such a reason; and I see
 that this is the foundation
 of all I complain of.
 I write even like a good child
 and smile take that as a sign
 that I may look for a letter
 every few days. If you do not
 wish to correspond - look the
 matter up for a year and
 read it again.
 Dear love to all from all
 Ever yr loving Brother
Mellie

any thing now, which can excuse
 not writing more frequently. Do
 know that I have not, excepting
 your (John & Mamma) one single
 correspondent I might have many
 more letters I wd not take the
 trouble to read - but I prefer
 to be locked in my own little
 cell, - to being obliged to read



SISTEMA POLÍTICO LOCAL EN TIEMPOS DIFÍCILES: EL CASO ESPAÑOL

Local Political System in Difficult times: The Spanish Case

Sistema político local em tempos difíceis: o caso espanhol

RECIBIDO: 5 DE MARZO DE 2013

EVALUADO: 20 DE JUNIO DE 2013

ACEPTADO: 27 DE JUNIO DE 2013

Juana M. Ruiloba Núñez (España)
Doctora en Ciencia Política de la
Administración
Universidad Católica San Antonio
jruiloba@ucam.edu

es

en

por

RESUMEN

Este artículo de revisión analiza la reforma del sistema político local español actualmente en curso. La reforma ha sido anunciada como un drástico movimiento a la rendición pública de cuentas y a una mayor eficacia en tiempos de crisis, al mismo tiempo que hay un renovado énfasis en la modernización. Se argumenta que la reforma es más bien una oportunidad para la introducción de la gobernanza y la transparencia en el ámbito municipal español.

PALABRAS CLAVE: sistema político local, reforma, gobernanza, transparencia, España.

ABSTRACT

This review paper analyzes the reform to the Spanish political system currently under way. The reform has been announced as a drastic movement toward public accountability and more efficiency in times of crisis, at the same time that there is a renewed focus on modernization. It is argued that the reform is rather an opportunity to introduce governance and transparency into the Spanish municipal scope.

KEYWORDS: Local political system, reform, governance, transparency, Spain.

RESUMO

Este artigo de revisão analisa a reforma do sistema político local espanhol atualmente em curso. A reforma tem sido anunciada como um drástico movimento para a rendição de contas públicas e uma maior eficácia em tempos de crise, ao mesmo tempo em que há um renovado ênfase na modernização. Argumenta-se que a reforma é mais bem uma oportunidade para a introdução da governança e a transparência no âmbito municipal espanhol.

PALAVRAS CHAVE: sistema político local, reforma, governança, transparência, Espanha.

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

Ruiloba Núñez, J. (2014). Sistema político local en tiempos difíciles: el caso español. *Panorama*, 8(14), pp.98-108.

INTRODUCCIÓN

El año 2013 ha comenzado con la concreción de la reforma del sistema político local en la Ley para la Racionalización y Sostenibilidad de la Administración Local. El anteproyecto ha pasado ya por el Consejo de Ministros, y está en su fase final de aprobación. Está siendo debatido en los foros públicos de mayor nivel como una ocasión para la reinstauración de las reglas de un nivel de gobierno, el municipal, en aprietos. La concreción en un texto definitivo se está viendo determinada por el peso de la mayoría absoluta del Partido Popular, en el Gobierno, pero, sobre todo, por los recientes acontecimientos que convulsionan España. La crisis económica y los recientes casos de corrupción están provocando un cuestionamiento de los valores públicos, a la vez que se conforman como acicates que vienen a coadyuvar a que esta reforma se materialice.

En este artículo nos centramos en el nivel local. Se describen las características generales del sistema municipal español, ubicando la discusión, primero en la descripción del sistema, luego en las críticas a sus debilidades, y los ítems que han centralizado el debate para la reforma. Se hace un repaso por las nuevas *issues* generadores de interés y en las modificaciones finalmente consensuadas en las que se apoya la nueva ley, sabiendo que no se puede analizar hoy el caso de España sin hacer mención a la grave crisis económica ni a la quiebra de lo político. Por ende, no se entiende la reforma si no es circunscrita a los momentos de penuria económica y de legitimidad de la propia política española. Al igual que en otros, en el escenario local se reproducen los discursos de austeridad, recortes y sacrificios, a la vez que se vislumbra como terreno preferente en el que probar reformas transferidas (venidas del exterior, no por ello menos necesarias y acuciantes) e ideales de un espacio más transparente y participativo.

DESCRIPCIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA POLÍTICO LOCAL: CONSIDERACIONES GENERALES

El análisis local no ha figurado originariamente entre los objetos centrales de la ciencia política. En los acercamientos clásicos, el estudio sobre el Estado había dejado en un segundo plano las investigaciones sobre el nivel municipal. Sin embargo, el interés por el sistema político local recupera la relevancia en el presente, en un momento en el que se reafirma la necesidad de preocu-

parse por la política a escala global y por el estudio de las realidades territoriales (Vallés y Brugué, 2001, p. 267). En nuestro interés por sintetizar sus características y aspectos principales, siguiendo la línea de recientes estudios realizados para el caso español, exponemos tanto las normas como las instituciones, lógicas e elementos que lo conforman (Alba y Navarro, 2003; Magré y Bertrana, 2005). Huelga decir que si bien en el pasado se separaban muy estrictamente las funciones que asumía el Estado central (la “gran política”) de las que se asignaban a los municipios (la “pequeña política”, centrada en la provisión de servicios de índole social dentro de sus competencias), en el presente se ensalzan, en cambio, las potencialidades del plano local como lugar en el que se producen procesos de desarrollo social, económico y político, y donde además los actores participan activamente en una tendencia de revalorización de lo local bautizada como nuevo localismo (Navarro, 1998). Se suelen repetir incesantemente las bondades de este plano, más próximo a los ciudadanos y a los intereses territorialmente considerados, puesto que proporciona y gestiona una serie de servicios fundamentales para el bienestar y es un escenario crucial para la participación política y la expresión de intereses políticos.

Aunque este es un trabajo fundamentalmente centrado en el sistema político local, no en el régimen jurídico local¹, hay que hacer algunas puntualizaciones desde el derecho que resultan clave.

Por un lado, en los artículos 137 y 140 de la Constitución española de 1978 se expone: “El Estado se organiza territorialmente en Municipios, en Provincias y en las Comunidades Autónomas que se constituyan. Todas estas entidades gozan de autonomía para la gestión de sus respectivos intereses”. Asimismo, se subraya que “la Constitución garantiza la autonomía de los Municipios. Estos gozarán de personalidad jurídica plena”. Estas ideas, la de estructuración territorial del Estado y la del principio de autonomía, son esenciales para la comprensión del nivel municipal español. Esta última además se desarrolla posteriormente en la Ley 7/1985, de 2 de abril, Reguladora de Bases del Régimen Local (LRBRL) y la Carta Europea de la Autonomía Local, publicada en 1989 tras su ratificación. Asimismo, el sistema político local queda definido, complementaria-

¹ Para un análisis más profundo del régimen jurídico local acudir, por ejemplo, a Belda (2000), Baena (1996), Canales y Pérez (2000), la Fundación Pi y Sunyer (1996), Goldsmith (1995) y Muñoz (2011).

mente, por otro bloque normativo, la legislación electoral.

Juana M.
Ruiloba Núñez

Por otro lado, y de manera complementaria, debe explicarse que los entes locales se componen, estructuralmente de tres elementos: el territorio, la población y su organización. De ello se deriva que el municipio es una fórmula organizativa que tiene como finalidad vertebrar la representación política de la población y la prestación de servicios. Organizativamente, por tanto, puede distinguirse en ellos el nivel político-representativo, integrado por los miembros elegidos por la población (esto es, el gobierno local) y el nivel administrativo-profesional, conjunto orgánico compuesto por los funcionarios profesionales. La LRBRL en su artículo 1 indica: “Los Municipios son Entidades básicas de la organización territorial del Estado y cauces inmediatos de participación ciudadana en los asuntos públicos, que institucionalizan y gestionan con autonomía los intereses propios de las correspondientes colectividades”. Su territorio recibe el nombre de término *municipal*, esto es, “territorio en el que el Ayuntamiento ejerce sus competencias”, según el artículo 12.1 de la LRBRL, en la nueva redacción modificada por la Ley 57/2003, de Medidas para la Modernización del Gobierno Local (LMGL). Su alteración es competencia de las comunidades autónomas por mandato constitucional, no obstante, sin perjuicio de lo anterior (y atendiendo a criterios de índole geográfica, social, económica y cultural), el Estado podrá establecer medidas que tiendan a fomentar la agregación de municipios para mejorar la capacidad en la prestación de los servicios públicos locales y se reconoce el derecho de estos a asociarse en mancomunidades (artículo 13.3 y el artículo 44 de la LRBR, modificada por la LMGL). La población municipal es la formada por aquellos vecinos censados en el padrón municipal, concepto que se equipara al de población residente o población de derecho. No obstante, a partir del censo de 2001, aparece el concepto de *población vinculada al municipio* (en lugar del anterior *población de hecho*), por entender que este término permite un mejor acercamiento a la “carga real” de población de cada localidad (esto es, al montante de población vinculada con cada municipio). La población vinculada es:

... el conjunto de personas censables —con residencia habitual en España—, que tiene algún tipo de vinculación habitual con el municipio en cuestión, ya sea porque residen allí, porque trabajan o estudian allí, o porque, no siendo su residencia habitual, suelen pasar ciertos periodos de tiempo, no exclusivamente por motivos vacacionales² (Vinuesa, 2005, p. 81).

En definitiva, el territorio, la población y la organización municipal, a la que nos referíamos, se concretan dando lugar a un sistema local complejo y heterogéneo. Así, los gobiernos municipales españoles constituyen un mosaico variado de situaciones distintas en términos políticos, económicos y sociales, que se presentan ante el investigador como toda una galaxia en la que se encuentran realidades y procesos de todo tipo (Botella, 1992, p. 76). Un mapa local compuesto de más de 8000 municipios, caracterizados por su diversidad (Vallés y Brugué, 2001, p. 269), por tanto, toda una estructura de “minifundismo político” que divide el escenario local en dos mundos: un pequeño número de municipios muy poblados que acaparan un gran porcentaje de la población española, y una gran cantidad de municipios pequeños, con poca población (60 % de los municipios españoles tiene menos de 1000 habitantes, pero solo 2 % de la población vive en ellos). Botella (1992) y Longo (1998) ya sintetizaban las características principales que describen lo local —desde la perspectiva electoral—: el mandato por cuatro años, el distrito único municipal, la aplicación de la fórmula electoral D’Hondt que supone la aplicación de un sistema proporcional corregido, la barrera legal de 5 % de los votos emitidos para obtener representación, la modalidad de voto por listas cerradas y bloqueadas y la elección indirecta del alcalde, como queda establecido por el artículo 179.2 de la Ley Orgánica, 5/1985, de 19 de junio, del Régimen Electoral General (Loreg), en unas elecciones locales³ que han sido catalogadas por algunos como elecciones de “segundo orden”, identificando en ellas pautas de comportamiento electoral diferenciado (tabla 1).

Panorama I
pp. 98-108 I
Volumen 8 I
Número 14 I
Enero - Junio I
2014 I

100 I

² Los datos de población vinculada municipal se pueden obtener sumando lugar de residencia, lugar de trabajo, lugar de estudio y lugar de segunda residencia.

³ Para un análisis más detallado de la arena local española se puede acudir a Canales (2010), Delgado y López (1997), Delgado (1997) y Delgado (2010).

Tabla 1. Porcentaje de voto por partido y elección (elecciones municipales 1979-2011)

| | <i>Elecciones municipales (porcentaje de voto)</i> | | | | | | | | |
|---|--|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | <i>1979</i> | <i>1983</i> | <i>1987</i> | <i>1991</i> | <i>1995</i> | <i>1999</i> | <i>2003</i> | <i>2007</i> | <i>2011</i> |
| <i>AP/PP</i> | 3 | 25.9 | 20.7 | 25.3 | 35.2 | 35.1 | 34.3 | 35.6 | 37.5 |
| <i>UCD</i> | 31.3 | — | — | — | — | — | — | — | — |
| <i>CDS</i> | — | 1.8 | 9.6 | 3.8 | — | — | 0.1 | — | — |
| <i>PSOE</i> | 27.9 | 42.7 | 36.7 | 38.3 | 30.8 | 34.9 | 34.8 | 34.9 | 27.8 |
| <i>PCE/IU</i> | 12.7 | 8 | 6.1 | 8.3 | 11.6 | 6.6 | 6.7 | 5.5 | 6.3 |
| <i>CiU</i> | 3 | 4.1 | 5.1 | 4.8 | 4.3 | 3.7 | 3.4 | 3.3 | 3.4 |
| <i>PNV</i> | 2.1 | 2.2 | 1.2 | 1.5 | 1.4 | 1.3 | 1.8 | 1.4 | 1.4 |
| <i>PA</i> | 1.4 | 0.6 | — | 1.8 | 1.1 | 1.7 | 1.4 | 1.1 | 1 |
| <i>HB/EH</i> | 0.9 | 0.8 | 1.2 | 1 | 0.8 | 1.3 | — | — | — |
| <i>ERC</i> | 0.6 | 0.5 | — | 0.5 | 0.9 | 1 | 1.8 | 1.6 | 1.2 |
| <i>UPD</i> | — | — | — | — | — | — | — | — | 2 |
| <i>Otros partidos y candidaturas independientes</i> | 16.2 | 12.8 | 17.4 | 14.1 | 13.9 | 14.4 | 15.6 | 16.8 | 19.4 |
| <i>Total</i> | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |

Fuente: Ministerio de Justicia e Interior.

La competencia electoral está centrada en la pugna entre partidos políticos de ámbito estatal, en una preponderancia que se ha denominado *nacionalización* o *estatalización* de la política local y que ha llevado a buena parte de los estudiosos del tema a afirmar que estamos ante “elecciones municipales pero no locales”, dado que las candidaturas de carácter municipal, llamadas *independientes* y exponentes estrictamente de intereses locales, son minoritarias y en descenso desde el inicio de la época democrática (Capo, 1999, pp. 143-164; Botella y

Capo, 1997; Alba y Vanaclocha, 1997, p. 233; Márquez, 1997, p. 194; Vallés y Sánchez, 1994, p. 364).

Desde el punto de vista de la organización y distribución del poder político, el Gobierno y la Administración municipal corresponden al Ayuntamiento, integrado por el alcalde y los concejales (artículo 19 de la Ley 7/1985, RBRL, modificada por la LMGL) (Vallés y Brugué, 1997, p. 523; Longo, 1998, p. 62).

Sistema político local en tiempos difíciles: el caso español

I Panorama
I pp. 98-108
I Volumen 8
I Número 14
I Enero - Junio
I 2014
I 101

Figura 1. La organización municipal



Fuente: Modificado de Canales y Pérez (2002, p. 32). Para los ayuntamientos del régimen general, modificado siguiendo la nomenclatura propia de la Ley 57/2003, Medidas para la Modernización del Gobierno Local.

La organización municipal responde a las reglas que determina el artículo 20 de la Ley 7/1985, LRBRL, modificada según su nueva redacción por la LMGL, donde se determina que estará compuesta por el alcalde, los tenientes de alcaldes y el pleno —figuras que existen en todos los ayuntamientos—, la Junta de Gobierno Local —obligatoria en los ayuntamientos de más de 5000 habitantes—, la Comisión Especial de Cuentas —presente en todos los municipios— y la Comisión Especial de Sugerencias y Reclamaciones —obligatoria en las grandes ciudades—⁴.

Las competencias atribuidas a los municipios para el ejercicio de la gestión de los intereses de los vecinos son de doble tipo: las obligatorias según su tamaño (artículo 26, LRBRL) y aquellas que deciden asumir por decisión propia. Justamente, para realizar las funciones que se le asignan, la Constitución —en su artículo 142— determina que:

... las Haciendas locales deberán disponer de los medios suficientes para el desempeño de las funciones que la ley atribuye a las Corporaciones respectivas y se nutrirán fundamentalmente de tributos propios y de participación en los del Estado y de las Comunidades Autónomas.

⁴ Recordemos que uno de los aportes más importante de la LMGL en el ordenamiento jurídico se centra en el régimen de las grandes ciudades. Se conoce esta ley como la Ley de las Grandes Ciudades (cuyos precedentes son las antiguas regulaciones de régimen especial existentes para Madrid Ley 121/1963, de 2 de diciembre, del Área Metropolitana de Madrid y texto articulado de la ley especial para el municipio de Madrid, aprobado por Decreto 1674/1963, de 11 de julio y hoy derogada por Ley 22/2006, de 4 de julio, de Capitalidad y de Régimen Especial de Madrid y para Barcelona, el régimen especial, aprobado por Decreto 1166/1960, complementado con el Decreto 3276/1974, de 28 de noviembre, de constitución y desarrollo de la Entidad Metropolitana de Barcelona y hoy previsto en la Ley 1/2006, de 13 de marzo, por la que se regula el Régimen Especial del municipio de Barcelona) y por su influencia sobre la gobernabilidad local. Muchos de los preceptos están siendo puestos en debate en el momento actual.

Esta distribución competencial es uno de los focos principales de la reforma en marcha que busca un plus de eficacia en la prestación de los servicios y de ahorro para las arcas públicas.

EL SISTEMA POLÍTICO LOCAL EN TRANSFORMACIÓN: ENTRE LA GOBERNANZA, LA TRANSPARENCIA Y LA EFICIENCIA

Aunque los cambios en el sistema de gobierno local se están precipitando en España, lo cierto es que la dinámica de las últimas décadas ha sido de renovación. El gobierno local ha sufrido un proceso de transformación en todo el mundo como resultado de cambios externos, bien de interdependencia económica, por las tecnologías cambiantes o la globalización, y de cambios internos a los propios gobiernos locales, como procesos de reducción de niveles jerárquicos, de privatización, de contratación externa de servicios, intentos de mejorar la atención al cliente y las relaciones ciudadanas, etcétera (Andrew y Goldsmith, 1998, p. 101), a lo que hay que añadir los propios y específicos del sistema político local español.

En el estudio del sistema local, se entremezclan debates sobre participación y gobernanza, eficacia, transparencia y nuevos papeles de los gobiernos locales en un mundo interconectado y en crisis, donde la política es cada vez menos dirección de organizaciones técnicas y cada vez más articulación entre diversos niveles de gobiernos (gobierno multinivel), organizaciones empresariales y organizaciones y movimientos de la sociedad civil. La política se concibe ahora como una red de actores, en una suerte de *policy networks* entendida como “una forma de reconocer la emergencia de relaciones entre actores públicos y privados en todas las fases de la política” (Jordana, 1995, p. 77).

Más aún, en el centro de los análisis de los gobiernos locales se ponen en discusión, entre otras, la tensión en la definición del territorio, la tensión entre lo global y lo local (intentando incrementar las ventajas locales en situaciones de competencia continental y mundial), la tensión entre la política del Estado y la de la Administración local, la reivindicación de mayores cuotas de autonomía financiera local, al tiempo que una necesidad de intensificación de las relaciones interadministrativas y la tensión entre un estado de bienestar con una burocracia en posición hegemónica y el dinamismo de

los actores sociales en el medio local (Canales y Pérez, 2000, p. 62).

Ante este panorama, no cabe duda de que los gobiernos locales adquieren un papel político revitalizado en consonancia con la crisis estructural de competencias de los Estados nacionales (que, como suele decirse, son demasiado pequeños para controlar y dirigir los flujos globales de poder, riqueza y tecnología del nuevo sistema, y demasiado grandes para representar la pluralidad de intereses sociales e identidades culturales de la sociedad). Precisamente, a esta articulación entre lo global y local se la ha llamado *glocalización* y “supone enfatizar el ámbito urbano y el papel gestor-coordinador-promotor de los gobiernos locales para la implantación de políticas” (Borja y Castells, 1997, p. 17 y 302).

OTRA FORMA DE HACER POLÍTICA: LA GOBERNANZA

¿Estamos ante un modelo de gobierno nuevo y diferente del tradicional? Parece que sí, y que este modelo se identifica con la gobernanza (*governance*), con el gobierno relacional o en redes de interacción público-privado-civil a lo largo del eje local/global (Prats i Catalá, 2005; Peters y Pierre, 2000 y 2005; Stoker, 1998). La gobernanza se nos manifiesta como una forma de realidad poliédrica sobre la que no hay consenso en su definición —pese a los acercamientos múltiples al concepto—, pero que se revela como diferente de las viejas formas de gobierno unitario y *top-down*⁵. No obstante las dificultades epistemológicas sobre la naturaleza del término (Moro, 2003; Peters y Pierre, 2000), puede ser operativa, la definición mínima que presenta la gobernanza como marco (*frame*) y como acercamiento (*approach*), o lo que es lo mismo como explicación de un contexto político que se transforma o como lógica de relaciones entre actores y reglas de consenso en la construcción e implantación de políticas públicas. Lo que queda patente es que esta nueva forma de entender lo político ha venido pareja, como señalábamos, a los cambios en la sociedad y al fin del monopolio del Estado en los recursos económicos e instituciones para gobernar, a la crisis financiera del Estado, a la aparición de la nueva gestión pública y a la necesidad de rendir cuentas, además de la incapacidad del Estado para responder a las demandas sociales (Va-

llespín, 2000, p. 125), el cambio ideológico de la política hacia el mercado, la globalización y el cambio social y las complejidades recientes⁶. En el plano local, estamos igualmente ante gobiernos que no están basados en una autoridad centrada en la elección política (modelo jerárquico) ni en el sector privado (modelo de mercado), sino en las relaciones (Brugué y Vallé, 2005, p. 198). En los estudios específicos sobre el escenario local, se insiste en la complejidad con la que se tienen que enfrentar los gobiernos locales y la necesidad de aproximarse a nuevos estilos para unificar estrategias y flexibilizar los procesos promocionando la negociación y las acciones colectivas (con menos decisiones jerárquicas y más decisiones basadas en la construcción de redes de actores públicos y privados de diversos niveles territoriales) y donde el liderazgo se convierte en fundamental a la hora de dirigir la formación de las políticas locales en este marco cambiante en el cual individuos y organizaciones trabajan juntos (Borraz y John, 2004, pp. 110-116). El estudio de la denominada *gobernanza local* no es más que el análisis que tiene por objeto las interacciones que a escala local dan lugar a las decisiones de gobierno, esto es, a la “actividad de gobernar” a través de políticas públicas en las que participan otros actores diversos y donde se dan dinámicas diferentes de las tradicionales (Bobbio, 2004, p. 11). En este sentido, la gobernanza local es una red de interrelaciones que se caracterizan por la interdependencia de los miembros de la red y en un desarrollo significativo de la autonomía local (Stoker, 1999, p. XVIII). El estudio de la gobernanza constituye un marco vertebrador en la tarea de entender el fenómeno del desplazamiento de los estilos de gobierno y los procesos de gobierno cambiantes. Por tanto, si bien el término *gobierno* se refiere a los procesos formales e instituciones societales que han sido creados para expresar intereses, resolver disputas e implantar elecciones públicas, la *gobernanza* es, en cambio, una forma flexible de toma de decisiones públicas basada en redes de individuos. El concepto expresa la idea de unas decisiones públicas menos jerárquicas fundamentadas más en relaciones entre individuos localizados en diversos conjuntos de organizaciones que operan en varios niveles territoriales.

⁵ Cuando uno se adentra en la literatura sobre la gobernanza es fácil terminar concluyendo, como Rhodes (2005), que se trata de un concepto que tiene demasiados significados para poder ser útil. La definición mínima consensuada es la que equipara la gobernanza con “redes autoorganizadas e interorganizaciones”.

⁶ Los acercamientos al concepto de gobernanza y a su delimitación son recurrentes en la literatura. Puede verse una aplicación de ello en un trabajo sobre gobernanza local en España en la tesis doctoral de Varela (2010), sobre las implicaciones a nivel europeo (Morata, 2004; Rojo, 2004), sobre redes de actores y rendición de cuentas (Rhodes, 1997), sobre la evolución en la “teoría de la gobernanza”, desde los primeros usos del concepto tras la Segunda Guerra Mundial (Mayntz, 2005) o sobre sus características generales (Mayntz, 2001; Stoker, 1999).

Tabla 2. Gobierno y gobernanza

| | <i>Gobierno</i> | <i>Gobernanza</i> |
|-------------------------|------------------------|---------------------------------------|
| Número de instituciones | Pocas | Muchas |
| Estructura burocrática | Jerárquica consolidada | Descentralizada Fragmentada |
| Redes horizontales | Cerradas | Extensivas |
| Redes internacionales | Mínimas | Extensivas |
| Mecanismo democrático | Representativo | Representativo + nuevas experiencias |
| Política | Rutinizada | Innovadora |
| Gobierno central | Control directo | Descentralización + microintervención |

Fuente: John (2001, p. 17).

La gobernanza va emparejada con la articulación de nuevas estrategias de cercanía y participación ciudadana. Es un reto para los gobiernos presentes y futuros, y esta debe ser entendida en clave de beneficios para una toma de decisiones más participativa. En la nueva articulación que supone la gobernanza, se tiene en cuenta la complejidad como elemento propio del proceso político, afrontando nuevas temáticas para satisfacer nuevas expectativas y profundar democráticamente en clave más ciudadana y participativa⁷, lo que a la vez exige una renovación de los modelos tradicionales de hacer política local⁸.

LA EFICACIA COMO RECETA PARA UN SISTEMA LOCAL MÁS EXITOSO

Entre las ideas que se usan cuando se enarbola la reforma, la más visible y repetida es la de superar los vicios del pasado a través de la fórmula de dar prioridad al

⁷ Para acercamientos específicos a la gobernanza local y a la participación en el plano municipal español, a las redes participativas o a la relación entre participación y proximidad de los ciudadanos, acudir, por ejemplo, a Blanco y Gomá (2003), Brugué, Gomá y Subirats (2005), Dabl (1982, p. 13), Navarro (1998; 2000) o (Sartori, 1988, p. 92).

⁸ Se proponen clasificaciones de políticos locales, en este sentido, como las de John y Cole (1995) o Getimis y Hlemas (2006).

principio de eficacia. Es hora, se escucha en los debates en la opinión pública que están construyendo la agenda política, de un nivel de gobierno más racional y sostenible (así reza el propio título de la nueva ley que se está discutiendo, Ley para la Racionalización y Sostenibilidad de la Administración Local). En la exposición de motivos del anteproyecto, se justifica la oportunidad de la reforma como contrapartida necesaria al modelo competencial emanado de la LBRL, que ha dado lugar a disfuncionalidades, plasmadas en concurrencia competencial entre varias administraciones en algunos casos, duplicidades en la prestación de servicios o inadecuados recursos presupuestados para la prestación de otros. El objetivo prioritario de la reforma del nivel municipal en España pretende clarificar un modelo excesivamente complejo, intentando superar las disfuncionalidades del modelo competencial y de las haciendas locales, y con ello, por un lado, generar seguridad a los ciudadanos sobre a quién corresponde la responsabilidad en cada caso, y por otro, adaptar la realidad local a los nuevos tiempos y normativas (tras más de tres décadas desde su aprobación, se programa la revisión profunda de los postulados de la LRBRL, haciendo hincapié en la estabilidad presupuestaria, sostenibilidad financiera o eficacia en el uso de los recursos públicos, como se establece en la Ley Orgánica 2/2012, de 27 de abril, de Estabilidad Presupuestaria y Sostenibilidad Financiera). Los objetivos son, y en este sentido se proponen acciones concretas: racionalizar la estructura organizativa, clarificar las competencias para evitar duplicidades y competencias impropias, garantizar el control financiero y favorecer la iniciativa económica privada.

En cuanto a la racionalización de la estructura organizativa local, a partir de la evaluación del Ministerio de Hacienda se conocerá el coste de los servicios municipales, se procederá a la supresión de las competencias impropias y se garantizarán los servicios mínimos por tamaño de municipio⁹. Se favorecerá el ahorro y las economías de escala centralizando en las diputaciones las competencias de los ayuntamientos de menos de 20 000 habitantes, y en los ayuntamientos los servicios de las entidades menores, en su caso, además de revisando la operatividad de las mancomunidades de municipios, del sector público y sus organismos dependientes.

⁹ El debate sobre el tamaño óptimo de los municipios y la necesidad de fusionar municipios a favor de la eficacia es antiguo, véase, por ejemplo, Rodríguez (2005).

En relación con la clarificación competencial, se definirá con precisión el listado de competencias municipales, del tipo de servicios según la población, para lo que contarán con financiación adecuada. Las competencias de sanidad, educación y servicios sociales serán titularidad de las comunidades autónomas (se dispone de un plazo transitorio para el cumplimiento de cinco y un año, respectivamente).

En lo que se refiere a garantizar el control financiero, las propuestas se resumen esencialmente en la necesidad de fortalecer la función interventora local, en específico, la figura del interventor local. Se reduce el número de personal eventual y cargos públicos en función del número de habitantes del municipio. El 82 % de los concejales dejará de cobrar, se reducirá el número de asesores (por tamaño del municipio) y se fijarán límites máximos de sueldos.

Los ahorros netos de todo lo anterior en el periodo 2013-2015 según el Gobierno nacional serían de unos 7129 millones de euros y se pone en la palestra un cambio de modelo de gestión local por resultados, garantizándose la evaluación, la transparencia y que los servicios se presten de forma sostenible¹⁰.

El texto del anteproyecto de ley abalado por el Consejo de Ministros es de 18 de febrero de 2013 (se puede consultar el texto en <http://www.minhap.gob.es/ES/Prensa/En%20Portada/2013/Documents/ALRASOAL.pdf>), aunque la reforma parlamentaria durará algunos meses).

TRANSPARENCIA Y RENDICIÓN DE CUENTAS FRENTE A LA CORRUPCIÓN Y LA DESAFECCIÓN POLÍTICA DE LOS CIUDADANOS

El nivel local se está viendo salpicado por casos de corrupción y los problemas de desconfianza se están enraizando en la población. Los recientes escándalos políticos —que ocupan titulares de prensa constantemente en los últimos tiempos— están salpicando a políticos de todos los niveles de gobierno y afectando directamente el contenido de la agenda política y de las políticas públicas —concretadas en las reformas en curso—. Según el barómetro de diciembre de 2012 del Centro

de Investigaciones Sociológicas y del Ministerio de la Presidencia, estudio 2975¹¹, el tercer problema social más importante para los españoles es, después del paro (56.8 %) y los problemas de índole económica (13.3 %), la propia clase política y los partidos políticos (11.3 %). Siendo vista la corrupción política como uno de los problemas más preocupantes en los próximos cinco años (uno de cada dos encuestados cree que aumentará en ese periodo). La identificación del escenario local con la corrupción, sobre todo vinculada con el bum inmobiliario¹² y las prácticas clientelares, han producido desafección y un debilitamiento de la legitimidad de este nivel de gobierno (Villoria y Jiménez, 2012; Torcal y Montero, 2006; Torcal y Magalhaes, 2010). Los datos así lo verifican. El 47 % de los españoles consideraban que la corrupción estaba muy o bastante extendida en la política local en 2009 (barómetro diciembre de 2009, estudio 2826 CIS) y 73.7 % en 2011 (barómetro de junio de 2011, estudio 2905, CIS). Costas, Solé y Sorribas (2012), en un reciente estudio, van más allá, describen cómo se da, para el caso español, la relación entre la cobertura de la prensa en casos de corrupción política (en un estudio sobre el periodo 1996-2006) y el comportamiento electoral de los votantes (relación más o menos fuerte según la cantidad de noticias o la gravedad del caso mostrado en los medios). Los resultados revelan cómo el comportamiento de los votantes se modifica por la cobertura mediática de estos casos (de 4 a 14 % en los casos más seguidos por los medios). Como queda de manifiesto, más allá de la desafección en el sentido clásico (Di Palma, 1970), el problema es que la mediatización de estas prácticas tiene implicaciones para el sistema en general. Así el descrédito se cierne sobre la clase política en su conjunto y se deshace entre los políticos de todos los partidos, convirtiéndose en un problema sistémico (y no de personas corruptas concretas).

En este caldo de cultivo, se está discutiendo el contenido de la futura Ley de Transparencia, Acceso a la Información Pública y Buen Gobierno (<http://www.leyde-transparencia.gob.es/index.htm>), que desde 2011 está en debate —formulada ya como anteproyecto, aprobado por el Consejo de Ministros el 27 de julio de 2012—, y que en este momento se encuentra en el periodo de

¹⁰ El informe resumen del Consejo de Ministros es de fecha de 15 de febrero de 2013 (http://www.lamoncloa.gob.es/ConsejodeMinistros/Referencias/_2013/refc20130215.htm#AdmonLocal).

¹¹ Datos e información de la encuesta en la web del CIS (http://www.cis.es/cis/opencms/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=13364).

¹² Mapa de corrupción por partidos políticos (ayuntamientos concretos y características de los casos) (<https://maps.google.es/maps/ms?msid=208661973302683578218.00049ca0e3e7654b-b763a&msa=0&ll=39.266284,-6.28418&spn=9.35286,21.643066> o <http://wiki.noiesvotes.org/wiki/Corrupt%C3%B3dromo>).

concreción del texto, en la fase de escucha a los expertos en la Comisión Constitucional del Congreso de los Diputados¹³.

Tanto la reforma para la racionalización del sistema local —que veíamos en las líneas anteriores— como las políticas a favor de la transparencia que se quieren implementar se entrelazan como piezas fundamentales que pretenden construir un modelo nuevo, más eficaz, más gobernable y más responsable con la rendición de cuentas¹⁴ en aspectos como: la normativa sobre la financiación de los partidos políticos, los sindicatos, las organizaciones empresariales y la jefatura del Estado, compromiso de los cargos públicos electos de hacer pública su renta y bienes, establecimiento de la obligatoriedad legal de publicación de cuentas de los partidos (transparencia contable), simplificación de normas y procedimientos, creación de un portal de la transparencia, establecimiento de medidas sancionadoras, en su caso, y baremo anual (a través de los presupuestos generales del Estado) que ajusten las retribuciones de los órganos de gobierno de las entidades locales (a partir de criterios de población, económicos y administrativos, evitando la desproporcionalidad), reducción del número de concejales y de asesores (además de limitar el número de los que reciben retribución por sus cargos), entre otras medidas.

DISCUSIÓN

El debate y las políticas públicas que se están gestando en estos momentos en España surgen bajo el paraguas de los principios de eficacia, transparencia y ahorro. Los medios de comunicación y la percepción ciudadana se mueven entre el descrédito hacia la política y la desafección en un momento en el que los casos de corrupción están en el centro del debate. Mientras estas actitudes hacia lo político están calando en la agenda sistémica del gobierno, se plantea desde estas instancias la reforma de lo local como receta necesaria para la regeneración de

la legitimidad del sistema globalmente considerado. La crisis económica, la presión desde el ámbito comunitario juegan a favor de esta transformación, que se explicita en la reforma normativa en curso y que se plasma en más gobernanza, más eficacia, más transparencia.

El proceso es lento, y los retos muchos. En unos meses se dispondrá de un nuevo marco legislativo renovado (tras treinta años de la LBRL). Queda por ver si esta reforma consigue los consensos necesarios, y es, por un lado, algo más que el resultado de la mayoría absoluta del Gobierno y de las presiones de los mercados internacionales y los compromisos de estabilidad presupuestaria europea, y por otro, si consigue renovar el sistema y la confianza en la clase política, hoy más cuestionada y deslegitimada. La salud del sistema democrático español depende de ello.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Andrew, C. y Goldsmith, M. (1998). From local government to local governance: and beyond? *International Political Science Review*, 19(2).
2. Baena del Alcázar, M. (1996). La distribución territorial del poder. La administración local. En M. Baena de Alcázar, M. (ed), *Curso de ciencia de la administración*. Madrid: Tecnos.
3. Belda, E. (2000). *Los representantes locales en España*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
4. Bobbio, L. (2004). *I governi locali nelle democrazie contemporanee*. Roma: Editori Laterza.
5. Borja, J. y Castells, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
6. Borraz, O. y John, P. (2004). The transformation of urban political leadership in Western Europe. *International Journal of Urban and Regional Research*, 28(1), 110-116.
7. Botella, J. (1992). La galaxia local en el sistema político español. *Revista de Estudios Políticos*, 76.
8. Botella, J. y Capo, J. (1997). La élite local española ¿centro o periferia? En C. Alba y F. J. Vanaclocha (ed.), *El sistema político local: un nuevo escenario de gobierno*. Madrid: Universidad Carlos III.
9. Bruqué, Q. (2002). Nuevos ayuntamientos, concejales diferentes: del gobierno de las instituciones al gobierno de las redes. *Revista Española de Ciencia Política*, 7, 9-37.

¹³ La última ponencia al respecto es la de Jesús Lizcano como presidente de Transparencia Internacional de España y catedrático de la Universidad Autónoma de Madrid, el 13 de enero de 2013 (la información sobre este organismo, sus acciones nacionales e internacionales y sobre la propia propuesta, pueden consultarse en <http://www.transparencia.org.es/>)

¹⁴ En los momentos de crisis económica, y descrédito de lo municipal, también desde los medios se informa sobre iniciativas participativas, aunque de forma minoritaria. Como ejemplo: defensores de los servicios públicos con independencia del color político, encierros para mantener los servicios en municipios pequeños, líderes de la comunidad (http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/01/15/actualidad/1358245460_395181.html). Alcaldes que pactan mejorar el medio ambiente y reducir la contaminación ambiental, en plataformas como http://www.pactodelosalcaldes.eu/index_es.html, etcétera.

10. Blanco, I. y Goma, R. (2003). Gobiernos locales y redes participativas: retos e innovaciones. *Revista del CLAD: Reforma Democrática*, 26.
11. Brugué, Q., Gomá, R. y Subirats, J. (2005). Gobernar ciudades y territorios en la sociedad de las redes. *Revista del CLAD: Reforma y Democracia*, 32.
12. Brugué, Q. y Vallés, J. M. (2005, abril). New-style councils, new-style councillors: from local government to local governance. *Governance*, 2.
13. Canales, J. M. y Pérez, P. L. (2000). *Introducción al gobierno y a la gestión local*. Alicante: Editorial Club Universitario.
14. Canales, J. M. (2010). Elecciones municipales y transformación del rol de los gobiernos locales. En P. Oñate (ed.), *Treinta años de elecciones en España*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
15. Capó, J. (1991, octubre-diciembre). Elecciones municipales, pero no locales. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 56, 143-164.
16. Costas-Pérez, E., Solé-Ollé, A. y Sorribas-Navarro, P. (2012, diciembre). Corruption scandals, voter information, and accountability. *European Journal of Political Economy*, 28(4), 469-484.
17. Dahl, R. (1982). *Dilemmas of pluralist democracy*. New Haven: Yale University Press.
18. Delgado, I. y López Nieto, L. (1997). Las especificidades de las arenas electorales municipales. En C. Alba y F. J. Vanaclocha (eds.), *El sistema político local: un nuevo escenario de gobierno*. Madrid: Universidad Carlos III.
19. Delgado, I. (1997). *El comportamiento electoral municipal español, 1977-1995*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
20. Delgado, I. (2010). Elecciones municipales en España. Dimensiones analíticas y aspectos distintivos de ocho procesos electorales (1979-2007). *Política y Sociedad*, 7(3).
21. Di Palma, G. (1970). *Apathy and participation. Mass politics in western societies*. Nueva York: The Free Press.
22. Getimis, P. y Hlepas, N.-K. (2006). Aspects of leadership styles: an interaction of context and personalities. En H. Bäck, H. Heinelt y A. Magnier (ed.), *The european mayor political leaders in the changing context of local democracy*. Wiesbaden: VS Verlag.
23. Goldsmith, M. (1995). Autonomy and city limits. En D. Judge, G. Stoker y W. Wolman (eds.), *Theories of urban politics*. Londres: Sage.
24. John, P. y Cole, A. (1995). Political leadership in the new urban governance: Britain and France compared. *Local Government Studies*, 25.
25. Fundación Pi i Sunyer (1996). *Informe Pi i Sunyer sobre gobierno local en las democracias avanzadas*. Barcelona: Fundació Pi i Sunyer d'Estudis Autònoms i Locals.
26. Jordana, J. (1995). El análisis de los *policy networks*: ¿una nueva perspectiva sobre la relación entre políticas públicas y Estado? En *Gestión y análisis de políticas públicas*, 3.
27. Longo, F. (1998). Sistema político y participación ciudadana en el sistema local español. En F. A. Castillo (coord.), *Estudios sobre los gobiernos locales*. Granada: Centro de Estudios Municipales y de Cooperación Internacional.
28. Martínez, A. (coord.). *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
29. Márquez, G. (1997). Transición y normalización del sistema político local en España. En C. Alba y F. J. Vanaclocha (ed.), *El sistema político local: un nuevo escenario de gobierno*. Madrid: Universidad Carlos III.
30. Mayntz, R. (2001). El Estado y la sociedad civil en la gobernanza moderna. *Revista del CLAD*, 21.
31. Mayntz, R. (2005). Nuevos desafíos de la teoría de la gobernanza. En Cerrillo i
32. Morata, F. (2004). Regiones y gobernanza multinivel en la Unión Europea. En F. Morata (ed.), *Gobernanza multinivel en la Unión Europea* (pp. 19-50). Valencia: Tirant Lo Blanch.
33. Moro, G. (2003). The citizen's side of governance. En M. T. Salis, *A face oculta da governança. Cidadania, Administração Pública e Sociedade* (pp. 49-67). Oeiras: INA.
34. Navarro, C. (1998). *El nuevo localismo. Democracia y municipio en la sociedad global*. Córdoba: Diputación de Córdoba.
35. Navarro, C. (2000). El sesgo participativo. Introducción a la teoría empírica de la democracia participativa. *Papers*, 61, 11-37. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n61/02102862n61p11.pdf>
36. Mestre, E. y Martínez, G. (2011). Responsabilidad penal de alcaldes y concejales. En S. Muñoz (coord.), *Tratado de derecho municipal* (vol. 1, pp. 1157-1279). Madrid: Civitas.
37. Muñoz, S. (2011). *Tratado de derecho municipal*. Madrid: Iustel.

38. Prats I Catalá, J. (2005). *De la burocratización al management, del management a la gobernanza*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
39. Peters, B. G. y Pierre, J. (2000). *Governance, politics and the state*. Londres: MacMillan.
40. Peters, G. y Pierre, J. (2005). ¿Por qué ahora el interés por la gobernanza? En Cerrillo I A. Martínez (coord.), *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*. Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
41. Rhodes, R. A. W. (1997). *Understanding governance. Policy networks, governance, reflexivity and accountability*. Buckingham: Open University Press.
42. Rhodes, R.A.W. (2005) "La nueva gobernanza: gobernar sin gobierno". En Cerrillo I Martínez, A (coord.), *La gobernanza hoy: 10 textos de referencia*, Madrid: Instituto Nacional de Administración Pública.
43. Rodríguez, R. (2005). *Territorio y gobierno local en España. Un planteamiento de reestructuración por fusión como realidad necesaria*. Navarra: Thomson/Civitas.
44. Rojo, A. (2004). La movilización regional y la emergencia de un sistema de gobernanza de múltiples niveles en la Unión Europea. En J. M. Ruano (coord.). *Política europea y gestión multi-nivel* (pp. 47-69). Oviedo: Septem Ediciones.
45. Sartori, G. (1988). *Teoría de la democracia*. Madrid: Alianza.
46. Stoker, G. (ed.) (1999). *The new management of british local governance*. Londres: MacMillan.
47. Stoker, G. (1998). Governance as theory: five propositions. *International Social Science Journal*, 50, 155.
48. Torcal, M. y Magalhaes, P. C. (2010). Cultura política en el sur de Europa: un estudio comparado en busca de su excepcionalidad. En M. Torcal (eds.), *La ciudadanía europea en el siglo XIX*. Madrid: CIS.
49. Torcal, M. y Montero, J. R. (2006). *Political disaffection in contemporary democracies: social capital, institutions and politics*. Londres: Routledge.
50. Vallés, J. M. y Sánchez, J. (1994). Las elecciones municipales en España entre 1979 y 1991. En P. Castillo (ed.). *Comportamiento político y electoral*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
51. Vallés, J. M. y Brugué, Q. (2001). El gobierno local. En *Política y gobierno en España*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
52. Vallés, J. M. y Brugué, Q. (2005). Los sistemas de representación y gobierno. En F. Longo (dir.), *Informe Pi i Sunyer sobre Gobierno Local en España*. Barcelona: Fundación Pi i Sunyer sobre Estudios Autonómicos y Locales.
53. Vallespín, F. (2000). *El futuro de la política*. Madrid: Taurus.
54. Varela, E. J. (2010). *Gestión pública y gobernanza local en perspectiva comparada*. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/10715/1/T31557.pdf>
55. Villoria, M. (1996). *La modernización de la administración como instrumento al servicio de la democracia*, Madrid: MAP-BOE.
56. Villoria, M. (2006). *La corrupción política*. Madrid: Síntesis.
57. Villoria, M. y Jiménez, F. (2012, abril-junio). La corrupción en España (2004-2010): datos, percepción y efectos. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 138, 109-134.
58. Vinuesa, J. (2005). De la población de hecho a la población vinculada. *Cuadernos Geográficos*, 36.





EL PROCESO CREATIVO EN EL TAOÍSMO Y EN LA PSICOLOGÍA OCCIDENTAL

The Creative Process in Taoism and Western Psychology

O processo criativo no taoísmo e na psicologia ocidental

RECIBIDO: 14 DE MARZO DE 2013

EVALUADO: 31 DE JULIO DE 2013

ACEPTADO: 15 DE AGOSTO DE 2013

Hugo Mastrodoménico Brid (Colombia)
Magíster en Mercadeo
Universidad Jorge Tadeo Lozano
hugo.mastrodomenico@utadeo.edu.co

es

en

por

RESUMEN

Mostrando algunas analogías entre el pensamiento oriental, especialmente del antiguo taoísmo chino, y algunas escuelas psicológicas contemporáneas cercanas al neohumanismo gestáltico y la llamada psicología transpersonal, en el presente artículo se presentan y discuten los principales hallazgos de la psicología sobre el proceso creativo, las características de personalidad de los sujetos altamente creativos y las circunstancias psicosociales que suelen favorecer el surgimiento de la creatividad. Traza una línea en el espacio y ya tienes un lado y el otro. Piensa en algo y te diré que lo contrario también existe con su monto de verdad. Justifícame el ser, que yo te justificaré el no ser. Arriba y abajo, izquierda y derecha, vida y muerte, belleza y fealdad, bien y mal, éxito y fracaso, luz y oscuridad, tristeza y alegría, etc., los anteriores son apenas algunos ejemplos de conceptos contrarios que, tal vez, son realmente opuestos en la realidad o solo son concebidos como tales por la forma en la cual funcionan nuestros procesos sensoriales y cognitivos.

ABSTRACT

Through some analogies between eastern thinking, especially that of the ancient Chinese Taoism, and some contemporary schools of psychology related to the gestaltic neo-humanism and the so called transpersonal psychology, this paper presents and discusses the main findings of psychology on the creative process, the personality traits of highly creative subjects and the psychosocial circumstances that usually favor the appearance of creativity. Draw a line in space and now you have one side and the other. Think about something and I will tell you that the opposite also exists with its measure of truth. Justify "being" to me, and I will justify "not being". Up and down, left and right, life and death, beauty and ugliness, good and evil, success and failure, light and darkness, sadness and happiness, etc. Those are just some examples of opposite concepts that, maybe, are truly opposite in reality or are just conceived as such due to the way in which our sensory and cognitive processes work.

RESUMO

Mostrando algumas analogias entre o pensamento oriental, especialmente do antigo taoísmo chinês, e algumas escolas psicológicas contemporâneas próximas ao neohumanismo gestáltico e a chamada psicologia transpessoal, no presente artigo se apresentam e discutem as principais descobertas da ciência psicológica sobre o processo criativo, as características de personalidade dos sujeitos altamente criativos e as circunstâncias psicosociais que costumam favorecer o surgimento da criatividade. Traça uma linha no espaço e já tens um lado e o outro. Pensa em algo e te direi que o contrário também existe com seu monto de verdade. Justifica-me o ser, que eu te justificarei o não ser. Arriba e abaixo, esquerda e direita, vida e morte, beleza e fealdade, bem e mal, sucesso e fracasso, luz e obscuridade, tristeza e alegria, etc., os anteriores são apenas alguns exemplos de conceitos contrários que, tal vez, são realmente opostos na realidade ou só são concebidos como tais pela forma na qual funcionam nossos processos sensoriais e cognitivos.

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

Mastrodoménico, H. (2014). El proceso creativo en el taoísmo y en la psicología occidental. *Panorama*, 8 (14), 110-119

El pensamiento oriental siempre ha resultado exótico entre nosotros. Los orientales desarrollaron desde mucho tiempo atrás una forma alterna de concebir la realidad y relacionarse con ella. No obstante, en el seno de la psicología han logrado acogida en los últimos años algunas corrientes teóricas que han buscado acercarse al pensamiento oriental y han hecho palpables ciertas coincidencias entre ambas concepciones, como ocurre en la teoría de la Gestalt¹ o de la llamada psicología transpersonal (González, 1992).

Tanto en Oriente como en Occidente el concepto de *creación* incluye una dimensión espiritual, puesto que la creación del universo está intrínsecamente asociada al concepto de *Dios*. En el taoísmo, dicho concepto se encuentra planteado poéticamente en el *Tao Te Ching* o *El libro del camino y la virtud* (Yutang, 1953).

*El Tao del que se puede hablar
no es el Tao absoluto.*

*Los nombres que se pueden dar
no son nombres absolutos.*

*Lo innombrado es el origen del universo.
Lo nombrado es la madre de todas las cosas.*

El aparente juego de palabras con el que empieza el *Tao Te Ching*, atribuido a Lao-tse (siglo VI a. C.), está expresando una profunda verdad psicológica y trascendental que nos ayuda a comprender la forma en que el taoísmo concibe el papel de la creatividad en la experiencia humana. El taoísmo, al igual que otras importantes cosmovisiones orientales, no intenta personificar a Dios y plantea la existencia de un mundo del pensamiento y un mundo de los sentidos. Sin embargo, de una manera tangencial, los taoístas sí reconocen a la divinidad como principio desencadenante de todo lo existente; es más, si alguna vez lo describen con una denominación, lo hacen hablando de “lo creativo”, en contraposición al otro principio que actúa como su opuesto: “lo receptivo”.

¹ Gestalt: palabra alemana que significa forma o estructura. Su traducción debe hacerse como ‘configuración’. Se trata de una escuela psicológica que realizó investigaciones experimentales en el campo de la percepción las cuales culminaron en la formulación de las llamadas leyes de la Gestalt que explican el proceso por el cual captamos la realidad. Uno de sus postulados más significativos hace hincapié en “el todo es más que la suma de sus partes”, con lo que se expresa que los sistemas que se configuran a partir de la integración de varios subsistemas aparecen en la realidad con características propias que no estaban en los subsistemas iniciales, sino que son frutos de la integración misma. Así, un cuerpo no solo es un corazón, un hígado, etc., sino que se trata de un todo, una entidad que funciona autónomamente y tiene su propia dinámica inherente a su organización como tal.

El principio receptivo es, por su esencia, el principio femenino, el encargado de gestar y dar existencia a las cosas perceptibles en el mundo material, el mundo sensible. Pero para que las cosas puedan tener existencia material, primero deben haber sido concebidas en el mundo de las ideas. El tao que se manifiesta en el mundo, puesto que ya está diferenciado en términos particulares, puede ser designado con denominaciones que señalan sus límites respecto de las demás particularidades y respecto del todo universal.

Dentro de tal concepción, que en Occidente calificaríamos como idealista, hasta se podría llegar a pensar que es la denominación misma la que le da existencia a las cosas. Esta línea de ideas se soporta en que, aunque la realidad existe independientemente de la percepción humana, el hombre solo puede concebir la existencia de las cosas materiales con su experiencia sensorial y su subjetividad que incluye el entendimiento interpretativo de todo lo existente mediante una denominación simbólica de cada elemento, denominación e interpretación que es compartida, validada y retransmitida por un colectivo de personas. Con todo, desde la perspectiva de un sujeto, la existencia de las cosas es una existencia “para sí”, más que una existencia “en sí”.

Pero el argumento inicial del *Tao Te Ching* radica en que cuando se intenta limitar mediante las palabras el principio creador en su sentido universal, se hace evidente que el lenguaje y el pensamiento categorizador no pueden abarcar lo que por su misma naturaleza es inefable, dado que está más allá del ser o del no ser. Entonces, puesto que los nombres se refieren a lo particularizado e individualizado, ningún nombre puede designar con justicia lo que por su esencia es universal e inmanifiesto.

Ahora bien, una vez manifestadas todas las cosas, el ser humano solo puede interpretarlas en su relación de unidad y confrontación con su opuesto.

En la búsqueda de puntos de encuentro entre el taoísmo y la psicología occidental, algunos autores han encontrado seductor el concepto chino de lo creativo tal y como está desarrollado en el *I Ching*, también conocido como *El Libro de los caminos y las mutaciones*. El *I Ching* es un antiguo texto milenario que ha sido empleado a lo largo de los siglos como oráculo y también como depositario de una profunda sabiduría que ayuda a los hombres en los asuntos mundanos y en los espirituales (figura 1).

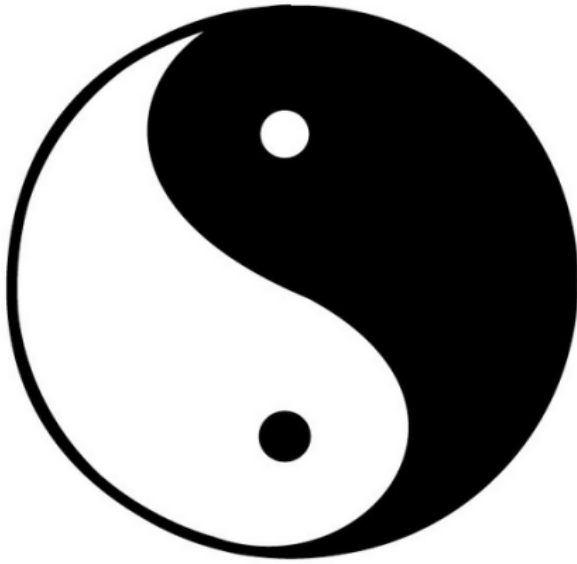


Figura 1. Taichi, la unidad del yin y el yang.

Como se explicó, los chinos no personifican la divinidad, pues prefieren resaltar su interacción con la realidad humana en su manifestación mundana. Esto se expresa magníficamente en el famoso símbolo de taichi que conjuga el yin y el yang. En este símbolo, los dos elementos contrarios se complementan y conjuntamente forman una unidad que los incluye, pero, además, encontramos un punto claro dentro del elemento oscuro y un punto oscuro dentro del claro; dichos puntos están indicándonos que cada elemento posee en su seno el germen de su contraparte. Esto ilustra la fuerte creencia china de que los opuestos solo pueden existir en su interacción con su antagonista.

El elemento yang es lo masculino, lo positivo, el día, el sol, lo activo, la vida, etc. Yin incluye lo femenino, lo negativo, la noche, lo pasivo, la muerte. Con respecto a la mente, el yang es lo consciente en tanto que lo inconsciente es el yin (Dethlefsen y Dahlke, 1998) (figura 2).

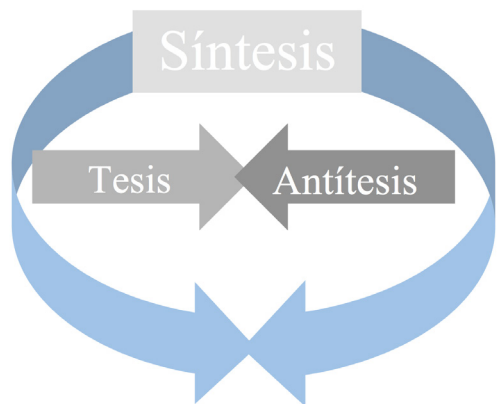


Figura 2. La unidad y la lucha de los contrarios.

Esta concepción de la realidad basada en la unidad y la lucha de los contrarios que de entrada son entendidos como complementarios fue expuesta en Occidente por Hegel con su planteamiento dialéctico (Ferrater, 1971) y ha sido utilizada para explicar los modernos hallazgos de la física cuántica (Capra, 1987). Igualmente, no hay que olvidar que todos los desarrollos de la electrónica se basan en un modelo binario de unos y ceros. El yin y el yang no conforman un modelo dualista, se trata de una noción que en últimas es monista, pues al integrar los dos antagonistas en una unidad que los contiene surge un concepto que se encuentra en un nivel superior. Es la síntesis que incluye la tesis y la antítesis para luego entrar en una contradicción con una antítesis también superior. De esta manera, ambos aspectos de la contradicción inicial son imprescindibles y se requieren mutuamente. Pero para iniciar el movimiento es esencial que un aspecto rompa el equilibrio de la tensión y pase a predominar sobre el otro y se establezca una jerarquía. No obstante, tal predominio es solo temporal, y con el tiempo le llegará el momento de predominar al elemento opuesto. Así, por ejemplo, cuanto más asciende la luz del sol, más próxima se encuentra la llegada de la noche, que también prevalecerá por un tiempo, pero igualmente encontrará su declive.

Esta concepción, que es eminentemente dinámica al asumir que el cambio es lo único que es permanente, presenta una gran analogía con una de las leyes de la Gestalt, la de la ley de figura-fondo que nos dice que al percibir la realidad nosotros siempre seleccionamos uno de los elementos presentes al que le damos prioridad y lo captamos en primer plano, con riqueza de detalles y a profundidad (la figura); al mismo tiempo, le restamos importancia a los demás elementos presentes a los que ubicamos en un segundo plano y los captamos difusos y sin detalles (el fondo). Nos es imposible captar simultáneamente dos elementos como figura, pero podemos cambiar rápidamente el elemento que ocupa el primer plano. Este proceso es la atención y no se aplica solo a lo visual, sino a todos los sentidos y ocurre entre todos ellos juntos, y en opinión de algunos teóricos, como Fritz Perls, rige todas las funciones psíquicas (Perls, 1987; Feldman, 1998). Siendo así, no podemos pensar en dos cosas al mismo tiempo ni procesar dos recuerdos simultáneamente; le damos prioridad a un elemento en tanto que los demás le proporcionan un marco o un escenario de fondo, ocupando un segundo plano. En la figura 3, por ejemplo, no es posible percibir al mismo

tiempo los ángeles y los demonios, aunque se puede cambiar rápidamente entre unos y otros.

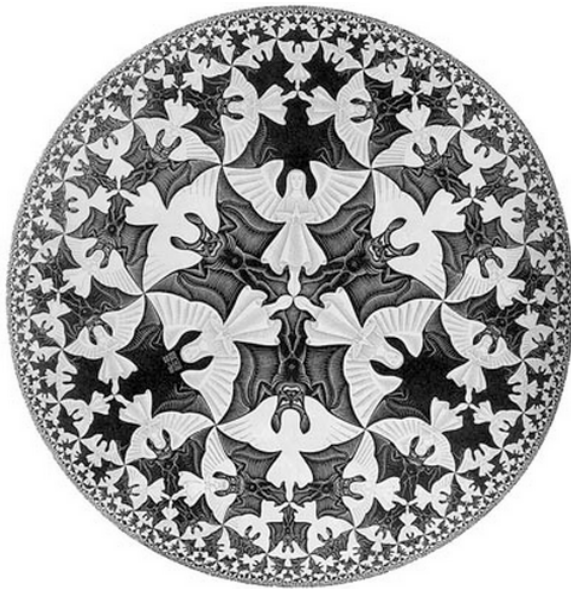


Figura 3. Aplicación de la ley de figura-fondo. Obra de M. C. Escher.

Otro principio gestáltico, la ley del cierre, también nos ayuda a comprender la creatividad. El cierre ocurre cada vez que le damos finalización a un ciclo o asunto inconcluso, lo que implica la disminución de la tensión inherente a él. Cuando cerramos un ciclo de inmediato deja de ser figura en nuestra mente y se desplaza hacia el fondo. El siguiente proceso, que se experimenta como “¿y ahora qué?”, es la búsqueda de la tensión mayor que implica elegir un nuevo asunto inconcluso que requiere nuestra atención y nuestra dedicación para lograr un nuevo cierre. En este sentido, el acto creativo es un cierre que conlleva el descubrimiento de una relación no concebida antes entre los elementos que generaban la tensión. Los teóricos de la Gestalt denominaron *insight*, comprensión súbita cercana a la intuición, a aquel momento cumbre en el que de manera aparentemente casual se logra una solución creativa a un problema. El cierre, por supuesto, es un todo que contiene algo más que la suma de sus partes.

Volviendo a la concepción china, en los trigramas y hexagramas del *I Ching*, sus antiguos creadores encontraron una forma matemáticamente perfecta de representar la complejidad que resulta de combinar todas las posibles relaciones entre el primer par de elementos opuestos representados por una línea continua, el yang,

y una línea partida, el yin. Al combinarse estas líneas nos dan cuatro posibilidades: el yang joven y el viejo, y el yin joven y el viejo. Al agregarse otra línea aparecen los ocho trigramas simbolizados por una familia en la que el padre, *chien*, está conformado por tres líneas continuas y la madre, *kun*, por tres líneas partidas, los tres hijos poseen dos líneas partidas y una continua, en tanto que lo opuesto ocurre con las tres hijas. Cuando cada uno de estos trigramas se combina con los demás, surgen los 64 hexagramas que, gracias a las relaciones entre ellos, representan todas las situaciones posibles (figura 4).

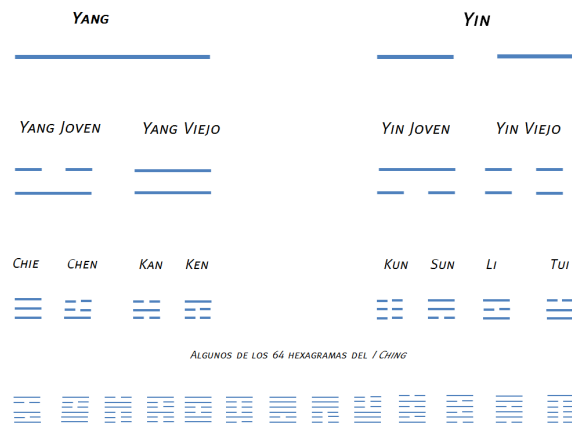


Figura 4. Los símbolos del *I Ching*.

LO CREATIVO Y LO RECEPTIVO

El primer hexagrama del *I Ching* es lo creativo, es un signo que se compone de seis trazos continuos, representando la protoenergía o energía primaria, luminosa, fuerte, espiritual y activa. El signo es total y uniformemente fuerte en su naturaleza. Puesto que no lo afecta ninguna debilidad, es en sí mismo, de acuerdo con su naturaleza intrínseca, la fuerza, la energía. Su imagen es el cielo. Se trata de lo único que no está condicionado por las circunstancias. Es la poderosa acción creativa de la divinidad (Wilhelm, 1982).

El segundo hexagrama es lo receptivo, todas las líneas que componen el signo son partidas. Es lo derivado. La cualidad intrínseca del signo es la entrega ferviente, su imagen es la tierra, lo material. Lo receptivo logra su trascendencia dando manifestación corpórea y sensible a lo que antes permanecía en el mundo de las ideas, es la expresión del impulso espiritual de lo creativo. Es su contraparte y su complemento.

La oposición entre lo creativo y lo receptivo es solo aparente, ambos forman la unidad de la naturaleza y el espíritu, de lo espacial frente a lo temporal, de lo maternal frente a lo paternal, del cuerpo frente a la mente, etc. Se trata de lo que es (figura 5).

Hugo
Mastrodoménico
Brid I

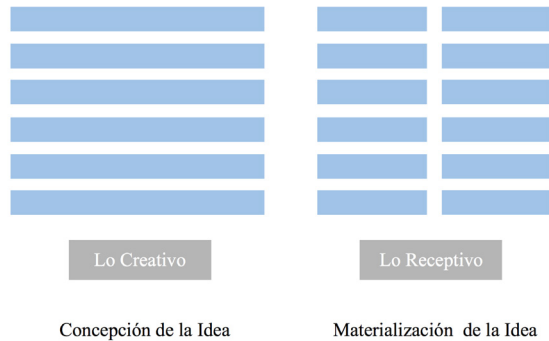


Figura 5. Los dos primeros hexagramas del I Ching.

ÉL PENSAMIENTO CREATIVO PARA LA PSICOLOGÍA OCCIDENTAL

Tal vez, no sea casualidad que el cerebro humano esté conformado por dos hemisferios que poseen funciones diferentes que terminan complementándose. Así, el hemisferio izquierdo procesa la lógica de los argumentos, se ocupa de los aspectos gramaticales y sintácticos del lenguaje, de la lectura y la escritura, del cálculo, de los procesos analíticos, de la atribución de causalidades y de la noción del tiempo. A su vez, el hemisferio derecho se encarga de la percepción de las formas, de la comprensión de la música, de lo gráfico, de encontrar las analogías y, en fin, de los procesos de síntesis y de comprensión general (Dethlefsen y Dahlke, 1998).

Dada la enorme variedad de teorías psicológicas existentes, la concepción gestáltica dista mucho de ser la única que nos da una explicación acerca de la creatividad. Prácticamente, todas las escuelas psicológicas occidentales nos presentan una concepción más o menos diferente del acto creativo. Los primeros intentos los encontramos en el asociacionismo que explica todos los procesos del pensamiento como conexión de ideas derivadas de la experiencia. En este sentido, el pensamiento creativo representaría una conexión entre ideas más bien alejadas entre sí como fruto de un proceso imaginativo casual. El conductismo radical, por su parte, nos diría que una persona aprende a ser creativa por su

interés en obtener recompensas y evitar castigos y luego simplemente pone en ejecución las conductas que antes le dieron resultados favorables. En tal sentido, el énfasis está puesto en el ambiente (González P., 2006).

Las teorías psicodinámicas, más o menos cercanas al pensamiento original de Freud, entienden la idea creativa como una solución de compromiso entre las fuerzas que se encuentran en conflicto en la psiquis de cada individuo. Así, las pulsiones sexuales culpabilizantes son sublimadas, es decir, caracterizadas conscientemente como encaminadas a lograr un fin noble, pero en el fondo esconden motivos egoístas y hedonistas. En Adler, se trataría de compensar un sentimiento de inferioridad y en el de Jung se trataría de conciliar disposiciones opuestas.

Por otra parte, la teoría humanista de Maslow y Rogers, con su visión optimista de la naturaleza humana, presupone que en el hombre existen tendencias a construir un ser personal superior al que somos, un individuo auto-realizado que ejercita su ser creativo como expresión de su crecimiento personal y su integración al contexto sociocultural. Ideas similares son planteadas por la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (González H., 2012). Otros autores, como Mihaly Csikszentmihalyi (2008), también plantean ideas cercanas al privilegiar estados mentales específicos que propiciarían el surgimiento de las ideas creativas. Tal es el llamado estado de flujo que ocurre cuando la persona alcanza cierto nivel de experticia en un campo que también se ve acompañado de un grado de exigencia situacional que, sin llegar a constituirse en una presión desmedida, sí alcanza a estimular a la persona.

Curiosamente, Jean Piaget, uno de los grandes de la psicología especialmente en el campo de los procesos cognitivos, con su inusual enfoque de combinar su formación de biólogo con su intento de resolver problemas filosóficos en lo que denominó como estructuralismo genético, terminó planteando una concepción de la creatividad que también presenta grandes analogías con el pensamiento chino. Para Piaget, la vida es una creación continua de formas que tienen lugar por el proceso dialéctico entre asimilación y acomodación². Esta interacción le permite al individuo construir estructuras

² De nuevo nos encontramos con otro par de elementos contrarios y complementarios. En la asimilación, lo que se está conociendo solo puede ser interpretado a partir de lo ya conocido, en tanto que en la acomodación lo ya conocido se reconfigura por cuenta de lo que se acaba de conocer.

cognoscitivas cada vez más complejas que hacen que la persona no sea receptora pasiva de las influencias del ambiente, sino que actúa sobre ellas modificando el mundo en el que vive (Del Val, 1980).

Si intentamos mencionar los principales hallazgos sobre la creatividad desde una perspectiva psicológica menos teórica y más práctica, encontramos que algunos autores hacen hincapié en el aspecto de combinar respuestas o ideas de manera novedosa (Feldman, 1998). Otros autores se centran en que los productos del proceso creativo sean socialmente útiles (Morris y Maisto, 2001), en tanto que otros agregan la importancia de que sean significativos (Garrison y Lored, 2002) (figura 6).

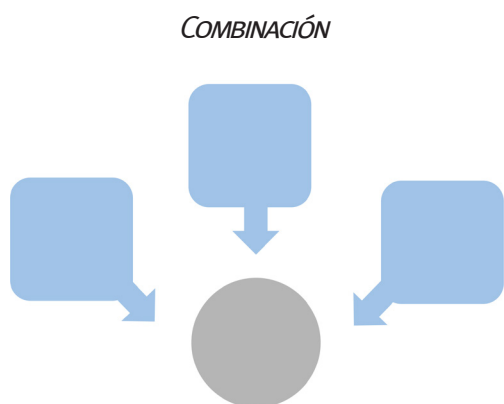


Figura 6. El acto creativo resultado de hallar nuevas relaciones entre lo ya conocido.

Se acepta que un creador no desarrolla su producto partiendo de la nada, su aporte consiste en establecer una relación antes no concebida entre elementos ya existentes. Así, la rueda fue inventada hace miles de años; las maletas por su parte existen hace, tal vez, cientos de años. Durante mucho tiempo las maletas fueron cargadas o arrastradas con mucho esfuerzo por sus dueños. Se necesitó un creativo que hiciera el nexo y se le ocurriera la idea de ponerles ruedas. La combinación no solo resultó novedosa, sino útil y significativa por cuanto las maletas con ruedas son objetos que hoy hacen parte de la vida cotidiana de millones de personas en el mundo. El anterior ejemplo nos ilustra cómo la acción de crear pasa por concebir una combinación original de elementos que antes se veían inconexos y cómo el producto final ha de cumplir una función utilitaria y socialmente significativa. Volviendo al planteamiento gestáltico, no sobra reiterar que una maleta con ruedas es un todo

organizado que termina superando a sus componentes separados (figuras 7 y 8).



Figura 7. El todo es más que la suma de sus partes.

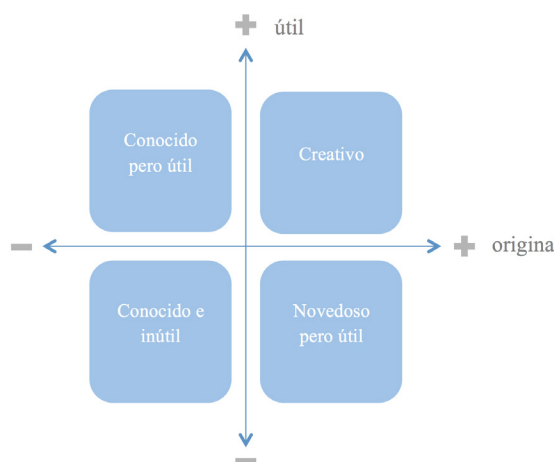


Figura 8. Lo creativo no solo debe ser novedoso sino útil.

En otros casos, el producto creativo consiste en “descubrir” un proceso natural. El avance estriba en que las personas logran comprender lo que antes no entendían y al hacerlo logran darle aplicaciones prácticas. Tal cosa ocurrió con el perfil aerodinámico: las aves siempre han maravillado a los hombres con su vuelo y nunca faltaron los intentos de imitarlo. Fue necesario que alguien comprendiera un principio físico simple: las partículas de aire se demoran más en pasar por una superficie curvada que por una plana, la diferencia genera una fuerza de sustentación que permite el vuelo si un cuerpo con tal perfil se desliza en el aire a una velocidad mínima (figura 9).

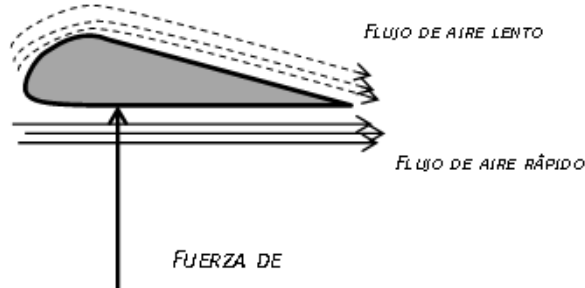


Figura 9. El perfil aerodinámico.

LA PERSONA CREATIVA

Hugo
Mastrodoménico
Brid I

Thomas Alva Edison, una de las personas más reconocidas por su gran talento creativo, expresó que su obra tiene 1 % de inspiración y 99 % de transpiración. Pablo Picasso, por su parte, afirmaba: “Cuando llegue la inspiración, que me encuentre trabajando”. Inspiración y esfuerzo son dos cosas que conforman también un dúo de contrarios y complementarios, pero su contrajuego ilustra una verdad: no basta con concebir la idea, hay que materializarla. Aunque es imposible medir la magnitud de la participación de cada una de las dos partes, es obvio que el papel de la inspiración es mucho mayor de 1 % y en muchos casos es el aspecto predominante, y el decisivo.

La inspiración ha sido observada en los primates superiores, como en algunos chimpancés que parecen experimentar un momento de revelación (*insight*) y repentinamente logran encontrar la solución de un problema (Feldman, 1998). Se trata de un aprendizaje que no tiene lugar por ensayo y error ni por observación e imitación, surge como un descubrimiento súbito. Es importante aclarar que no todos los chimpancés logran encontrar tal solución y que este tipo de procesos son cada vez más escasos en la medida en que descendemos en la escala evolutiva.

Si bien todos los seres humanos tenemos desarrollada la facultad creativa, no es cierto que todas las personas sean altamente creativas. Es evidente que muchas de las grandes creaciones se deben a personas especiales. Una característica notoria en los creativos es el predominio en ellos del pensamiento divergente sobre el convergente (otra dualidad). El pensamiento convergente se fundamenta en los conocimientos y en la lógica y suele producir respuestas previsibles y similares entre la mayoría de las personas (figura 10).

Figura 10. Pensamiento convergente.

Pero algunos individuos presentan una tendencia a salirse de los esquemas que les son planteados y buscan una salida alterna que de todas maneras pueda aportar soluciones ajustadas a los requerimientos de la situación.

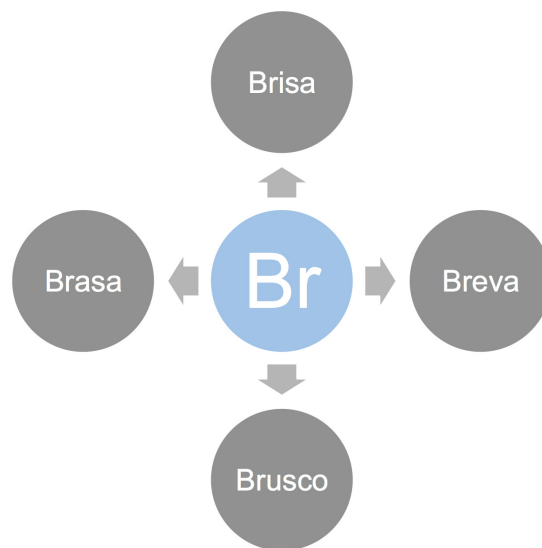


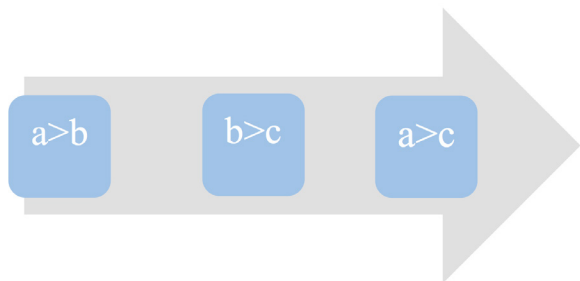
Figura 11. Pensamiento divergente.

En un plano emocional, el empleo del pensamiento divergente implica también una mayor disposición a correr riesgos y a hacer cosas diferentes de las que hacen la mayoría de las personas. Esta disposición es un rasgo de la personalidad que tiene mucho que ver con aspectos situacionales, pero es bueno tener presente que un gran número de estudios han encontrado que este rasgo está asociado a otro: la confianza en sí mismo (Schiffman y Kanuk, 2001).

Otra característica que suele acompañar a las personas creativas es su complejidad cognitiva. En este caso se trata de un rasgo que los lleva a internarse en la exploración y evaluación de ideas abstractas, elaboradas, intrincadas y llenas de matices. Igualmente, los creativos suelen tener multiplicidad de intereses y conocimientos, esto los lleva a poseer un arsenal mayor de elementos a la hora de efectuar las combinaciones requeridas para hallar las ideas originales (Feldman, 1998).

Aparte de lo ya mencionado, una lista más completa de las características que comúnmente suelen poseer los individuos altamente creativos incluye desarrollo de la facultad crítica, independencia de criterio, curiosidad, empleo frecuente de analogías, buena capacidad

Panorama I
pp. 110-119 I
Volumen 8 I
Número 14 I
Enero - Junio I
2014 I
116 I



imaginativa, búsqueda frecuente de soluciones alternas, disciplina en el trabajo, tolerancia a la ambigüedad e intuición.

Pero es bien sabido que los rasgos de personalidad no son entes autónomos, se encuentran predispuestos en la configuración genética que recibe el individuo de sus progenitores y también se hallan favorecidos o refrenados por las circunstancias sociales y culturales en las que se desenvuelve el sujeto. En este sentido, las experiencias familiares y las vivencias de la primera infancia han demostrado ser muy importantes.

Sobre este asunto, como en todos dirían los chinos, hay dos posturas encontradas. Por una parte, la llamada teoría del gran hombre que hace hincapié en la posesión por nacimiento de ciertas características geniales que actuarían como la causa fundamental de la creatividad. Del lado opuesto está la teoría situacional que pone en primer plano el aprendizaje que a veces se obtiene gracias a un ambiente que favorece el desarrollo de un potencial presente en todas las personas. Como siempre, las dos teorías tienen algo de razón, y en parte están equivocadas. La equivocación de ambas consiste en negar la importante participación del aspecto contrario. Es un error considerar a todas las personas como poseedoras de iguales potencialidades. Si algo ha quedado claro en los últimos años de investigación en genética es que hay características cognitivas y emocionales altamente asociadas a la presencia o ausencia de ciertos genes (Meyer, 1996). Pero el biologismo radical también se equivoca al desconocer la importancia del condicionamiento social y cultural de las características psicológicas incluso el pensamiento altamente creativo. Se ha demostrado que las experiencias vividas en los primeros años afectan directamente la forma en que se conectan los circuitos neuronales en el cerebro con lo que su operatividad fisiológica queda condicionada a ser poco o muy sensible a ciertas circunstancias; es como si el cerebro se preparara adaptativamente para un tipo específico de vida partiendo de lo que la persona encuentra en las situaciones que experimenta en los primeros sucesos que enfrenta (Teicher, 2002). Pero, además, es evidente que la sociedad y la cultura aportan el sentido de las experiencias mentales.

No debe entonces perderse de vista que los seres humanos somos unidades bio-psico-sociales, es decir, somos organismos sujetos a las leyes biológicas; también somos

seres sociales, inmersos en los patrones culturales que prevalecen en nuestro entorno específico que nos condicionan en un sentido u otro; y también somos seres conscientes, poseedores de una mentalidad que nos hace únicos y que a veces nos permite concebir al mundo de una manera diferente para poder transformarlo.

CONDICIONANTES SOCIOCULTURALES DE LA CREATIVIDAD

Al considerar algunas circunstancias situacionales que estarían contribuyendo al desarrollo de una personalidad creativa, las opiniones están divididas en cuanto a si las privaciones y carencias ayudan al desarrollo de la inventiva o si, por el contrario, la posesión de las mejores condiciones y todos los insumos para lograr ese desarrollo es el escenario más fructífero. En nuestro medio es común escuchar comentarios que apoyan la primera opción. Se afirma que las grandes carencias nos obligan a esforzarnos por encontrar salidas alternativas; no obstante, es obvio que para lograr muchos desarrollos es indispensable la tenencia de condiciones mínimas que hagan posible el encuentro de la nueva relación.

Algunos autores han aventurado una hipótesis que ha encontrado cierto apoyo en la investigación aunque, dada la gran cantidad de variables que intervienen en la configuración de la personalidad humana, no es posible hacer afirmaciones generales ni absolutas al respecto. Se trata del orden de nacimiento. La evidencia indica que los hermanos mayores tienden al pensamiento convergente en tanto que los menores al divergente. Esto estaría dado por la dinámica familiar en la que los hermanos se disputan los diferentes nichos afectivos disponibles en el seno de la familia. En efecto, el hermano mayor, digamos de unos 4 años, es inmensamente superior al menor que tendría alrededor de 2 años. Es superior en tamaño, fuerza, capacidad de expresión, comprensión de la complejidad de las situaciones y en muchas otras cosas. El hermano mayor tiene desde el comienzo toda la atención y el apoyo de los padres y otros familiares. Su estrategia para conservar esa condición es “portarse bien”, es decir, seguir el camino señalado, hacer y decir lo que se espera de él y hacerse defensor del orden establecido y de la autoridad. Sus ideas tienden a ser conservadoras y sus estrategias de pensamiento a ser convencionales. Esto le permite ir directamente hacia las recompensas afectivas que proporciona la familia. Para el hermano menor la misma estrategia no es tan

rentable; el menor siempre estará en segundo lugar, pues el primogénito lo supera ampliamente en todos los terrenos. Por ello, la situación lo obliga a buscar “la otra forma de”, el camino alternativo. En la medida en que sus capacidades le permitan encontrar soluciones diferentes de los problemas cotidianos, la exploración de lo diverso puede ser la forma de obtener la atención y el reconocimiento necesario.

Hay estudios que muestran que muchos de los grandes innovadores en la historia de la humanidad han sido hermanos menores. Pero se trata de una dinámica muy compleja en la que también intervienen otras variables, como el sexo de cada uno de los hermanos, las diferencias de edad, el número total de hermanos, la inteligencia de los padres, su nivel educativo, la ideología que profesan, los rasgos de personalidad que poseen y el trato específico que le dan a cada uno de sus hijos. A pesar de tal complejidad, la mayor predisposición de los hermanos menores a seguir el camino alterno puede establecerse empíricamente (Sulloway, 1997).

La búsqueda de ese camino alterno, de esa “otra forma de”, es uno de los grandes motores de la civilización. Debido a que nunca faltan las personas que no se conforman con los esquemas imperantes y se esfuerzan por encontrar otros paradigmas, surgen nuevos avances que la sociedad acoge, acumula y retransmite a las siguientes generaciones. Por duro que resulte decirlo, los líderes políticos y religiosos han propiciado pocos cambios significativos en la cotidianidad de la vida de las personas, los innovadores y los creativos son los responsables de la inmensa mayoría de tales cambios. Por ello, el pensamiento chino siempre ha privilegiado la contradicción y prefiere aceptarla como tal en vez de temerle.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Baron, R. y Byrne, D. (1998). *Psicología social*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
2. Capra, F. (1987). *El tao de la física. Una exploración de los paralelos de la física moderna y el misticismo oriental*. Madrid: Luis Cárcamo.
3. Csikszentmihalyi, M. (2008). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kayros.
4. Val, J. del (1980, 18 de septiembre). Jean Piaget, la obsesión por la creatividad. *El País*, España. Recuperado de 2013 http://elpais.com/diario/1980/09/18/sociedad/338076007_850215.html
5. Dethlefsen, T. y Dahlke, R. (1998). *La enfermedad como camino*. Barcelona: Plaza & Janés.
6. Feldman, R. (1998). *Psicología*. México: McGraw-Hill.
7. Ferrater, J. (1971). *Diccionario de filosofía abreviado*. Buenos Aires: Sudamericana.
8. Garrison, M. y Loredó, O. (2002). *Psicología*. México: McGraw-Hill.
9. González, P. (1981). Teorías sobre la creatividad (cap. 2). Recuperado de http://www.biopsycho.org/tesis_pilar/t_pilar04.htm
10. González López, H. (2012, 27 de abril). Teorías psicológicas y sus aportes a la creatividad. Recuperado de <http://clubivanchukpollo.blogspot.com/2012/04/teorias-psicologicas-y-sus-aportes-la.html>
11. González, M. (1992). *I ching y psicología transpersonal*. Madrid: EDAF.
12. Meyer, P. (1996). *La ilusión necesaria*. Barcelona: Ariel.
13. Morris, C. y Maisto, A. (2001). *Introducción a la psicología*. México: Prentice-Hall.
14. Perls, F. (1987). *Dentro y fuera del tarro de la basura*. Santiago: Cuatro Vientos.
15. Schiffman, L. y Kanuk, L. (2001). *Comportamiento del consumidor*. México: Prentice Hall.
16. Sulloway, F. (1997). *Rebeldes de nacimiento*. Barcelona: Planeta.
17. Teicher, M. H. (2002, mayo de). Neurobiología del maltrato en la infancia. *Investigación y Ciencia*, 308, 59-67.
18. Wilhelm, R. (1982). *I Ching. El libro de las mutaciones*. Barcelona: Edhasa.
19. Yutang, L. (1953). *La sabiduría de Lao-tsé*. Buenos Aires: Sudamericana.



La revista *Panorama* tiene como misión la publicación y divulgación de artículos que se reúnen en cinco grandes áreas, acogidas a los lineamientos gnoseológicos de la Facultad de Ciencias Sociales: Derecho, Psicología, Educación, Ciencia Política y Humanidades. Su propósito es la visualización de trabajos de investigación, nacionales e internacionales, en las áreas mencionadas, a través de un arbitraje anónimo y con los más altos estándares de calidad para revistas científicas con el fin de fortalecer una red o comunidad científica que ofrezca soluciones a la problemática o a las necesidades informativas de la sociedad.

Las instrucciones que a continuación se presentan tienen el propósito de estandarizar la presentación de artículos para ser sometidos al proceso de evaluación del comité editorial. Pretenden establecer una coherencia en la presentación que dé identidad y estructura a la publicación y, además, tener presente variables importantes en el momento de evaluar la calidad de los artículos por autoridades externas.

TIPOS DE ARTÍCULOS

Se dará prioridad a artículos de investigación científica y tecnológica, de reflexión y de revisión. Se recibirán textos en las áreas de Psicología, Educación, Derecho, Ciencia Política y Humanidades. Aunque se pueden publicar artículos de cualquiera de los once tipos existentes, el mayor énfasis se hará en artículos de los tipos: 1, 2 y 3. A saber:

1. Artículo de investigación científica y tecnológica. Documento que presenta de manera detallada los resultados originales de un proyecto de investigación. La estructura por lo general utilizada contiene cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y discusión. Debe tener como mínimo treinta referencias.

2. Artículo de reflexión. Documento que presenta resultados de investigación, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales. Debe tener como mínimo treinta referencias.

3. Artículo de revisión. Documento que surge de una investigación en la que se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones, publicadas o no, sobre un campo en ciencia o tecnología con el fin de dar cuenta de los avances y las tendencias de desarrollo. Se caracteriza por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica de por lo menos cincuenta referencias.

PRESENTACIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Originalidad de los textos

Los trabajos presentados deben ser inéditos y no pueden ser sometidos simultáneamente a consideración por parte de otras revistas. De la misma manera, no se recibirá ningún texto que haya sido publicado total o parcialmente en otra revista.

El proceso editorial correspondiente solo iniciará cuando se haga entrega del formato de presentación de artículos (disponible en <http://www.poligran.edu.co/editorial>), en el cual los autores avalan su publicación en *Panorama* y asumen la autoría del mismo.

Proceso de revisión por pares

Los textos que han atravesado el proceso de entrega serán sometidos a un procedimiento de evaluación por parte de expertos (árbitros o pares académicos) bajo la modalidad doble ciego. Así como el par desconoce la identidad del autor, este desconoce la identidad sus evaluadores. Los dictaminadores seleccionados por la revista son expertos externos a la institución editora.

Paso 1:

Los árbitros son expertos en el área, seleccionados por el comité editorial y científico, que revisarán cada artículo y emitirán un dictamen sobre la viabilidad de publicación de cada texto. Por cada artículo se seleccionarán dos árbitros, externos a la institución.

Paso 2:

Si las dos evaluaciones son positivas, se notificará al autor sobre los resultados, junto con recomendaciones puntuales que se hayan elevado durante la revisión.

Si solamente una de las evaluaciones es positiva, el editor de la revista solicitará un tercer dictamen que defina la situación del artículo

Con dos dictámenes negativos se notificarán al autor los resultados, expresando el rechazo del texto y sugerencias para que pueda eventualmente cumplir con las condiciones.

Paso 3:

Los autores serán notificados sobre los resultados de la evaluación y se les brindará un plazo para la entrega de los ajustes, determinado por el comité editorial. Este plazo puede variar de acuerdo a la cantidad de correcciones que requiera el texto.

Paso 4:

En caso de ser aceptado, los autores conocerán la decisión sobre el artículo y se adelantará el proceso editorial correspondiente que implica:

Corrección de estilo: El artículo será intervenido por un corrector de estilo, seleccionado por la editorial, que garantice la calidad ortográfica, sintáctica y gramatical del texto.

Corrección del autor: El autor será notificado de los ajustes propuestos durante la corrección de estilo y podrá introducir y/o aprobar los cambios que considere necesarios

Diseño y diagramación: La editorial seleccionará a un diseñador, quien se encarga de ejecutar el proceso de montaje y diagramación de los textos.

Publicación: El artículo aparecería publicado en el sitio Web de la revista: www.poligran.edu.co/panorama y posteriormente, su versión impresa estaría disponible. A los autores se les hará entrega de un ejemplar impreso de la publicación.

CARACTERÍSTICAS DE RECEPCIÓN DE LOS ARTÍCULOS

Presentación

El autor o los autores deben presentar el artículo original en formato digital, o enviarlo por correo electrónico en una versión reciente de Microsoft Word, en tamaño carta, por una sola cara, a espacio doble y en letra Arial de 12 puntos.

Extensión

El artículo debe tener una extensión máxima de 25 páginas y una mínima de 15 páginas. Debe contener una introducción, cuerpo del trabajo: marco teórico, materiales y métodos, resultados, discusión o recomendaciones y bibliografía.

Información sobre autores

En la primera página debe estar la siguiente información: título del artículo (en español), datos del autor o los autores con los nombres y apellidos completos, fecha de recepción y aceptación del artículo, una corta reseña con una extensión máxima de 800 caracteres, correo electrónico, teléfono fijo, celular y filiación institucional.

Imágenes, gráficos y tablas

En caso de contener mapas, cuadros, tablas, fórmulas o ilustraciones, estas deben estar claramente descritas y en orden, en los programas originales o en los formatos gráficos: jpg, tiff o bmp, con resolución de 300 dpi (*dots per inch* o puntos por pulgada); en el caso de tratarse de cuadros, tablas o gráficos de elaboración propia, es indispensable presentarlos en formato editable. La información de texto, gráficos e imágenes debe ser presentada en una sola tinta y debe tener la correspondiente autorización para su publicación.

Cada tabla, cuadro, figura o imagen debe llevar una leyenda que describa con claridad el material presentado y la fuente en metodología APA si procede de una distinta al autor o a los autores. En caso de ser necesario, se deben anexar los permisos para la reproducción de tablas, cuadros, figuras e imágenes que estén protegidos por el derecho de autor.

Resumen

El artículo debe traer un resumen en español con una extensión máxima de 700 caracteres, en el que se sinteticen los objetivos, métodos de estudio, resultados y conclusiones. Se deben adicionar las palabras clave (de 4 a 6). Además, se debe presentar el resumen (*abstract*) y las palabras clave (*key words*) en inglés. En caso de no contener esto, la editorial procederá a realizar la traducción por medio del Departamento Académico de Idiomas de la institución.

Referencias

La revista *Panorama* usa el sistema de referencias APA de la manera descrita a continuación (un manual de referencias más detallado lo encuentra en www.poligran.edu.co/editorial).

Citación: El estilo APA utilizado en la revista *Panorama* presenta las citas dentro del texto del trabajo, utilizando el apellido del autor, la fecha de publicación y la página citada entre paréntesis. Este sistema NO requiere utilizar las citas a pie de página y funciona de la siguiente manera:

Williams (1995, p. 45) sostuvo que “al comprar los desórdenes de la personalidad se debe tener en cuenta la edad del paciente”.

O bien:

Un autor sostuvo que “al comprar los desórdenes de la personalidad se debe tener en cuenta la edad del paciente” (Williams, 1995, p. 45).

Cuando la cita es indirecta (es decir, que no se menciona la idea del autor pero no se cita textualmente), no se coloca la página de la referencia. Se hace de la siguiente manera:

Es oportuno considerar la edad de los pacientes al estudiar los desórdenes de la personalidad (Williams, 1995).

Si usted necesita citar una investigación que encontró en otro trabajo, puede hacerlo de la siguiente manera:

Duarte (2006, p. 17) cita a Phillips (2001) quien descubrió que...

b. Referencias bibliográficas: El listado de referencias presentarse en orden alfabético. El utilizado en *Panorama* exige que los títulos de las publicaciones sean destacados en cursiva. Las referencias bibliográficas se deben presentar de la siguiente manera:

- Libros:

Apellido, Inicial de nombre (año). *Título del libro*. Lugar de la publicación: Editor.

Strunk, W. y Blanco, E. B. (1979). *Los elementos del estilo* (3ra ed.). Nueva York: Macmillan.

- Publicaciones oficiales gubernamentales:

País, Entidad gubernamental (año). *Título*. Ciudad: Editorial.

Gran Bretaña. Ministerio del Interior (1994). *Política de las prisiones para Inglaterra*. Londres: HMSO.

- Informes:

Apellido, Inicial del nombre. (año). *Título del informe* (Código del informe). Entidad

Birney, A. J. y Pasillo, M. del M. (1981). *Identificación temprana de niños con dificultades para escribir una lengua* (Informe No. 81-502). C.C. de Washington: Asociación Educativa Nacional.

-Actas de congresos:

Apellido, Inicial del nombre. (año). *Título*. Nombre y edición del congreso (rango de páginas). Ciudad: Editorial.

-Artículos de revistas científicas (Journals):

Apellido, Inicial del nombre. (año). Título del artículo. *Nombre de la revista*, volumen, número, rango de páginas
Popper, E. Del S., Y McCloskey, K. (1993).

-Artículo de una publicación semanal:

Apellido, Inicial del nombre (Año, día y mes de publicación). *Título del artículo*. En Título de la publicación, rango de páginas.

-Artículos de periódico:

Apellido, Inicial del nombre (Año, día y mes de publicación). *Título del artículo*, rango de páginas.
Young, H. (1996, 25 de julio). La Batalla entre serpientes y escaleras. *The Guardian*, p. 15.

-Entrevistas:

Debido a que el material de una entrevista no se puede reproducir para quien lee un trabajo de investigación no es obligatorio que se cite en la bibliografía final. Sin embargo, sería muy conveniente hacer una referencia a la entrevista dentro del cuerpo principal de su trabajo, a manera de comunicación personal:

... y este punto fue concedido (J. Bloggs, entrevista personal, 22 de agosto de 2001).

-Fuentes electrónicas:

Apellido, Inicial del nombre. (fecha). Título del artículo, de dirección en Internet.

Bancos, I. (n.d.). Los NHS marcan la pauta del cuidado de la salud, de <http://www.healthcareguide.nhsdirect.nhs.uk/>



INSTRUCTIONS FOR THE AUTHORS

The following instructions are intended to standardize the presentation of articles in order to be submitted to the evaluation process of the editorial committee. These instructions aim to establish coherence within the presentation to identify and structure the publication, and also to maintain important variables when external authorities evaluate the quality of the articles.

TYPES OF ARTICLES

Priority will be given to articles of scientific and technological research, reflection and review. Texts will be received in the areas of Psychology, Education, Political Science, Humanities and Law. Although any article of the eleven existing types can be published, major emphasis will be given on items of types 1, 2 and 3. Like this:

1. Article of Scientific and Technological Investigation. This is a document that presents in detail the results of an original research project. The structure that is generally used contains four major sections: introduction, methodology, results, and conclusions. It should have at least thirty references.

2. Article of Reflection. This document presents research results from an analytical, interpretative or critical perspective of the author on a specific topic by using original sources. It should have at least thirty references.

3. Article of Review. This document is the result of a research where the published or unpublished research findings on a field of science or technology are analyzed, systematized and integrated in order to mention development trends and progress. It is characterized for presenting a complete literature review of at least 50 references.

SUBMISSION OF ARTICLES

Originality of the text

All submitted papers must be unpublished and cannot be submitted simultaneously for consideration in other magazines. Similarly, *Panorama* will not receive any papers that have been whole or partially published in another journal.

The editorial process will only initiate when the article presentation form is received (available at: <http://www.poligran.edu.co/editorial>), in this form the authors approve the publication of the paper in the magazine and assume their authorship.

Peer review process

Papers that have been delivered will undergo a review process by experts (referees or academic peers) under the double-blind mode. Both the peer and the author are unaware of each other's identity.

Step 1:

Referees are experts in the field, selected by the editorial and scientific committee, who will review each paper and issue an opinion on the feasibility of its publication. For each paper, two external referees will be selected.

Step 2:

If both assessments are positive, the autor shall be notified of the results, along with specific recommendations that were raised during the review.

If only one assessment is positive, the editor of the magazine will request a third opinion to define the status of the paper.

With two negative opinions the author will be notified of the results, expressing rejection of the paper and suggestions to eventually meet the conditions.

Step 3:

Authors will be notified of the results of the evaluation and will be provided a deadline for delivery of the adjustments determined by the editorial board. This period may vary according to the number of corrections required.

Step 4:

If accepted without changes, authors will be notified of the decision and the editorial process will begin. This process involves:

Editing: The paper will be revised by a copyeditor, selected by the publisher, to ensure correct spelling, syntax and gramar.

Author review: The author will be notified of any proposed adjustments during copyediting and can enter and / or approve the necessary changes.

Design and layout: The publisher will select a graphic designer who is responsible for implementing the assembly process and layout of texts.

Publication: The article would appear in the published Web site of the journal: www.poligran.edu.co/ panorama and then, the printed version would be available. If requested, authors will be presented with a print copy of the journal.

CHARACTERISTICS OF ARTICLE SUBMITTING

Presentation

The author(s) must submit the original article in digital format in a recent version of Microsoft Word. The article should be letter sized, one-sided, double-spaced, and in Arial 12.

Extension

The article should have a maximum length of 25 pages and a minimum of 15 pages. It should have an introduction, body of work: theoretical framework, materials and methods, results, discussion or recommendations, and bibliography.

Information About the Authors

The first page must have the following information: title of the article (in Spanish), author(s) personal data with full name, dates when the article was received and accepted, a profile of the author(s) with a maximum of 800 characters, email, address, phone, cell phone and institutional affiliation.

Images, Graphics, and Tables

In case of containing maps, charts, tables, formulas or illustrations, they should be clearly described and in order. Also, they should be in original or graphic formats: jpeg, tiff or bmp, or with a resolution of 300 dpi (dots per inch). If there are charts, tables, or graphs made by the author(s), it is mandatory to present them in an editable format. Text information, graphics and images must be submitted in single ink, and should have their respective authorization for publication.

Each table, figure or image must have a caption that clearly describes the material presented and the source in APA methodology in case of being different from the author. If necessary, the required permissions for the reproduction of charts, tables, figures and images that are protected by copyright must be attached.

Abstract

The article must have a summary in Spanish with a maximum of 700 characters, which synthesize the objectives, study methods, results, and conclusions. It must include key words (4 to 6). In addition, an abstract and keywords in English must be submitted. If not presented, the publisher will translate them through the Language Department.

References

The magazine *Panorama* uses the APA reference system, as follows (a more detailed reference manual can be found at www.poligran.edu.co/editorial).

Quotation: The APA style used in the magazine *Panorama* presents the quotations within the text of the paper, using the last name of the author, the publishing date, and the quoted page between parentheses. This system does NOT require the use of footnotes, and it works as follows:

Williams (1995, p. 45) said that “when comparing personality disorders, the age of the patient should be taken into account”.

Or:

An author said that “when comparing personality disorders, the age of the patient should be taken into account.” (Williams, 1995, p. 45).

When the quote is indirect (this means that the idea of the author is not mentioned, but it is not quoted), the page of the reference is not written. It is used as follows:

It is useful to take into account the age of the patients when studying personality disorders (Williams, 1995)

If you need to quote a research you found in another work, you can do it as follows:

Duarte (2006, p. 17) quotes Phillips (2001), who discovered that...

Bibliography: The list of references should be presented in alphabetical order. The one used in *Panorama* requires the titles of the publications to be highlighted and in italics. The bibliographic references should be presented as follows:

-Books:

Last name, Initials (year). *Title of the book*. Publication Place: Publisher.

Strunk, W., & Blanco, E. B. (1979). *The Elements of Style* (3ra ed.). New York: Macmillan.

- Official Publications of the Government:

Country. Government Institution. (year). *Title*. City: Publisher.

Great Britain. Ministry of the Interior. (1994). *Policy of Prisons for England*. London: HMSO.

- Reports:

Last name, Initials. (Year). *Title of the Report*. (Code of the report). Entity/
Birney, A. J., & Pasillo, M. Del M. (1981). *Early Identification of Children with Difficulties to Write a Language* (Report No. 81-502). C.C. Washington: National Educative Association.

-Congress Minutes:

Last name, Initials. (Year). *Title*. Name and publication of the congress (Page range). City: Publisher.

-Articles of Scientific Magazines (Journals):

Last name, Initials. (Year). *Title of the Article*. *Name of the Magazine*, volume, number, page range

Popper, E. Del S., and McCloskey, K. (1993).

-Article of a Weekly Publication:

Last name, Initials (Publication year, day, and month). *Title of the Article*. In Title of the Publication, page range.

-Newspaper Articles:

Last Name, Initials, (Publication year, day, and month). *Title of article*, page range.

Young, H. (1996, July 25th). The Battle between Snakes and Ladders. *The Guardian*, p. 15.

-Interviews:

Due to the fact that it is not possible to reproduce the material of an interview, it is not mandatory for the person who writes a research work to quote it in the final bibliography. However, it would be very convenient to mention the interview within the main body of the work, as personal communication:

... and this point was granted (J. Bloggs, personal interview, August 22nd, 2001).

-Electronic Sources:

Last name, Initials. (Date). Title of the Article, from Web address.

Bancos, I. (n.d.). NHS indicates the guidelines for taking care of health, from <http://www.healthcareguide.nhsdirect.nhs.uk/>



INSTRUÇÕES PARA OS AUTORES

As instruções que a continuação se apresentam têm o propósito de padronizar a apresentação de artigos para serem submetidos ao processo de avaliação do comitê editorial. Pretendem estabelecer uma coerência na apresentação que de identidade e estrutura à publicação e, além do mais, ter presente variáveis importantes no momento de avaliar a qualidade dos artigos por autoridades externas

TIPOS DE ARTIGOS

Se dará prioridade a artigos de pesquisa científica e tecnológica, de reflexão e de revisão. Porém se podem publicar artigos de qualquer dos onze tipos existentes, a maior ênfase se fará em artigos dos tipos: 1, 2 e 3. A saber:

1. Artigo de pesquisa científica e tecnológica. Documento que apresenta de maneira detalhada os resultados originais de um projeto de pesquisa. A estrutura pelo geral utilizada contém quatro apartes importantes: introdução, metodologia, resultados e discussão. Deve ter como mínimo trinta referências.

2. Artigo de reflexão. Documento que apresenta resultados de pesquisa, desde uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor, sobre um tema específico, recorrendo a fontes originais. Deve ter como mínimo trinta referências.

3. Artigo de revisão. Documento que surge de uma pesquisa na que se analisam, sistematizam e integram os resultados de pesquisas, publicadas ou não, sobre um campo em ciência ou tecnologia com o fim de dar conta dos avanços e as tendências de desenvolvimento. Caracteriza-se por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica de pelo menos cinquenta referências.

APRESENTAÇÃO DOS ARTIGOS

Originalidade dos textos

Os trabalhos apresentados devem ser inéditos e não podem ser submetidos simultaneamente à consideração da parte de outras revistas. Da mesma maneira, não se receberá nenhum texto que tenha sido publicado total ou parcialmente em outra revista.

O processo editorial correspondente só iniciará quando se faça entrega do formato de apresentação de artigos (disponível em <http://www.poligram.edu.co/editorial>), no qual os autores dão aval da sua publicação na revista e assumem a autoria do mesmo.

Processo de revisão por pares

Os textos que passaram pelo processo de entrega estará sujeito a um processo de avaliação por especialistas (árbitros ou colegas acadêmicos), sob método duplo-cego. Como o casal sabe a identidade do autor, os revisores conhecer a identidade dele. Selecionado pelos juízes de revistas são especialistas fora da instituição de publicação.

Passo 1:

Árbitros são especialistas na área selecionada pelo comitê editorial e científica, que irá analisar cada item e emitir parecer sobre a viabilidade da publicação do texto. Para cada papel dois árbitros externos à instituição será selecionada.

Passo 2:

Se ambas as avaliações são positivas, devem ser notificados dos resultados, juntamente com recomendações específicas que foram levantadas durante a revisão.

Se apenas uma avaliação for positiva, o editor da revista pediu uma terceira opinião para definir o status do item

Com dois pareceres negativos o autor foi notificado dos resultados, expressando a rejeição do texto e sugestões para que você possa, eventualmente, cumprir as condições.

Passo 3:

Os autores serão notificados dos resultados da avaliação e será fornecido um prazo para a entrega dos ajustes determinados pelo conselho editorial. Este período poderá variar de acordo com o número de correções necessárias pelo texto.

Passo 4:

Se aceito, os autores saberão a decisão sobre o item eo processo editorial correspondente que envolve ser avançado:

Edição: O artigo será operado por um editor de texto, selecionadas pelo editor, para garantir a ortografia, sintaxe e qualidade de texto gramática.

Corrigindo o autor: O autor será notificado de quaisquer ajustamentos propostos durante a edição de texto e pode entrar e / ou aprovar as alterações necessárias

Concepção e realização: O editor seleciona um designer que é responsável pela implementação do processo de montagem e layout de textos.

Publicação: O artigo apareceria no site publicado da revista: www.poligran.edu.co / panela e, em seguida, a versão impressa estará disponível. Os autores serão apresentados com uma cópia impressa da publicação.

CARACTERÍSTICAS DE RECEPÇÃO DOS ARTIGOS

Apresentação

O autor ou os autores devem apresentar o artigo original em formato digital, ou enviá-lo por correio eletrônico em uma versão recente de Microsoft Word, em tamanho carta, por uma cara só, a espaço duplo e em letra Arial de 12 pontos.

Extensão

O artigo deve ter uma extensão máxima de 25 páginas e uma mínima de 15 páginas. Deve conter uma introdução, corpo do trabalho: marco teórico, materiais e métodos, resultados, discussão ou recomendações e bibliografia.

Informação sobre os autores

Na primeira página deve estar a seguinte informação: título do artigo (em espanhol), dados do autor ou os autores com os nomes e sobrenomes completos, data de recepção e aceitação do artigo, uma curta resenha com uma extensão máxima de 800 caracteres, correio eletrônico, telefone fixo, celular e conexão institucional.

Imagens, gráficos e tabelas.

Em caso de conter mapas, quadros, tabelas, fórmulas ou ilustrações, estas devem estar claramente descritas, e em ordem, nos programas originais ou nos formatos gráficos: jpg, tiff ou bmp, com resolução de 300 dpi (*dots per inch* ou pontos por polegada), no caso de se tratar de quadros, tabelas ou gráficos de elaboração própria, é indispensável apresentar- lhos em formato que se possa editar. A informação de texto, gráficos e imagens deve ser apresentada em uma tinta só e deve ter a correspondente autorização para a sua publicação.

Cada tabela, quadro, figura ou imagem deve levar uma lenda que descreva com clareza o material apresentado e a fonte em metodologia APA se procede de uma diferente ao autor ou aos autores. No caso de ser necessário, se devem anexar as permissões para a reprodução de tabelas, quadros, figuras e imagens que estejam protegidos pelo direito de autor.

Resumo.

O artigo deve trazer um resumo em espanhol com uma extensão máxima de 700 caracteres, no que se sintetizem os objetivos, métodos de estudo, resultados e conclusões. Devem-se adicionar as palavras chave (de 4 a 6). Além do mais, se deve apresentar o resumo (abstract) e as palavras chave (*Key Words*) em inglês. Em caso de não conter isto, a editorial procederá a realizar a tradução por meio do Departamento Acadêmico de Idiomas da instituição.

Referências

A revista usa o sistema de referências APA, da maneira descrita a continuação (Um manual de referências mais detalhado o encontra em www.poligram.edu.co/editorial).

a. Citação: O estilo APA utilizado na revista apresenta as citas dentro do texto do trabalho, utilizando o sobrenome do autor, a data de publicação e a página citada entre parêntese. Este sistema NÃO requer utilizar as citas a pé de página e funciona da seguinte maneira:

Williams (1995, p.45) susteve que “ao comparar as desordens da personalidade se deve ter em conta a idade do paciente”

OU bem:

Um autor susteve que “ao comparar as desordens da personalidade se deve ter em conta a idade do paciente” (Williams, 1995, p.45)

Quando a cita é indireta (quer dizer, que não se menciona a ideia do autor mas não se cita textualmente), não se coloca a página da referência. Faz-se da seguinte maneira:

É oportuno considerar a idade dos pacientes ao estudar as desordens da personalidade (Williams,1995)

Se você precisa citar uma pesquisa que encontrou em outro trabalho, pode fazê-lo das seguintes maneiras:

Duarte (2006, p.17) cita a Phillips (2001) quem descobriu que...

b. Bibliografia: O listado de referências apresentam-se em ordem alfabética. O utilizado na revista exige que os títulos das publicações sejam destacados em cursiva. As referências bibliográficas se devem apresentar da seguinte maneira:

- Livros:

Sobrenome, Nome (ano). *Título do livro*. Lugar da publicação: Editor. /

Strunk, W., & Blanco, E. B. (1979). *Os elementos do estilo (3ra ed.)*. Nova York: Macmillan.

- Publicações oficiais governamentais:

País. Entidade governamental. (ano). *Título*. Cidade: Editorial /

Grã-Bretanha. Ministério do Interior. (1994). *Política das prisões para Inglaterra*. Londres: HMSO.

Orquídeas

- Informes:

Sobrenome, Nome. (ano). *Título do informe*. (Código do informe). Entidade/

Birney, A. J., & Pasillo, M. Do M. (1981). *Identificação precoce de crianças com dificuldades para escrever uma língua* (Informe Não. 81-502). C.C. De Washington: Associação Educativa Nacional.

-Atas de congressos:

Sobrenome, Nome. (ano). *Título. Nome e edição do congresso* (intervalo de páginas). Cidade: Editorial.

-Artigos de revistas científicas (Journals):

Sobrenome, Nome. (ano). *Título do artigo. Nome da revista, Volume, número, (intervalo de páginas) / Popper, E. Do S., E McCloskey, K. (1993).*

-Artigo de uma publicação semanal:

Sobrenome, Nome (Ano, dia e mês de publicação). Título do artigo. *Em Título da publicação*, intervalo de páginas.

-Artigos de jornal:

Título do artigo. (Ano, dia e mês de publicação). Título do jornal, intervalo de páginas. / Young, H. (1996, 25 de julho). *A Batalha entre serpentes e escadas*. The Guardian, p. 15.

-Entrevistas:

Devido a que o material de uma entrevista não se pode reproduzir para quem lê um trabalho de pesquisa não é obrigatório que se cite na Bibliografia final. Embora, séria muito conveniente fazer uma referência à entrevista dentro do corpo principal de seu trabalho, a maneira de comunicação pessoal:

... e este ponto foi concedido (J. Bloggs, entrevista pessoal, 22 de agosto de 2001).

-Fontes eletrônicas:

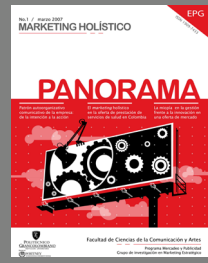
Sobrenome, nome. (data). Título do artigo. Mês, dia e ano de consulta, de endereço em Internet. / Bancos, I. (n.d.). Os NHS marcam a pauta do cuidado da saúde. Obtida o 29 de agosto de 2001, de <http://www.healthcareguide.nhsdirect.nhs.uk/>

LISTADO DE EVALUADORES. PANORAMA. VOLUMEN VII, NÚMERO 13. (JULIO-DICIEMBRE 2013)

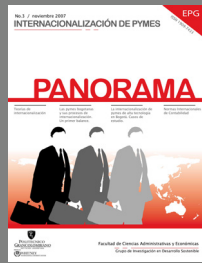
- Jaime Duván Reyes Roncancio (Colombia)
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Doctorante en Educación
- Héctor Eli Rizo Moreno (Colombia)
Universidad Autónoma de Occidente
Doctor en Educación
- Enrique Luengo González (México)
Universidad Jesuita de Guadalajara
Doctorado en Ciencias Sociales
- Edgar Alberto Guacaneme Suárez (Colombia)
Universidad Pedagógica Nacional
Magister en Educación
- Estela Rodríguez Torres (Colombia)
Universidad Santiago de Cali
Magister en Investigación Socioeducativa
- Henry Cancelado Franco (Colombia)
Universidad Javeriana
Magister en análisis de problemas
contemporáneos
- Diego Germán Delgado Bernal (Colombia)
Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano
Máster en informática educativa
- Esteban Nina Baltazar (Bolivia)
Pontificia Universidad Javeriana
Máster en desarrollo regional
- Carlos Aníbal Vásquez Cardozo (Colombia)
Universidad Industrial de Santander
Especialista en Docencia universitaria
- Andrés Maximiliano Tello (Chile)
Universidad de Valladolid (Uva)
Doctor en Filosofía
- Daniel Pineda (México)
Instituto Politécnico Nacional
Maestría en Gestión tecnológica
- Juan Carlos Villalba Cuellar (Colombia)
Institución Universitaria Politécnico
Grancolombiano
Maestría en Derecho europeo

EDICIONES ANTERIORES

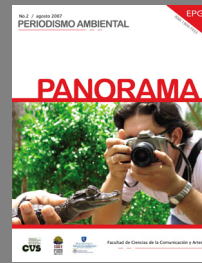
2007. VOLUMEN 1.



Panorama # 1



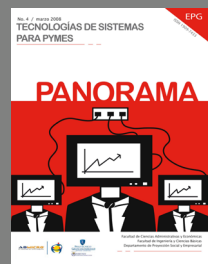
Panorama # 2



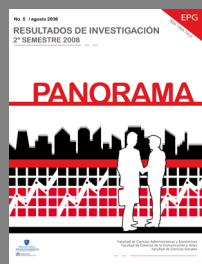
Panorama # 3

PERIODICIDAD: CUATRIMESTRAL

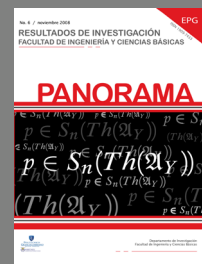
2008. VOLUMEN 2.



Panorama # 4



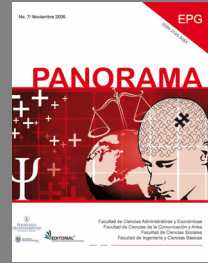
Panorama # 5



Panorama # 6

PERIODICIDAD: ANUAL

2009. VOLUMEN 3.



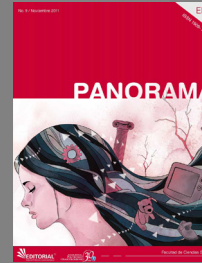
Panorama # 7

2010. VOLUMEN 4.



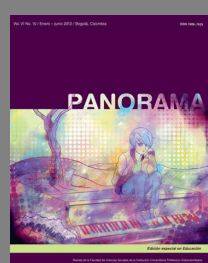
Panorama # 8

2011. VOLUMEN 5.

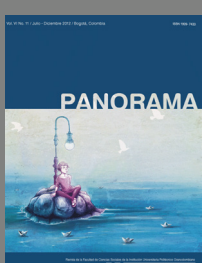


Panorama # 9

2012. VOLUMEN 6.



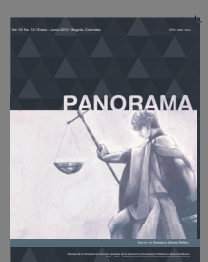
Panorama # 10



Panorama # 11

PERIODICIDAD: SEMESTRAL

2013. VOLUMEN 7.



Panorama # 12



Panorama # 13