



RESPONSABILIDAD SOCIAL

Perspectivas para
la acción en Colombia

Compiladora
Sonia Natalia Cogollo Ospina





RESPONSABILIDAD SOCIAL

Perspectivas para
la acción en Colombia

Compiladora
Sonia Natalia Cogollo Ospina

Fundación Universitaria Luis Amigó
Medellín, 2015

658.408 C749

Congreso Internacional Responsabilidad Social: perspectivas para la acción en Colombia(1 : 2015 : Medellín)

Responsabilidad social : perspectivas para la acción en Colombia [recurso electrónico] / Congreso Internacional Responsabilidad Social: perspectivas para la acción en Colombia ; Sonia Natalia Cogollo Ospina compiladora . -- Medellín : Fundación Universitaria Luis Amigó. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, 2015

177 p. : il. col.

Incluye referencias al final de cada capítulo

EDUCACION AMBIENTAL - MEDELLIN; EDUCACION - FILOSOFIA; EDUCACION - INVESTIGACIONES; SOCIOLOGIA DE LA EDUCACION; FORMACION PROFESIONAL DE MAESTROS; GESTION AMBIENTAL - COLOMBIA; EDUCACION - ASPECTOS ECONOMICOS; JOVENES - EDUCACION ; RESPONSABILIDAD SOCIAL - COLOMBIA; RESPONSABILIDAD SOCIAL - ASPECTOS PSICOLOGICOS; RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL - CONGRESOS, CONFERENCIAS, ETC.; KANT, IMMANUEL, 1724 -1804 - CRITICA E INTERPRETACION; ROUSSEAU, JEAN JACQUES, 1712 - 1778 - CRITICA E INTERPRETACION; CULTURA DE PAZ - COLOMBIA; FORMACION CIUDADANA; ENFERMOS MENTALES E INSERCIÓN LABORAL; PAZ Y RESPONSABILIDAD SOCIAL; RESPONSABILIDAD SOCIAL Y DESARROLLO HUMANO

Responsabilidad social: perspectivas para la acción en Colombia

© Fundación Universitaria Luis Amigó

Transversal 51A 67 B 90. Medellín, Antioquia, Colombia

Tel: (574) 448 76 66 (Ext. 9711. Departamento de Fondo Editorial)

www.funlam.edu.co - fondoeditorial@funlam.edu.co

ISBN: 978-958-8399-88-1

Fecha de edición: 29 de mayo de 2015

Autores

Alexander Rodríguez Bustamante

Juan José Martí Noguera

Manuel Martí-Vilar

María Ángela Cortezzi

Agustina Cavanagh

Daniela Valencia

Ernesto País

Ancizar de Jesús Cadavid Restrepo

Federico Agudelo Torres

Sonia Natalia Cogollo Ospina

Néstor Raúl Porras Velásquez

Freddy Fernández Márquez

Mónica Alzate

Xiana Vilas

Cristina Gómez-Román

José Manuel Sabucedo

Andrés Felipe Agudelo Zorrilla

Estefanía Osorio Gómez

Hamilton Fernández Vélez

Juan Carlos Jaramillo Fayad

Silvia Andrea Quijano Pérez

Adriana María Soto Zuluaga

Miriam Janet Gil Garzón

Compiladora y Correctora de estilo

Sonia Natalia Cogollo Ospina

Diagramación y diseño

Arbey David Zuluaga Yarce

Jefe Departamento de Fondo Editorial

Carolina Orrego Moscoso

Edición

Fundación Universitaria Luis Amigó

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Financiación realizada la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor; por lo tanto, no comprometen en ningún sentido a la Fundación Universitaria Luis Amigó.

Se permite la reproducción parcial del contenido, siempre y cuando no se utilice con fines comerciales, y se respeten los derechos de citación del autor y de la Funlam como institución editora. Prohibida la reproducción total, por cualquier medio o con cualquier propósito, sin autorización escrita de la Fundación Universitaria Luis Amigó.



CONTENIDO

Presentación

Alexander Rodríguez Bustamante

La psicología en el desarrollo de la Responsabilidad Social en universidades. Aprendizajes desde Iberoamérica

Juan José Martí Noguera y Manuel Martí-Vilar

11

La evaluación de una estrategia de acompañamiento a alumnos de 1er año del secundario en el desarrollo de habilidades

María Ángela Cortelezzi, Agustina Cavanagh, Daniela Valencia y Ernesto Pais

33

Escuela, amable espacio para aprender la libertad. Antropología del acto educativo

Ancízar de Jesús Cadavid Restrepo

46

De la pedagogía de la no-verdad a la pedagogía de la justicia

Federico Agudelo Torres

62

Historia y memoria: responsabilidad social de los maestros en la formación ciudadana

Sonia Natalia Cogollo Ospina

75

Responsabilidad social empresarial e inserción laboral del enfermo mental

Néstor Raúl Porras Velásquez

88

Autonomía, formación y heteronomía en Rousseau y Kant: tres momentos para los tiempos posmodernos

Freddy Fernández Márquez

106



La responsabilidad social vista desde 8 indicadores para la paz en Colombia, durante 2002-2006 <i>Mónica Alzate, Xiana Vilas, Cristina Gómez-Román y José Manuel Sabucedo</i>	116
Gobernanza y responsabilidad social empresarial: resignificación del concepto responsabilidad social empresarial desde el desarrollo humano <i>Andrés Felipe Agudelo Zorrilla, Estefanía Osorio Gómez</i>	128
La transformación comunitaria: un acto de responsabilidad social universitaria <i>Hamilton Fernández Vélez</i>	139
Manual del comportamiento ambiental como herramienta para la educación ambiental en Medellín, Colombia <i>Juan Carlos Jaramillo Fayad y Silvia Andrea Quijano Pérez</i>	155
Una experiencia didáctica de aula para incentivar la conciencia ambiental en el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) <i>Silvia Andrea Quijano Pérez, Adriana María Soto Zuluaga, Miriam Janet Gil Garzón</i>	166



PRESENTACIÓN

La Responsabilidad Social es un concepto matriz que procura una nueva ética ciudadana que contribuya a impulsar un desarrollo justo y sustentable, así como una democracia participativa de verdad. Todo ello implica un discernimiento sobre la realidad social a partir de la revaloración de los criterios de justicia, equidad, democracia y reciprocidad, necesarios para la construcción de una comunidad de personas con sentido de pertenencia, identidad, vínculo y solidaridad.

La Fundación Universitaria Luis Amigó considera que su misión y visión institucional es coherente con la visión de Responsabilidad Social del Pacto Mundial de las Naciones Unidas, contenida en los diez principios fundamentales para la convivencia mundial. Así mismo, la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales comprometida académica y socialmente con el respeto y la protección de los Derechos Humanos, el cuidado del medio ambiente, la empleabilidad justa y la legalidad, realizó el *Congreso Internacional responsabilidad Social: perspectivas para la acción en Colombia*, convocando la participación de toda su comunidad académica, instituciones y profesionales interesados y comprometidos voluntariamente con el llamado Pacto Mundial por la vida.



A continuación se describen las temáticas abordadas, las voces de los invitados nacionales e internacionales que hicieron parte de este congreso, en el que se trataron distintos tópicos que involucran acciones de responsabilidad social.

Estándares laborales, el lugar de la Responsabilidad Social en las empresas hoy. La Responsabilidad Social Empresarial ha pasado del marcado interés por los asuntos ecológicos hacia una evolución significativamente compleja de la acción social, en procura de atender y cambiar las condiciones de vida de las personas menos favorecidas, visibles en actuaciones concretas que involucran exigencias de cambios en las relaciones laborales, concebidas más allá del límite de lo legal, de lo mínimamente establecido, para así lograr impactar significativamente el grupo de colaboradores directos de la organización (Costa, 2007). No obstante, es preciso señalar que la sociedad en general espera que las organizaciones contribuyan de manera significativa a las poblaciones más vulnerables, frágiles y con diversidad funcional, que pese a sus características peculiares tienen formas distintas de participar y aportar a la vida social. Así, las conclusiones del texto de Néstor Raúl Porras Velásquez, denominado “Responsabilidad social empresarial e inserción laboral del enfermo mental”, instan a la recuperación del llamado enfermo mental a través de su vinculación laboral, en cuyo caso la responsabilidad social de las empresas implica la oferta e inclusión de espacios laborales para promover la independencia de las personas con estigmas sociales.

Perspectivas éticas y morales de la Responsabilidad Social en Colombia. Desde la perspectiva mundial de la Responsabilidad Social se han instaurado acuerdos que en realidad se proyectan por encima de las exigencias legales para todas las empresas y se apliquen a los sujetos únicos y concretos de la responsabilidad social, a saber las personas mismas. El centro de la discusión sobre quién recae la responsabilidad social remite a los sujetos actuantes en una red compleja de relaciones en las que se afectan mutuamente y en razón de tales afectaciones deben responder por sus actos de manera individual, aunque participen en colectivos empresariales laborales. El lenguaje de la responsabilidad social recupera el sentido originario de la ética y de la moral en las actuaciones humanas.

En este sentido, la exposición realizada por Andrés Felipe Agudelo Zorri-lla y Estefanía Osorio Gómez, titulada “Gobernanza y Responsabilidad Social Empresarial: resignificación del concepto responsabilidad social empresarial desde el desarrollo humano”, tiene como propósito señalar las diferentes exigencias de la noción gobernanza global, en las prácticas de responsabilidad social empresarial, principalmente la necesaria articulación entre empresa y Estado teniendo como horizonte la noción de desarrollo humano.

La disertación del docente Hamilton Fernández Vélez, constituye una de las mayores evidencias de Responsabilidad Social de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Se trata de un macroproyecto de intervención comunitaria, denominado *Cultura Amigó*. Este proyecto es concebido como un espacio relacional, en donde los psicólogos amigonianos en formación y las personas en comunidad, basados en los principios de tolerancia y convivencia, construyen procesos de transformación comunitaria dotando de sentido y pertinencia a la inquietud por la singularidad de los vínculos humanos que, no agotándose en los nexos de solidaridad, involucran el cuidado del mundo.

En las *problemáticas posmodernas: el medio ambiente es una cuestión de urgencia social* de manera que se propone trascender la visión biológica de la relación persona/ambiente y problematizarla a partir de un pensamiento ecológico e integrador. El discurso de la complejidad permite contextualizar la responsabilidad social en diferentes escenarios donde tiene lugar la vida; en este caso, en el mundo de las organizaciones. El cambio de paradigma en la relación con la ecología, define la responsabilidad social como toma de conciencia, participación, inclusión y reversibilidad.

“La experiencia didáctica de aula para incentivar la conciencia ambiental en el Instituto Metropolitano (ITM)” presentada por Silvia Andrea Quijano Pérez, Adriana María Soto Zuluaga y Miriam Janet Gil, hace pensar en las posibilidades de incentivar en los estudiantes de educación superior, una relación con el ambiente de manera responsable, ética y sostenible. En la misma institución, Juan Carlos Jaramillo y Silvia Andrea Quijano crean, junto con la Secretaría de Medio Ambiente de Medellín un “Manual del comportamiento ambiental”. Estos autores plantean que las buenas prácticas ambientales son

medidas sencillas y útiles que todos podemos adoptar para reducir el impacto negativo de nuestras actividades diarias. Se componen de acciones que implican cambios en el comportamiento y los hábitos de las personas que pretenden promover el uso adecuado y sostenible de los recursos naturales.

Existe una relación de correspondencia entre *Responsabilidad Social y Educación*. Las generaciones actuales tienen la obligación moral de hacer posible la continuidad de la vida y la supervivencia de las descendencias futuras. Existe hoy un nuevo y urgente imperativo categórico necesario para las acciones humanas del actual sujeto histórico de la acción. Este imperativo de inspiración kantiana, expuesto por el filósofo judío Hans Jonas (1995) consiste en: “obra de tal manera que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica sobre la tierra” (p. 40).

En esta lógica, el texto del educador Federico Agudelo Torres, titulado “De la pedagogía de la no-verdad a la pedagogía de la justicia”, otorga razones esperanzadoras en épocas de no esperanza, haciendo una reflexión de cara a la escuela como escenario para la civilidad, el encuentro, la escucha, la esperanza y la vida en sí misma. En sintonía con la ponencia de Agudelo, el representante legal de la Fundación Educativa Soleira, Ancízar de Jesús Cadavid Restrepo presenta el reto de la antropología educativa, de cara a una realidad a veces inalcanzable: el respeto por la diversidad. Se requiere de una transformación del acto pedagógico en la “Escuela, amable espacio para aprender la libertad: antropología del acto educativo”.

Freddy Fernández Márquez expone en su texto “Autonomía, formación y heteronomía en Rousseau y Kant: tres momentos para los tiempos posmodernos”, los interrogantes sobre el destino ético y moral de los sujetos en la posmodernidad. Para Fernández Márquez la autonomía moral se logra en la perspectiva de la perfectibilidad humana, pensada en la vía de la adquisición de un saber de sí, dependiente de las dimensiones de la educabilidad del ser humano, en cuanto este puede ser educable por la vía de las relaciones: con la naturaleza, con las cosas y con los hombres.

La investigación realizada por María Cortelezzi, Agustina Cavanagh, Daniela Valencia y Ernesto País de la fundación Internacional Cimientos, titulada “La evaluación de una estrategia de acompañamiento a alumnos de primer año del secundario en el desarrollo de habilidades”, presenta una propuesta de acompañamiento pedagógico para evitar la deserción escolar en Argentina, cuyo objetivo consiste en identificar los factores de riesgo que impactan las trayectorias escolares de uno de cada dos jóvenes que inician su trayectoria escolar secundaria, con la alta probabilidad de no finalizarla.

La docente investigadora de la Fundación Universitaria Luis Amigó, Sonia Natalia Cogollo Ospina expone un interesante tejido argumentativo nominado “Historia y memoria: responsabilidad social de las instituciones educativas en la formación ciudadana” en cuyas líneas invita a pensar la relación entre la formación de ciudadanos, la historia y la memoria, como asuntos que atañen a la responsabilidad social de los educadores y de las escuelas. Es una prioridad del acto educativo la enseñanza de la historia ligada al deber de una “justa memoria” (Ricœur, 2004), que promueva la identificación del tipo de ciudadano que ha surgido de los tradicionales textos escolares de formación cívica e historia y juzgue sobre ello.

Juan José Martí Noguera y Manuel Martí-Vilar exponen a través del texto “La psicología en el desarrollo de la responsabilidad social en universidades: aprendizajes desde Iberoamérica”, una taxonomía del concepto de responsabilidad social y cómo su nominación ha mutado de acuerdo a la época en que se ha desenvuelto. Los autores argumentan cómo desde la concepción de ser humano las transformaciones de responsabilidad se convierten en una de tantas posibilidades que conlleva a efectos más humanizantes y humanizados.

Finalmente, con la ponencia “La Responsabilidad Social vista desde ocho indicadores para la Paz en Colombia, durante 2002-2006”, los profesionales Mónica Alzate, Xiana Vilas, Cristina Gómez-Román y José Manuel Sabucedo presentan una radiografía analítica de los retrocesos en la construcción de paz y responsabilidad social en Colombia 2002-2006. Sus análisis se fundamentan en los datos estadísticos de reconocidos entes nacionales e internacionales en cuanto a gasto público en educación y porcentaje de homicidios.

REFERENCIAS

Jonás, H. (1995). *El principio de responsabilidad. Ensayo para una ética para la civilización tecnológica*. Barcelona: Herder.

Ricœur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mg. Alexander Rodríguez Bustamante
Director Programa de Psicología
Facultad de Psicología y Ciencias Sociales
Fundación Universitaria Luis Amigó
Medellín – Colombia

10 de febrero de 2015

LA PSICOLOGÍA EN EL DESARROLLO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL EN UNIVERSIDADES. APRENDIZAJES DESDE IBEROAMÉRICA¹

Juanjo Martí Noguera, PhD. y Manuel Martí-Vilar, PhD.

Universidad de Valencia

INTRODUCCIÓN

La denominada Responsabilidad Social Universitaria (RSU) ha tenido un recorrido en aumento desde mitades del siglo XX hasta el momento actual en el cual nuevos términos como “valor compartido” o Responsabilidad Social Organizacional (RSO) tienden a proponer nuevas formas de comprender acerca de la gestión de impactos que tiene la actividad humana en la sociedad y el medio. Las universidades no han permanecido ajenas a tratar

¹ El material presentado en la ponencia magistral del *Congreso Internacional Responsabilidad Social: Perspectivas para la acción en Colombia* forma parte del trabajo de Tesis Doctoral *Responsabilidad social universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de Universidades iberoamericanas* defendida el 2011 en la Universidad de Valencia (España) y reconocida con *Excelente Cum Laudem* por el tribunal. Cualquier reproducción deberá contar con autorización expresa del autor / Universidad de Valencia.



la Responsabilidad Social (RS), bien en forma de formación (postgrados en RS), en investigación (propuestas de indicadores, definiciones) o extensión (actividades con la comunidad).

La presente ponencia aborda la RSU desde la psicología, dado que cualquier responsabilidad derivada del quehacer de una organización tiene su inicio en el ser humano quien, en grupo o de forma individual, toma decisiones que implican efectos en el entorno social y ambiental. El énfasis en la realidad iberoamericana viene dado por la importancia concedida en la última década por universidades en países de Latinoamérica y España para comprender cómo la educación superior contribuye a formar profesionales socialmente responsables (Martí-Vilar, Puerta Lopera, Gaete Quezada y Martí Noguera, 2013).

La Responsabilidad Social Universitaria: una mirada desde la psicología

La Psicología reúne en su estudio todas las áreas de acción humana: básica, psicobiología, organizacional, educativa, personalidad, desarrollo... es por ello que no podría considerarse a otra ciencia más afín a ser parte activa en el análisis de modelos de responsabilidad social.

Prácticamente la totalidad de personas que ocupan áreas de dirección en organizaciones, empresas y administración pública, tienen titulación universitaria. Además de proveer conocimientos, se resalta que para ser una universidad, una organización socialmente responsable, deben serlo también las personas que la integran por lo cual se deriva que responsabilidad social de la universidad tiene el doble objetivo de atender como institución a sus sistemas de gestión, y en relación a los diferentes planes de estudios analizar cómo pueden formar al alumnado a la par que de conocimientos profesionales, aportar una perspectiva de valores de responsabilidad hacia la sociedad local y global.

Al ser un concepto relativamente nuevo —principios de este siglo XXI— el de Responsabilidad Social Universitaria, se presenta seguidamente el significado que adopta la presente investigación para referirse a él, dado que se considera importante comprender el significado que tienen y adquieren cada uno de los términos y explicar cómo se entiende en esta investigación como paso básico para su socialización.

¿Qué se entiende por responsabilidad? Según el *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia Española, la palabra responsabilidad tiene cuatro acepciones:

1. f. Cualidad de responsable, que a su vez es definida como la persona:
 - Obligada a responder de algo o por alguien.
 - Dicho de una persona: que pone cuidado y atención en lo que hace o decide.
2. f. Deuda, obligación de reparar y satisfacer, por sí o por otra persona, a consecuencia de un delito, de una culpa o de otra causa legal.
3. f. Cargo u obligación moral que resulta para alguien del posible yerro en cosa o asunto determinado.
4. f. Capacidad existente en todo sujeto activo de derecho para reconocer y aceptar las consecuencias de un hecho realizado libremente.

Atendiendo a esta definición de responsabilidad, se tiene presente la reflexión de Alonso Arroyo (2004) quien en su tesis doctoral considera el término desde una doble perspectiva del sujeto: la individual, en la cual la persona tiene que responder a la realidad como entidad diferente a ella, y la social en la cual la persona es parte integrante de la realidad. Resulta importante tener presente esta doble perspectiva, dado que en todo contexto social la persona puede obrar desde su percepción de ser participante, bien por conducta activa o pasiva; y sentirse participante de las circunstancias contextuales.

Se quiere remarcar que la palabra responsable tiene diferentes connotaciones, al ser usada en la infancia para referirse a un comportamiento, es sinónimo de madurez y visto positivamente dado que se atribuye a una característica de la edad adulta; y en las personas adultas se exige y da por su puesta como deber. Se considera importante añadir este comentario, dadas las reticencias que se han observado cuando se aplica a instituciones, públicas o privadas, el deber de ser responsables ante la ciudadanía. Es decir, pedir que

cada institución asuma su responsabilidad sobre el devenir de la ciudadanía conlleva que cada persona que conforme dicha institución asuma su parte de responsabilidad con base en su participación activa o pasiva como parte de una organización, ateniéndose a valores sociales.

Enfocado desde otro punto de vista el tema de ser socialmente responsable, queda como interrogante: *¿Qué persona o institución está en disposición ética o moral de decir abiertamente no ser, o no querer ser responsable de sus acciones?* En principio toda entidad y las personas que la conforman deberían proclamar abierta y demostrablemente su responsabilidad hacia la sociedad.

La importancia de hablar de RSU se centra en la función que tiene la universidad como institución en la sociedad civil y su repercusión en la propia sociedad, en el mundo empresarial y en las administraciones públicas y las organizaciones de la sociedad civil. Es la universidad un referente para la ciudadanía en transmisión de conocimiento, investigación y salvaguarda de la cultura. En esta orientación, la formación ética es parte del conocimiento profesional y práctico tal como comenta Bolívar (2005) y puso de manifiesto Schön (1992, p. 9):

La crisis de confianza en el conocimiento profesional se corresponde con una crisis similar en la preparación de los profesionales. Si al mundo profesional se le acusa de ineficacia y deshonestidad, a los centros de formación de profesionales se les acusa de no saber enseñar las nociones elementales de una práctica eficaz y ética.

La universidad, como toda institución, está en proceso de cambio y adaptación a la realidad social, tal como relata Casanova Cardiel (2004), desde finales del siglo XX los sistemas de educación superior en numerosos países afrontan una notable redefinición. En tal período diversos indicadores cuantitativos y cualitativos de la educación superior se han visto modificados dando un nuevo perfil a las instituciones que conforman tal nivel educativo. Citando a Altbach (1999) comenta Casanova Cardiel algunos factores críticos como el acceso de estudiantes, la formación de los académicos y la producción del

conocimiento científico, así como el gobierno académico y la administración profesional, entre otros, han sufrido importantes cambios que dan forma a una nueva etapa en el ámbito de la educación superior.

Los procesos de transformación han alcanzado la esencia misma de las instituciones universitarias y estas han sido objeto de una serie de cuestionamientos estructurales acerca de sus fines y del cumplimiento de sus responsabilidades. Este último aspecto es uno de los que han merecido especial atención a lo largo de estos años y acaso el que ha generado mayores presiones hacia las instituciones de educación superior (Gumport y Sporn, 1999; en Casanova, 2004).

Las universidades en calidad de instituciones sociales están sujetas a su era y en esta era de supercomplejidad (Barnett, 2002), la universidad representa una meta-institución la cual debería generar una capacidad inherente para preguntarse sobre sí, para criticar su propio carácter institucional y para aprender de sí misma (Casanova, 2004). Es decir, una institución que se adapta y pervive manteniendo sus funciones primordiales. Miquel Martínez Martín (2006) recuerda cómo la universidad ha sido, desde sus orígenes, la encargada de formar profesionales y especialistas en diversas áreas del conocimiento, y hoy debería ser también la encargada de la formación de auténticos ciudadanos, responsables y comprometidos éticamente con la realidad social que les rodea (Morin, 2001; Martínez Martín, Buxarraís Estrada y Esteban Bara, 2002; Cortina, 1997).

En definitiva, como señalan De la Calle Maldonado, García Ramos y Giménez Armentia (2007) citando a Mendoza (1990, p. 87) quien refiere que la sociedad:

en la universidad deposita la responsabilidad de formar al más alto nivel a las futuras generaciones, de realizar la investigación necesaria y crear y difundir la cultura, todo ello bajo el supuesto de que se debe a la sociedad y se debe contribuir a la satisfacción de las necesidades sociales y al proceso de desarrollo del país.

De la Cruz Ayuso y Sasia Santos (2008) comentan cómo lo que está ocurriendo en torno al movimiento de RSU no se limita a constatar un simple cambio de escenario al que cabe aplicar medidas generales y rígidas para gestionar la responsabilidad. Resaltan que en el plano internacional, hay una creciente preocupación porque la educación universitaria asuma entre sus objetivos, formar a ciudadanos responsables de los problemas de su sociedad (Esteban Bara, 2004).

En este sentido, Bolívar (2005) pone el siguiente ejemplo que sirve para comprender el alcance de la RSU en su tarea de formar profesionales: “Un ingeniero, por ejemplo, emplea matemáticas o ciencias para hacer diseños pero, al mismo tiempo, ha de hacerlos teniendo presente a la gente que va a habitarlos” (p. 115). Y siguiendo con este ejemplo, lo complementa Toulmin (2003, en Bolívar, 2005):

Un médico experto únicamente en bioquímica molecular no es el tipo de profesional que exige el futuro, como tampoco lo es un ingeniero que sólo sabe computar el tamaño de vigas capaces de proporcionar una fuerza determinada, ni un economista que sólo sabe calcular las tasas de interés que se necesitan para mantener un retorno deseado de inversiones... Por eso se inician con análisis inteligentes del suelo factual del que emergen nuestros problemas, pero tales acciones sólo dan fruto cuando las guían ideales que hacen de las valoraciones racionales piedras pasaderas para llegar a decisiones razonables, (p. 115).

En este sentido caben políticas de planificación, en concreto Bolívar (2005) explica que entre los cambios que se están dando en los estudios superiores a nivel internacional, el proyecto Tuning² financiado por la Unión Europea se ha caracterizado por distinguir en diferentes estudios aplicados en universidades europeas y de América Latina, una serie de competencias específicas de cada titulación y una serie de competencias genéricas, comunes o transversales, que pueden ser transferibles a múltiples funciones o tareas, subdivididas en *instrumentales* (cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas), *interpersonales* (capacidades individuales y destrezas sociales) y *sistémicas* (conjuntar partes de un todo). Dentro de las competencias inter-

² Véase mayor información en <http://unideusto.org/tuning/>

personales, el proyecto ha situado la competencia denominada “compromiso ético”. Tal competencia se refiere al conjunto de conocimientos, modos de actuar y actitudes propias de una persona, moralmente desarrollada, que da un sentido social a su ejercicio profesional, lo que conlleva según Bolívar (2005) el compromiso con determinados valores sociales que buscan el bien de sus conciudadanos.

En este orden Colby, Ehrlich, Beaumont & Stephens (2003; en Bolívar, 2005), refieren que:

si las personas que van a graduarse en las universidades están llamados a ser una fuerza positiva en el mundo, necesitan no sólo poseer conocimientos y capacidades intelectuales, sino también verse a sí mismos como miembros de una comunidad, como individuos con una responsabilidad para contribuir a sus comunidades. Deben ser capaces de actuar para el bien común y hacerlo efectivamente, (p. 94).

La Responsabilidad Social Universitaria desde la psicología

Desde una perspectiva histórica, durante el siglo XX el estudio de la relación entre moral y educación se ha ido desarrollando con base en una línea de propuestas realizada por autores de los cuales señalamos la importancia de Durkheim, Piaget, Kohlberg, Rest y Narváez. En relación a los inicios de la psicología moral, Pérez-Delgado, Serra Desfilis y Soler Boada (1991) apuntan como determinante la exclusión inicial de su estudio científico por parte de Wundt. Entrado el siglo, Durkheim señalaba tres resultados que deberían darse del proceso de educación moral: 1) un sentido de disciplina que incluya el respeto por la autoridad y por las costumbres, normas y tradiciones de la propia sociedad; 2) un sentimiento de solidaridad y vinculación a los grupos sociales a los que el individuo pertenece, y disposición a contribuir a las metas del grupo; 3) un sentido de identidad, una comprensión articulada de quién es uno y cómo se posiciona frente a la comunidad adulta, capaz de justificar sus conductas y elecciones en términos de principios morales aceptables para la sociedad a la que pertenece.

En este enfoque se entiende que una formación debe promover para la socialización eficaz valores de las dimensiones de conservación y auto-trascendencia según el planteamiento de Schwartz (2010). Para Durkheim estos tres resultados son complementarios y conjuntamente habrían de lograrse en un proceso educativo eficaz al formar parte de un patrón evolutivo de desarrollo en el cual la orientación hacia la autoridad se desarrolla tempranamente, la capacidad de toma de perspectiva es un logro evolutivo posterior, y la adhesión a una ideología o cosmovisión moral global no se adquiere hasta el final de la adolescencia (Hogan y Emler, 1995).

Allport (1931, en Pérez-Delgado y Martí-Vilar, 1997) señaló que para una teoría de la personalidad es importante tener presente en la educación más que la especificidad de un rasgo-situación, los valores humanos básicos comunes, y en confrontación con la perspectiva sociológica de Durkheim, como indican Pérez-Delgado et al. (1991), Piaget inició una nueva línea de investigación introduciendo el tema de lo moral en el área de psicología evolutiva, centrando su atención en el juicio moral. Para Piaget (1932, en Nucci, 2003) el enfoque de Durkheim carece de dos elementos fundamentales al no reconocer que la moralidad conlleva respeto hacia las personas y juicios de justicia e igualdad y en no reconocer que el desarrollo implica, a través de las interacciones sociales, una construcción progresiva de vías para comprender el mundo y no solamente una acomodación al entorno social. El desarrollo de la moralidad se facilita mejor si la criatura participa en relaciones cooperativas, especialmente con sus iguales.

Partiendo de la referencia teórica de Piaget, Kohlberg elaboró a partir de 1958 un modelo psicogenético de desarrollo de la moralidad humana que tuvo una gran repercusión creando una nueva línea de investigaciones en psicología moral. Kohlberg afirmaba que la moralidad no es considerada resultado de procesos inconscientes o de un aprendizaje social temprano, sino que es fruto del ejercicio del juicio moral como proceso cognitivo que, en situación de conflicto, permite reflexionar acerca de los valores y ordenarlos en una jerarquía lógica (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991). Kohlberg mediante sus investigaciones identificó seis estadios de desarrollo moral agrupados en tres niveles, cada uno de los cuales es consecutivo al siguiente y en cuyo último

nivel de desarrollo moral, el postconvencional, las razones individuales están basadas en principios que marcan reglas y normas sociales, pero sin considerar que la persona deba aplicar uniformemente una ley o norma, pudiendo realizar un juicio adecuado a la situación concreta.

Aunque muchas de las investigaciones sobre desarrollo del juicio moral se han basado en los trabajos de Kohlberg, de orientación cognitiva, señalan Cerezo, Aparisi y Pérez-Delgado (1991) que la evolución del interés de la psicología por el estudio de los fenómenos morales se empezó a sustentar en varias tendencias como el desarrollo de la psicología cognitiva, humanista y evolutiva, convergiendo en afirmar la especificidad del ámbito de lo moral y la relevancia de los componentes cognitivos, afectivos que lo integran y la estructura evolutiva de lo moral en su dimensión psicológica. Hay actualmente un creciente núcleo de trabajos sobre prosocialidad en conflictos morales (Eisenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy & Shepard, 2005; Carlo, 2006) y sobre desarrollo moral basado en la emoción de la estima (Juujärvi, 2006) y de empatía y desarrollo moral orientado por cariño (Skoe, 2010).

En cuanto a la evolución desde la teoría de Kohlberg, conviene señalar en educación moral el modelo desarrollado por Bebeau, Rest & Narváz (1999), el cual presenta cuatro componentes relativamente independientes que interactuarían en la acción moral. Por una parte, la *sensibilidad moral*, consistente en interpretar como moral una situación mediante un proceso de carácter cognitivo que implica toma de perspectiva, identificación y previsión de consecuencias de las acciones y preocuparse de los demás. Seguidamente propone el *juicio moral*, supone juzgar las acciones como moralmente correctas o incorrectas e implica habilidades de razonamiento, identificación de criterios, comprensión de los problemas y planificación de las decisiones a poner en práctica. La sensibilidad y el juicio en este modelo deben tener también en cuenta el componente de la *motivación moral*, por la cual se priorizan los valores morales en relación con otros motivos personales e implica el desarrollo de empatía, ayudar y cooperar, actuar responsablemente y el respeto a las personas. Por último, el cuarto componente es el *carácter moral*, que conlleva a la persistencia en la elección de decisiones moralmente justificables e implica tomar la iniciativa para resolver conflictos y problemas, identificar necesida-

des y actuar asertivamente, desarrollando fuerza de voluntad, perseverancia y constancia. En Estados Unidos, desde 1990, se produce un auge del estudio del carácter moral y su educación (Vargas Villalobos y González-Torres, 2009). Berkowitz (1995) entiende la moral como un conjunto heterogéneo de constructos y, desde una perspectiva conductista, aborda la educación moral desde dos estrategias como son la discusión de dilemas morales entre iguales y la comunidad justa.

Desde una teoría sociocognitiva Narvaez & Lapsley (2005) han trabajado sobre la base del carácter moral, argumentando que una personalidad moral puede ser entendida en términos de accesibilidad a esquemas morales para el procesamiento de información social. Definen una persona con carácter moral para la cual los constructos morales les son accesibles, siendo la accesibilidad a los constructos una dimensión entre las diferencias individuales que emergen con base en el desarrollo social de cada persona.

El estudio de la Responsabilidad Social Universitaria desde Iberoamérica

Teniendo presente esta perspectiva, desde el marco de la RSU a nivel iberoamericano, el estudio de variables psicológicas del comportamiento socialmente responsable ha sido iniciado por Navarro Saldaña (2003) desde la psicología evolutiva, básica y de la educación. Parte la autora de que los comportamientos morales y la inteligencia social están asociados al desarrollo de la responsabilidad social, implicando factores biológicos, cognitivos, emocionales y ambientales (como la educación, las interacciones personales y la experiencia vital). Para ser una persona socialmente responsable, es necesario tener presente el desarrollo moral que se da a lo largo del proceso evolutivo, señalando Navarro Saldaña (2003) la importancia de la adolescencia para la formación en valores prosociales, ya que la madurez de emociones y sentimientos hacia los demás favorece el grado de desarrollo o madurez del razonamiento moral. En este proceso de desarrollo moral que influye en ser

responsable se darían dos procesos: la confrontación de valores en conflicto fuera del hogar y responder por el bienestar del otro, lo cual enlaza con valores y empatía.

El papel de la conducta moral entre las variables psicológicas que inciden en el estudio del desarrollo de la responsabilidad social en las personas es resaltado por Navarro Saldaña (2006). Dentro de la conducta moral incluye la autora, a nivel interno, la prosocialidad y el altruismo, y en concordancia se instrumentaliza con acciones como la cooperación, la participación, el autocontrol o inhibición de actos que hieran a otros y la capacidad para respetar normas sociales en ausencia de control externo. En este sentido Mestre Escrivá, Samper García y Frías Navarro (2002) señalan que actualmente la investigación para predecir la conducta prosocial se centra en la función de la autorregulación cognitiva y emocional, destacando el modelo de la teoría cognitiva social de Bandura (1989).

La conducta moral es entendida por Navarro Saldaña (2006) como la acción o comportamiento voluntario ejecutado por un ser humano, luego de una decisión en la que intervienen la habilidad de razonamiento general, el juicio o razonamiento moral y elementos de la empatía cognitiva como la toma de perspectiva y la empatía emocional (Vigneaux, 1990; citado en Navarro Saldaña, 2003). Todo ello forma parte de un proceso evolutivo cuya fase final de desarrollo de habilidades alcanzaría el sentido de reciprocidad y respeto mutuo, desde un paso de un modelo egocéntrico a la toma de perspectiva social (Martí Vilar, 2008).

Sobre esta base, Navarro Saldaña (2006) contempla como componente de la conducta moral el comportamiento prosocial, entendido como un comportamiento altruista, justo, compartido y generalmente empático (Eisenberg, Fabes & Spinrad, 1998). Roche Olivar (1991) los define como comportamientos que, sin la búsqueda de recompensas externas, extrínsecas o materiales, favorecen a otras personas o grupos, según los criterios de éstos o metas sociales, objetivamente positivas y aumentan la probabilidad de generar una re-

reciprocidad positiva de calidad y solidaria en las relaciones interpersonales o sociales consecuentes, salvaguardando la identidad, creatividad e iniciativa de los individuos o grupos implicados.

El comportamiento prosocial se traduce en conductas, y entre las señaladas por Navarro Saldaña (2006) está la conducta de cooperación, fundamental para el desarrollo de la responsabilidad social pues implica obrar conjuntamente con otras personas, encaminadas a una misma finalidad. En este sentido, desde la función de la universidad en formar profesionales responsables, Cortina (2001) afirma que una actividad profesional no puede definirse sólo en un sentido instrumental (actividad especializada por medio de la cual se consigue una fuente de ingreso o sustento), ni tampoco, como la puesta en práctica de un conjunto de instrumentos o técnicas aprendidas durante la carrera, cuyo dominio asegure tener un buen profesional. Estima que puede caracterizarse una actividad profesional como:

Una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad y el desarrollo de las virtudes indispensables para alcanzar la meta, amén de encarnar determinados valores y principios. (p. 15)

La responsabilidad social implica una conducta formada por todas aquellas acciones tendientes a la asociación con otras personas en situaciones y procesos, señalando que se establece una relación con objetivos finales claros y conscientes o resultados no conscientes para la persona pero significativos para el sistema social (Navarro Saldaña, 2003).

La participación activa incluye todas aquellas conductas tendientes a tomar parte en actividades y decisiones destinadas a la colaboración para el bien común; supone autoconocimiento de necesidades y capacidad de satisfacerla a partir de la articulación con otros, el conocimiento de las necesidades de los demás y los recursos personales para comprometerse con ellos; es una manera de construir comunidad (Navarro Saldaña, 2006).

La conducta moral y sus procesos y acciones, como la cooperación y la participación, requieren de otra variable contemplada por Howard Gardner (1993, citado en Navarro, 2006) quien señala la inteligencia interpersonal como la capacidad de comprensión emocional y cognitiva de las demás personas, requisito para el establecimiento de cooperación. Navarro Saldaña (2006) indica que todas las conductas antes descritas requieren y son una expresión de la inteligencia emocional, partiendo del concepto desarrollado por Salovey y Mayer para definir el uso de la inteligencia interpersonal e intrapersonal planteadas por Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples.

La inteligencia interpersonal requiere de inteligencia intrapersonal, entendida como la capacidad para conocer los aspectos internos de una persona en sí misma, el acceso a la propia vida emocional y sentimientos; la capacidad de discriminar entre estas emociones, ponerles un nombre y recurrir a ellas para interpretar y orientar la propia conducta. Goleman (1995, citado en Navarro Saldaña, 2006) sostiene que ambas inteligencias pueden ser categorizadas en competencias o dimensiones, tales como el conocimiento y capacidad para controlar las propias emociones, el reconocimiento de las emociones ajenas, la capacidad de motivarse a sí mismo y el control de las relaciones interpersonales.

Siguiendo en esta línea, Lickona & Davidson (2005) señalan que las escuelas deben concentrarse en educar la dimensión de la inteligencia multidimensional, y la bondad que entienden desde el sentido multidimensional de la madurez moral. Reconocen que la educación integral (mente, corazón y acción) debe abarcar tanto una dimensión moral como una dimensión ejecutiva, promoviendo no sólo la formación de los pensamientos, sentimientos y acciones relacionados con el actuar moral, sino además el desarrollo de las capacidades prácticas para la excelencia personal en un sentido más amplio (Davidson, Lickona & Khmelkov, 2008).

Ambas inteligencias favorecerán las habilidades sociales para Navarro Saldaña (2006), con base en el desarrollo de habilidades comunicacionales. Navarro Saldaña entiende que para descubrir y satisfacer las necesidades propias y de los demás, la comunicación es clave para crear un clima de confianza

y respeto mutuo, a través de intercambiar opiniones, ideas y principalmente sentimientos; con lo que se enlaza con las capacidades relacionadas con el sentido que desde este marco de trabajo se trata sobre empatía. Las habilidades sociales, entendidas como comportamientos o conductas verbales y/o no verbales, deberán ser aprendidas, para interactuar con las demás personas de manera efectiva y así facilitar la convivencia, bienestar personal y social.

La conducta moral y la inteligencia emocional, deben conseguir en la persona el logro de ciertas tareas o ajustes conducentes a lo que llama Navarro Saldaña (2006) autonomía socialmente responsable, entendida por la autora como

la capacidad, deber y derecho a dirigir la propia vida, a partir de la toma de decisiones, no solo en sí mismos, sino también en los demás, en el plan de vida y bienestar de los otros y; hacerse cargo de estas consecuencias. (p. 89)

La autonomía moral forma parte de un proceso de reconocimiento personal de la necesidad de las normas morales de la sociedad y asumir la responsabilidad personal en los comportamientos aportando soluciones a los conflictos de valores. Exige cierta madurez para asumir las consecuencias de los propios actos y fundamentar en valores y creencias las decisiones (Puig Rovira, 1996; citado en Navarro Saldaña, 2006)

A su vez, la autonomía implica el autoconocimiento, considerado por Navarro Saldaña (2005) como clave en la conducta moral, lo identifica como parte del desarrollo de la inteligencia inter e intrapersonal e implica madurez emocional para reconocer los propios sentimientos, emociones, preferencias, habilidades, recursos e intuiciones. Saber en qué estado se encuentra la persona en cada situación con consciencia de lo que es, sus reacciones y los efectos que causa sobre el entorno. Navarro Saldaña (2006) relaciona la inteligencia emocional con el concepto de autoestima y por lo tanto directamente relacionado con el auto-concepto, autoevaluación, auto-aceptación, y auto-respeto.

En conclusión, se anota que Navarro Saldaña (2006) en su descripción de variables condicionantes en el desarrollo de comportamientos socialmente responsables, establece la relación de estos con la empatía y la habilidad para

relacionarse con los demás, apreciando sus perspectivas y siendo sensitivos a sus motivos personales e intenciones, aludiendo a que la empatía se construye sobre la conciencia de sí mismo: cuanto más abierto se está a las propias emociones, más habilidad se desarrolla para interpretar los sentimientos propios y ajenos, lo cual repercute en las relaciones interpersonales al comportarse la persona de forma adecuada al estado emocional que percibe en los demás. Refiere la autora a la empatía como habilidad clave para el liderazgo y la influencia personal y menciona que las personas que sobresalen en este tipo de competencia suelen tener gran éxito social y profesional (Roca, 2003; citado en Navarro Saldaña, 2006).

En la misma línea, Martí-Vilar (2008) apuntaba que en el contexto actual se produce una situación de revolución tecnológica e informacional, lo cual da lugar a nuevos movimientos sociales, entre los que estaría la responsabilidad social. Así mismo señala el autor que las contribuciones teóricas y empíricas hechas desde la psicología moral y la prosocialidad deben tenerse en cuenta y mostrar su aportación a las necesidades humanas desde una educación en ciudadanía activa y responsable, para ello desde un aprendizaje ético hay que tener en cuenta los factores cognitivos, afectivos, situacionales y motivacionales en la educación formal e informal que son fuente de aprendizaje vivencial de conceptos y normas prosociales. Apunta que los criterios para el aprendizaje ético son la autonomía, el diálogo y el respeto a uno mismo y al bien común (medioambiente y contexto); este aprendizaje supone una acción sobre las áreas cognitivo-racional (vinculada al grado de desarrollo moral, toma de decisiones y el juicio moral), afectivo-emocional (vinculada a las creencias y experiencias socio-morales y la sensibilidad moral) y volitivo-conductual vinculada al grado de esfuerzo, la regulación de la conducta y la acción moral (Martí-Vilar, 2008).

Desarrollo de instrumentos para evaluar la Responsabilidad Social Universitaria desde la psicología

En el análisis realizado entre el período 2006–2010 se encontró, mediante revisión bibliográfica y búsqueda de casos vía web, la existencia de tres universidades y dos redes de universidades que tienen un plan de responsabilidad social universitaria y elaboraron instrumentos para su evaluación.

En universidades españolas se ha hallado documentación relativa a instrumentos en la Universidad Francisco de Vittoria, desarrollando marco teórico e instrumento por medio de una tesis doctoral (De la Calle, 2009) y en la Universidad de Valladolid, teniendo presentes variables psicológicas. En Latinoamérica, se llevó a cabo una propuesta de instrumento en el Departamento Académico de Responsabilidad Social de la Pontificia Universidad Católica del Perú; mientras que generados en el ámbito de redes interuniversitarias, se han encontrado las propuestas de las universidades participantes del Proyecto Universidad Construye País, tanto de carácter público laico como privadas y confesionales, y de las cuales presentamos el caso de la Universidad de Concepción y el trabajo sobre RSU de la Asociación de Universidades Confiadas a la Compañía de Jesús en América Latina (AUSJAL).

Los aportes de dichas universidades pueden ser revisados en Martí Noguera (2011) y en obras posteriores en las cuales el autor ha realizado un seguimiento a la evolución del término y cómo ha “sobrevivido” a las ilusiones iniciales de grupos de investigadores para asentarse, en algunos casos como modelo universitario de RSU.

CONCLUSIONES

En conclusión señala Martí Noguera (2011) que:

La responsabilidad social aplicada a la institución universitaria, conlleva la adopción e incorporación en su funcionamiento, y por ende a sus labores formadoras e investigadoras, de la reflexión sobre las personas que la integran. De modo que junto a la gestión, contemple su responsabilidad como la promoción de una formación orientada al desarrollo personal en base a la responsabilidad social en el ámbito de la comunidad universitaria (PAS, PDI, Alumnado). La universidad debe responsabilizarse, como foco de conocimiento hacia la sociedad global en la cual se haya inserta y para la cual ejerce su rol de gestora de conocimiento, proveedora de profesionales y desarrollos científicos, de promover la responsabilidad social en su formación humana para que pueda contribuir a las necesidades de un desarrollo sostenible. (p. 61)

El hecho de responsabilizarse implica asumir un modelo educativo que priorice la promoción de valores orientados al bien común, lo cual conlleva a sentirse realizado aportando desde la formación profesional hacia la sociedad *versus* verse recompensado por el salario. El modelo actual fomenta el desarrollo de competencias orientadas a servir al modelo económico predominante, resaltando la necesidad de movilidad y adaptación al cambio mediante el aprendizaje continuo. Desde la psicología es necesaria la realización de estudios que permitan insertar en el modelo actual parámetros orientados a que la propia actividad profesional independientemente del sector (público, privado, social) permita ejercer la ciudadanía con plena consciencia de los impactos que causa la actividad humana en el medio.

La RSU desde la psicología corresponde a todo el espectro universitario, debe darse tanto desde la docencia, investigación y como exigencia de estudiantes, ser avalada y promovida por los órganos de gestión y no tan solo explicitada como misión/visión sino también auditada y evaluada. El reto que supone requiere de una visión a largo plazo y no exenta de dificultades, puesto que estudiar o investigar requiere un esfuerzo económico que mayormente

quiere verse compensado. Aunque es por ello aún más importante que la psicología genere independientemente del grado y malla curricular, unos ciclos académicos que refuercen desde lo básico la interrelación con lo social, y nuevas generaciones de profesionales egresen con el sentimiento de contribuir a un cambio en positivo para el entorno, no tan solo local o regional, sino global.

REFERENCIAS

- Alonso Arroyo, J. (2004). *Adquisición de actitudes de responsabilidad social a través de un programa de voluntariado*. (Tesis doctoral). Valencia: Universitat de València.
- Bandura, A. (1989) Social Cognitive Theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. *Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich: JAI Press.
- Barnett, R. (2002) *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*. Barcelona: Pomares Corredor.
- Bebeau, M. J., Rest, J. R. & Narvaez, D. (May, 1999). Beyond the promise: A perspective on research in moral education. *Educational Researchers*, 28(4), 18-26.
- Berkowitz, M. W. (1995). *The Education of the Complete Moral Person*. Aberdeen: Gordon Cook Foundation.
- Bolívar, A. (enero-marzo, 2005) El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(24), 93-123.
- Casanova Cardiel, H. (2004). La universidad hoy. En Casano y Lozano (Eds) *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico* (pp. 197-214). Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Carlo, G. (2006). Care-based and altruistically based morality. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of Moral Development* (pp. 551-579). New Jersey: Erlbaum.
- Cerezo, M. Á., Aparisi, M. D. y Pérez-Delgado, E. (1991). Situación de la psicología moral en la actualidad. En E. Pérez-Delgado y R. García-Ros, (comps.), *La Psicología del desarrollo moral: historia, teoría e investigación actual* (pp. 13-22). Madrid: Siglo XXI.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cortina, A. (2001). *Alianza y contrato*. Madrid: Trotta.
- Davidson, M., Lickona, T. & Khmelkov, V. (2008). The 4 KEYS to Excellence and Ethics. In R. Potke & W. Wiater (Eds.), *Grammar schools striving for excellence: How can quality of grammar schools be developed?* Stuttgart: Klett-Verlag.
- De la Calle Maldonado, C. (2009). *La formación de la responsabilidad social del universitario: un estudio empírico*. (Tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- De la Calle Maldonado, C., García Ramos, J. M. y Giménez Armentia, P. (2007). La formación de la responsabilidad social en la Universidad. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 47-66.
- De la Cruz Ayuso, C. y Sasia Santos, P. (septiembre, 2008). La responsabilidad de la universidad en el proyecto de construcción de una sociedad. *Educación Superior y Sociedad*, 13(2), 17-51.
- Eisenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I., Murphy, B. & Shepard, S. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 235-260. DOI: 10.1111/j.1532-7795.2005.00095.x

- Eisenberg, N., Fabes, R. A. & Spinrad, T. L. (1998). Prosocial development. In W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development* (5th ed., Vol. 3, pp. 701-778). New York: Wiley.
- Esteban Bara, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hogan, R. & Emler, N. (1995). Personality and moral development. In W. M. Kurtines & J. L. Gewirtz (Eds.), *Moral Development. An Introduction* (pp. 209-227). Boston: Allyn and Bacon.
- Juujärvi, S. (June, 2006). The ethic of care development. A longitudinal study of moral reasoning among practical-nursing, social-work and law-enforcement students. *Scandinavian Journal of Psychology*, 47(3), 193-202.
- Lickona, T. & Davidson, M. (2005). *Smart and Good High Schools: Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work and Beyond*. New York: Center for the 4th and 5th Rs: Respect and Responsibility / Washington, DC: Character Education Partnership.
- Martí Noguera, J. J. (2011). *Responsabilidad Social Universitaria: estudio acerca de los comportamientos, los valores y la empatía en estudiantes de universidades iberoamericanas*. (Tesis Doctoral). Valencia: Universitat de València. Recuperado de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=30195>
- Martí Vilar, M. (2008). Las necesidades humanas desde la psicología moral. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, (102), 89-101.
- Martí-Vilar, M., Puerta Lopera, I. C., Gaete Quezada, R. y Martí Noguera, J. J. (2013). Responsabilidade Social Universitária: um olhar da realidade ibero-americana. *Responsabilidade Social*, (6), 35-41.
- Martínez Martín, M. (septiembre-diciembre, 2006) Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista. Iberoamericana de Educación*, (42), 85-102.

- Martínez Martín, M., Buxarrais Estrada, M. R. y Esteban Bara, F. (mayo-agosto, 2002) La Universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoamericana de Educación*, (29), 17-43.
- Mestre Escrivá, M. V., Samper García, P. y Frías Navarro, M. D. (2002) Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: la empatía como factor modulador. *Psicothema*, 14(2), 227-232.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Narváez, D. & Lapsley, D. K. (2005). The Psychological Foundations of Everyday Morality and Moral Expertise. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds.), *Character Psychology and Character Education* (pp. 140-165). Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Navarro Saldaña, G. (2003) ¿Qué entendemos por educación para la responsabilidad social? En Corporación PARTICIPA, Proyecto Universidad Construye País, *Educando para la Responsabilidad Social. La Universidad en su función docente* (pp. 22-45). Santiago de Chile: Corporación PARTICIPA. Recuperado de <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/memoria/UCP%202003.pdf>
- Navarro Saldaña, G. (2006) Comportamiento Socialmente Responsable En Corporación PARTICIPA. *Responsabilidad Social Universitaria: una manera de ser Universidad. Teoría y práctica en la experiencia chilena* (pp. 79-97). Santiago de Chile: Corporación PARTICIPA. Recuperado de <http://rsuniversitaria.org/web/images/stories/memoria/UCP%202006.pdf>
- Nucci, L. (2003). *La dimensión moral en la educación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Pérez-Delgado, E. y García-Ros, R. (comps.). *La Psicología del desarrollo moral: historia, teoría e investigación actual*. Madrid: Siglo XXI.

- Pérez-Delgado, E. y Martí-Vilar, M. (1997). Efectividad del programa para el desarrollo moral. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre Escrivá (1997), *Cognición y afecto en el desarrollo moral. Evaluación de programas de intervención* (pp. 771-277). Valencia: Promolibro.
- Pérez-Delgado, E., Serra Desfilis, E. y Soler Boada, M. J. (1991). Jalones históricos de la psicología moral. En E. Pérez-Delgado y Rafael García-Ros, (comps.), *La Psicología del desarrollo moral: historia, teoría e investigación actual* (pp. 3-12). Madrid: Siglo XXI.
- Roche Olivar, R. (1991). *Violencia y Prosocialidad: un programa para el descondicionamiento frente a la violencia en la imagen y para la educación de los comportamientos prosociales*. Valencia: Publicaciones de la Generalitat Valenciana.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Schwartz, S. H. (2010). Basic values: How they motivate and inhibit prosocial behavior. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 221-241). Washington: American Psychological Association.
- Skoe, E. E. A. (April, 2010). The Relationship between Empathy-Related Constructs and Care-Based Moral Development in Young Adulthood. *Journal of Moral Education*, 39(2), 191-211. DOI: 10.1080/03057241003754930
- Vargas Villalobos, L. y González-Torres, M. C. (2009). La revitalización de la educación del carácter en el ámbito psico-educativo actual: Aportaciones desde las ciencias de la prevención y la psicología positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(19), 1379-1418.

LA EVALUACIÓN DE UNA ESTRATEGIA DE ACOMPañAMIENTO A ALUMNOS DE 1ER AÑO DEL SECUNDARIO EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES

María Ángela Cortelezzi, Agustina Cavanagh,
Daniela Valencia y Ernesto Pais

Cimientos, Argentina*

INTRODUCCIÓN

Cimientos es una organización social nacida en Argentina en el año 1998, que trabaja para que los alumnos en situación de vulnerabilidad socioeconómica puedan terminar la escuela secundaria. Donde haya un alumno en riesgo de no continuar estudiando, Cimientos se propone contribuir a mejorar el paso por la escuela, aumentar las posibilidades de terminar la secundaria y favorecer la proyección a futuro con más oportunidades.

* Cimientos, J. E. Uriburu 1175, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, (CP1114), Buenos Aires, Argentina.



El Programa Futuros Egresados (PFE, en adelante) de Cimientos se propone acompañar a alumnos de entre 12 y 18 años de edad en situaciones de vulnerabilidad que los ponen riesgo de no continuar la escuela, promoviendo el desarrollo de habilidades y competencias que contribuyen a mejorar su trayectoria escolar, aumentar sus posibilidades de obtener el título secundario y de proyectar su futuro con más oportunidades.

A través del PFE, Cimientos se propone abordar la problemática de la deserción escolar en Argentina que actualmente impacta en que 1 de cada 2 jóvenes que inician su trayectoria escolar, no la finalicen.

A continuación, se presentan los avances de una investigación desarrollada por Cimientos que indaga sobre el impacto del acompañamiento educativo a alumnos de escuelas secundarias en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Objetivo

El presente trabajo plantea como objetivo principal relevar la utilidad de técnicas de evaluación psicológica para evaluar y analizar el impacto de una estrategia de acompañamiento llevada adelante por la ONG Cimientos en el desarrollo de habilidades socioemocionales.

El interés en la presente temática reside en que Cimientos desde el año 1998 se propone acompañar la trayectoria escolar³ secundaria de jóvenes de sectores en condición de vulnerabilidad socioeconómica de Argentina, a través de un programa llamado Futuros Egresados.

El PFE estructura su propuesta de abordaje de la escolaridad de alumnos en condición de vulnerabilidad socioeconómica en tres componentes complementarios: a) beca económica; b) acompañamiento educativo; y c) intercambio entre pares a través de una jornada de encuentro e intercambio anual.

³ Entendemos como trayectorias escolares, a las “múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo” (DiNIECE-UNICEF, 2004, p. 8)

El primer componente del Programa, la beca económica, ha sido evaluado en distintas ocasiones, encontrándose que aquellos alumnos que participaron del mismo presentan menor deserción, menor repitencia, más rápido egreso del secundario, y se insertan y finalizan en mayor medida los estudios terciarios y/o universitarios que los alumnos que no participaron del Programa.

Ahora bien, desde la organización se planteó la necesidad de evaluar el impacto del acompañamiento educativo para los alumnos participantes del Programa. Esta fue la razón para llevar adelante este estudio.

Temática principal

En el ámbito de la educación, en los últimos años diversos estudios, entre los cuales se pueden identificar aquellos que indagan sobre la transición escuela-trabajo, han otorgado especial relevancia a la investigación sobre un grupo de habilidades que se vislumbran como claves para el desarrollo personal y laboral de los individuos. Tanto las habilidades intelectuales, también llamadas cognoscitivas y relacionadas principalmente con las actividades cognosopráticas, como las cognitivas en un sentido más amplio junto a las socioemocionales, referidas al área del comportamiento como la autoestima, la organización y la responsabilidad entre otras, han demostrado tener un impacto en el desarrollo de la escolaridad, de la carrera laboral e incluso en el nivel de ingresos de los individuos (Durckworth & Peterson, 2007; Heckman, Stixrud & Urzua, 2006, entre otros).

El área que se ha ocupado especialmente de este desarrollo es el de la economía. Si bien en el área de la educación encontramos importantes aportes en lo referido al estudio de las habilidades intelectuales, dentro de la literatura económica y psicológica no podemos afirmar que el abordaje de las habilidades socioemocionales haya cobrado la misma envergadura aún. De hecho, son recientes los estudios centrados en su análisis. Unos y otros han generado evidencia empírica sobre la relación entre unas y otras habilidades y el desarrollo laboral, académico y social de los individuos.

Uno de los principales precursores de estos desarrollos, como lo es el economista James Heckman (Heckman, Stixrud y Urzua, 2006), evidencia que las “habilidades cognitivas” (que las asocia a lo cognitivo-intelectual) y “no cognitivas” resultan determinantes del éxito social y económico.

Asimismo se extiende sobre las segundas y afirma que las mismas son tan o más importantes que las cognitivas en relación al éxito social y económico. El autor señala cómo estas contribuyen con la adquisición de ciertas destrezas más específicas que requieren de cierto entrenamiento para su desarrollo, así como en la productividad laboral. En relación a su incidencia en el ingreso al mercado laboral y considerando la demanda que surge de los empleadores, otros estudios puntualizan su valoración sobre una serie de habilidades socioemocionales como la confianza y la estabilidad laboral.

Por su parte Borghans, Duckworth, Heckman & ter Weel (en Bassi, Busso, Urzúa y Vargas, 2012), a partir de correlaciones entre estas habilidades y dimensiones referidas a lo laboral, lo académico y el liderazgo arriban a conclusiones también significativas; particularmente respecto del desarrollo académico afirman: “Los resultados señalan que, en general, el papel de la inteligencia domina al de la personalidad como determinante de los logros académicos” (Bassi et al., 2012, p. 86).

Con respecto a las habilidades socioemocionales, en ese estudio la responsabilidad aparece como el mejor predictor de los resultados en estudios postsecundarios y el segundo mejor predictor (después de apertura a nuevas experiencias) de los años acumulados de educación. Vale destacar aquí que Apertura a nuevas experiencias y Responsabilidad pueden ser rápidamente relacionadas con rasgos de personalidad. Entre todos los rasgos de la personalidad, la responsabilidad presenta la mayor correlación con los índices de liderazgo y su función es incluso más importante que la de la inteligencia. La responsabilidad también predice el desempeño en el trabajo, pero “su papel en este caso es dominado por el de la inteligencia” (Bassi et al., 2012, p. 86).

Las habilidades cognitivas y las socioemocionales presentan momentos de desarrollo diferentes y en las mismas el contexto parece intervenir con mayor o menor impacto. Mientras que en las habilidades cognitivas incide en gran medida un componente genético y el entorno puede influir casi exclusivamente en la primera infancia, las habilidades socioemocionales están mayormente afectadas por el contexto y presentan un período crítico de conformación que llega hasta la juventud. De esta manera,

las intervenciones de diverso tipo encaminadas a fortalecer el desarrollo cognitivo deben realizarse en las edades más tempranas de la vida para que tengan algún efecto. Entre tanto, aquellas que persiguen hacer lo mismo con respecto a las habilidades socioemocionales tienen una ventana de oportunidad más prolongada, ya que estas últimas se van formando paulatinamente a través de los años. (Bassi et al., 2012, p. 85)

En este marco la escuela secundaria constituye una etapa crucial en el desarrollo de estas habilidades y la institución escolar, así como los adultos presentes, resultan actores claves en la promoción de las habilidades para los jóvenes que transitan esta etapa.

Partiendo de este entendimiento teórico, se planteó comenzar a trabajar sobre los resultados del proceso de acompañamiento educativo llevado a cabo por la ONG Cimientos. Inicialmente, se trabajó con relatos de alumnos que habían participado anteriormente en el PFE, así como a través de la metodología de grupo focal, se trabajó con las personas que llevan adelante el acompañamiento educativo dentro del PFE, y se conceptualizaron las habilidades que más se impactaban desde el PFE. Concretamente se hipotetizó que las habilidades de mayor impacto eran: autoconcepto, organización del tiempo, capacidad de análisis (en tanto capacidad de argumentación, capacidad de identificar objetivos y logros, capacidad de resolución de problemas generales), y finalmente, responsabilidad y compromiso.

Ahora bien, una vez conceptualizadas las habilidades socio-emocionales y distinguidas aquellas que serían impactadas en mayor medida por el PFE, el siguiente paso consistió en trabajar sobre cómo evaluar dichas habilidades.

A partir de la diferenciación realizada anteriormente, podemos encontrar que las habilidades cognitivas históricamente han hecho referencia a aquellas habilidades que se ponen en juego al responder a técnicas que evalúan Coeficiente Intelectual (CI), es decir que se entiende por habilidades cognitivas aquellas relacionadas principalmente con los aspectos más intelectuales.

Por otra parte, una de las formas históricas de aproximación a las habilidades socio-emocionales ha sido a través de los “rasgos de personalidad”. Este concepto es definido inicialmente como “una predisposición a conducirse de una forma determinada” (Allport, 1955, citado en Pervin y John, 1998, p. 3). Una definición más actual y completa de los rasgos podría ser formulada diciendo que son la tendencia a expresar comportamientos de una determinada forma, que esta tendencia es estable en el tiempo, y que finalmente esta tendencia es posible evaluarla permitiendo así encontrar diferencias entre las personas (Pervin, 2002; Cloninger, 2003). Vale destacar aquí que dentro del comportamiento estamos incluyendo la conducta observable, así como los pensamientos y sentimientos que acompañan esa conducta.

El siguiente paso que requirió revisión fue el cómo instrumentar esta evaluación. Aquí está el eje del presente trabajo.

La selección de las técnicas a partir de las cuales evaluar las habilidades abordadas desde el acompañamiento educativo de PFE resultó en un proceso de trabajo en el equipo de investigación que implicó una serie de puntos de decisión:

1. Técnicas estandarizadas o no estandarizadas;
2. Técnicas de *performance* o de autoinforme;
3. Técnicas que permitan evaluar los aspectos hipotéticamente de mayor impacto del PFE, de acuerdo a lo explorado previamente, o técnicas de barrido de un amplio espectro de áreas de la personalidad.

En relación al primer punto es importante contar no sólo con la estandarización sino también con estudios de validez y confiabilidad.

Nuestro segundo punto de decisión refería a si las técnicas deberían ser de “*performance*” o de “autoinforme”. La bibliografía actual entiende que estos dos descriptores son más adecuados que los antiguos “objetivo” y “proyectivo” que se consideran inexactos desde un punto de vista científico, así como problemáticos desde un punto de vista profesional (véanse Meyer & Kurtz, 2006; Bornstein, 2007; Rodríguez Sutil, 2007; Sanz, 2011). Las técnicas de *performance* son aquellas en que el sujeto debe realizar una acción como un dibujo o contar una historia, o decir qué podrían ser unas manchas de tinta, proceso en el cual la persona atribuye significado a estímulos que presentan distintos niveles de ambigüedad, en tanto que se considera a las técnicas de autoinforme como aquellas en que el evaluado responde a una serie de afirmaciones realizando autoatribuciones.

El tercer punto a tener en cuenta fue si utilizábamos técnicas que permitieran una evaluación más global del funcionamiento de la personalidad de los alumnos, o bien, evaluar dimensiones o aspectos más focales. Utilizamos como criterio la evaluación de aquellas dimensiones que estaban más fuertemente con relación a los aspectos destacados en los relevamientos cualitativos previos del impacto de la estrategia de acompañamiento: organización del tiempo, capacidad de análisis en un sentido amplio, responsabilidad y compromiso, y finalmente autoestima. A estos puntos se agregaron aspectos relacionales que fueron definidos en la dimensión “Área de las relaciones interpersonales”.

Como conclusión, planteamos llevar adelante la evaluación a través de técnicas de autoinforme, estandarizadas en la Argentina, y haciendo foco principalmente en las dimensiones de mayor impacto en la estrategia de acompañamiento.

Metodología

El presente estudio se plantea desde una metodología cuasi-experimental, longitudinal.

Para ello, se administró una breve encuesta de información socio-educativa de los alumnos y sus familias, junto con las técnicas Autoconcepto Académico (Schmidt, Messoulam y Molina, 2008), LASSI (Fernández Liporace y Casullo, 2009, p. 4) y MAPS (Pérez y Becerra, 2010) al comienzo y final del año lectivo 2012. A lo largo del ciclo lectivo los alumnos participantes en el PFE realizaron al menos 7 entrevistas de acompañamiento.

La muestra de 182 casos (124 control y 58 tratamiento) está compuesta en un 56% por mujeres y en un 46% por varones, con un promedio de edad de 12,8 años.

Para la selección de la muestra, se tomaron en cuenta los siguientes criterios:

1. Las escuelas a seleccionar debían ser escuelas de nivel secundario, donde hubiera alumnos participantes del PFE.
2. Todas las escuelas debían ser públicas.
3. Deberían ser escuelas de distintos puntos de Argentina. En este sentido, se seleccionaron escuelas del cono urbano bonaerense (Ensenada y Pilar), de la Provincia de Buenos Aires (Campana), de dos provincias por fuera de Buenos Aires (Catamarca y Santiago del Estero).
4. Incluir alumnos participantes de PFE y no participantes que asistieran a las mismas escuelas, mismo año escolar (1° del nivel secundario) y misma división.

Resultados

En primer lugar, para evaluar los resultados obtenidos se tuvieron en cuenta las características de ambas muestras. Cabe destacar que todas las escuelas con las que se trabajó están insertas en zonas de vulnerabilidad. De todos modos, a partir de la encuesta demográfica se describieron las muestras sobre una serie de aspectos. A continuación se presentan los análisis realizados:

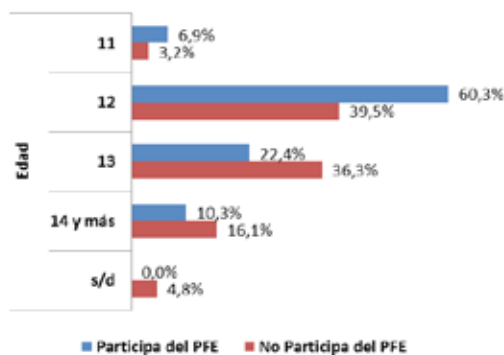


Figura 1. Distribución por edad.

Se observa una distribución no uniforme, debido a que en el caso de los alumnos que participan del PFE, al momento de seleccionarlos, no pueden haber repetido el 1er año del secundario (sí pueden haber repetido otros grados en la primaria). A continuación, en la Figura 2 se presenta la distribución de alumnos repitentes en el transcurso de la primaria, en ambas muestras:

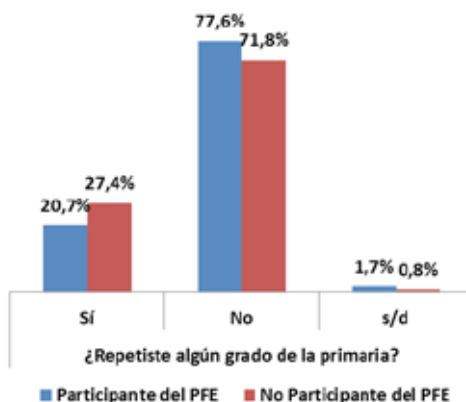


Figura 2. Distribución por repitencia.

Por otra parte, se consideró el clima educativo familiar, entendido como el nivel educativo alcanzado por el adulto o los adultos que conviven con cada uno de los alumnos incluidos en el estudio. En la Figura 3 se presenta dicha distribución, pudiéndose apreciar que hay semejanza en ambas muestras, siendo el grupo de alumnos participantes del PFE los de mayor peso en la categoría “Bajo”.

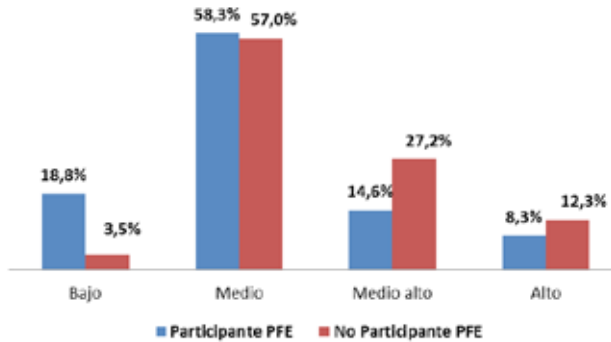


Figura 3. Distribución por clima educativo familiar.

Con base en los aspectos presentados, se puede decir que se parte de dos muestras que son en lo social y educacional homogéneas.

Por otra parte, se analizaron las respuestas de los alumnos a las técnicas administradas.

A modo de resumen se sintetizan los pasos del análisis y resultados obtenidos.

Se realizó análisis de normalidad para evaluar la utilización de estadísticos. Luego se realizó una comparación en dos instancias: 1) por un lado, intragrupo a lo largo del tiempo; 2) por otro lado, se realizó una comparación intergrupo en las dos instancias. Con relación al primer punto, no se encontraron diferencias significativas en ningunas de las dos muestras a lo largo del tiempo, a través del estadístico “t” de *student* para muestras dependientes ($t < |2|$, $\rho > 0,05$). En cuanto al segundo punto, se compararon ambas muestras a través del estadístico “t” de *student* para muestras independientes, en la pri-

mera y segunda medición. En ambos casos surgieron diferencias significativas en algunas de las escalas de las técnicas ($T \geq |2|$, $\rho < 0,05$). A continuación se presenta un resumen de los resultados:



Figura 4. Variables con diferencias significativas.

De estos resultados, y a modo general podemos decir que los alumnos incluidos en el PFE han demostrado el desarrollo de habilidades en mayor medida que los no incluidos en el PFE. Cabe destacar que el desarrollo de estas habilidades se centra principalmente en aquellas habilidades más estrechamente relacionadas con el ámbito escolar.

Discusión

El principal aspecto a destacar es la utilidad de las técnicas de evaluación psicológica para la evaluación de las habilidades socio-emocionales. Se desprende de los resultados que se ha logrado evaluar y dar cuenta de los cambios acaecidos en los alumnos a lo largo del primer año de la escuela secundaria.

Por otra parte y en relación a los resultados analizados, podemos concluir que las habilidades de mayor impacto de la estrategia de acompañamiento del PFE implementado por Cimientos ONG, son el autoconcepto y la responsabilidad y compromiso.

Será interesante darle continuidad al seguimiento longitudinal, acompañando los alumnos en su recorrido a lo largo de los siguientes años de la escuela secundaria, para terminar de entender el alcance de este proceso de acompañamiento.

REFERENCIAS

- Bassi, M., Busso, M., Urzúa, S. y Vargas, J. (2012). *Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina*. Washington: BID.
- Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J. & ter Weel, B. (2008, Fall). The Economics and Psychology of Personality and Motivation. *Journal of Human Resources*, 43(4), 972-1059. DOI: 10.1353/jhr.2008.0017
- Bornstein, R. F. (2007, October): Toward a Process-Based Framework for Classifying Personality Tests: Comment on Meyer and Kurtz (2006). *Journal of Personality Assessment*, 89(2), 202-207.
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson Educación.
- DiNIECE-UNICEF. (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de <http://diniece.me.gov.ar/documentos/trayescolar.pdf>

- Fernández Liporace, M. M. y Casullo, M. M. (2009). *Factores salugénicos, ajuste psicológico y rendimiento académico en estudiantes de nivel medio y universitario*. Recuperado de: <http://www.aidep.org/uba/Investigacion/UBA-CyT08.pdf>
- Heckman, J. J., Stixrud J & Urzua, S. (2006, July). The Effects of Cognitive and Noncognitive Abilities on Labor Market Outcomes and Social Behavior. *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482. DOI: 10.3386/w12006
- Meyer, G. J. & Kurtz, J. E. (2006). Advancing personality assessment terminology: Time to retire “objective” and “projective” as personality test descriptors. *Journal of Personality Assessment*, 87(3), 223-225. DOI: 10.1207/s15327752jpa8703_01
- Pérez, M. y Becerra, L. (2010). *Inventario de personalidad para adultos MAPS*. Material de cátedra Estadística aplicada a la Psicología. Facultad de Psicología. UAI.
- Pervin, L. y John, O. (1998). *Personalidad: teoría e investigación*. México: Manual Moderno.
- Pervin, L. (2002). *The Science of Personality*. New York: Oxford University Press.
- Rodríguez Sutil, C. (2007). Evaluación de la personalidad y sus trastornos a través de los métodos proyectivos o pruebas basadas en la actuación (Performance-based). *Clínica y Salud*, 18(3), 325-346.
- Sanz, I. A. E. (2011). Aportes de la integración de la técnica de Rorschach y el inventario MMPI-2 en psicología forense. En S. Blanes Cáceres (comp.), *Manual de evidencia científica*. Vol. 2. Rio Negro: Sello Patagónico.
- Schmidt, V., Messoulam, N. y Molina, M. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(25), 81-106.

ESCUELA, AMABLE ESPACIO PARA APRENDER LA LIBERTAD

ANTROPOLOGÍA DEL ACTO EDUCATIVO

Ancízar de Jesús Cadavid Restrepo

Fundación Educativa Soleira

INTRODUCCIÓN

Hace 16 años le escuché a Alberto Naranjo, maestro investigador de la Universidad Nacional de Medellín, algo similar a esto: hasta hace poco se decía que la escuela es el segundo hogar. Qué va. Hoy, ya no. Hoy la escuela es lo único que le queda de hogar a un muchacho, a una muchacha. Por lo tanto, si los niños, niñas y adolescentes no escuchan y sienten en la escuela un creíble “te amo”, nunca, entonces, lo van a escuchar ni a sentir. Y concluía: “La célula social primaria parece que sea mejor la escuela, que mediatiza la realización del ser humano y le asigna un ser en el mundo” (Naranjo Mesa, 1997, p. 67).



Hace algunas décadas a la Universidad se llegaba con mucho porte de adultez. Hoy en día, en cambio, llegan muy niños, muy niñas. Y, para colmo de males, llevando en la piel y en el alma, el estigma plástico de la sociedad vacía que les ha tocado (Bauman, 1999). Para decirlo sin ironías y con buen espíritu, los muchachos llegan imberbes de cuerpo y de alma y las muchachas llegan muy limpias de culpa y también de fantasía. Ambos, y es lo más triste, llegan casi absolutamente vírgenes de afectos creíbles. Lo máximo que suelen llevar a la universidad, en su morral de ternuras, son “bluyineos” fugaces, amores mal hechos —a la carrera, con baja ilustración y con muchos miedos— y parcerías sin fondo.

Y eso no es todo, los sardinos y sardinas que egresan de los colegios cargan, apesadumbrados y alicaídos, la impudicia y las desesperanzas del poder ejercido, al estilo neoliberal, con prepotencia y altanería. Ellos no saben decirlo con precisas categorías lingüísticas ni con depurado sentido crítico, pero los poderes soberbios y omnipotentes de la sociedad posmoderna les vienen lastimando el alma.

No nos quepa duda, maestras y maestros, que estos tímidos aprendices de juventud egresan de nuestros claustros con el alma cargada de desdichas. Por el tipo de familia que les tocó en suerte, por el tipo de sociedad, por el tipo de escuela, por el tipo de ciudad, por los moldes culturales e ideológicos tan estrechos de miras y tan escasos de utopías (Bauman, 2005).

La posmodernidad se nos presentó con un rostro esperanzado: el de la globalización. Pero, a poco más andar, la globalización se nos deslió en el aire: resultó convertida en un club de divisas, de minorías avispadas, de mesianismos capitalistas, de sectas agoreras y pseudo-mágicas. Y de ñapa, se llevó en calle la capacidad de soñar de nuestros muchachos y muchachas. Ya no sueñan revoluciones, cayeron en la trampa del cuento ese del “fin de la historia”. ¿Para qué los sueños —razonan a menudo nuestros adolescentes— si los amos de la aldea global ya han decretado cuáles seres humanos y cuáles países, y cuáles regiones pueden desaparecer de la faz de la tierra, por desechables, es decir, porque no aportan los recursos que le importan a la sociedad de mercado? ¿Para que los sueños? (Fukuyama, 1992).

Ser maestros y maestras, aquí y ahora, es asumir la clara y radical vocación de salvavidas del alma joven de nuestros pueblos, de reconstructores pertinaces de toda la radicalidad transformadora que cabe en un espíritu joven. Desglosemos esos pensamientos en unas cuantas tesis sobre el ejercicio y desempeño de la vocación educadora:

Tesis 1: ¡Que todo aquello que toques, se llene de vida!

- 1. Tenemos la espantosa impresión de que la especie humana es una especie depredadora natural: demuele lo que toca.** Los agobiados actores de la historia colombiana de este primer cuarto del siglo veintiuno miramos con espanto las atrocidades de las que somos capaces: nuestros gobiernos pueden, sin reato de conciencia, por ejemplo, dar plomo cuando les piden pan e imponer políticas de guerra cuando el colectivo humano nacional, frustrado y sin presente ni futuro, les pide a gritos políticas de vida. García Márquez lo pintaba con pinceladas de espanto en “El cataclismo de Damocles” (2003):

No es nada honroso para el talento humano (...) haber concebido el modo en que un proceso multimilenario tan dispendioso y colosal, pueda regresar a la nada de donde vino por el arte simple de oprimir un botón (...). Dentro de millones de millones de milenios después de la explosión, una salamandra triunfal que habrá vuelto a recorrer la escala completa de las especies, será quizás coronada como la mujer más hermosa de la nueva creación. (p. 6)

Así de demoledores somos. Así de capaces de tocar y convertir en polvo lo tocado: pueblos, historias, producciones bellas, ríos y fuentes, árboles y plantas, poesía y encanto vitales, amor y humanos... todo cuanto entra en contacto con nosotros puede convertirse, de repente, en polvo y nada. ¡Cuando fuimos pensados por la sabiduría cósmica para todo lo contrario: para copular con el universo y poner a navegar óvulos y espermatozoides por todos los confines y, con ellos, vida por todas las galaxias!

2. Parecería que el compromiso planetario del ser humano fuese en contravía con el desarrollo del cerebro y de la capacidad de pensamiento.

Nos embelesa una flor, según las apetencias naturales de nuestro cerebro que ha pasado de reptil a humano y, sin embargo, los colores de la flor se vuelven añicos en nuestras manos, sin consideración alguna. Nos atormenta la soledad cuando la tememos y cuando la experimentamos y, al mismo tiempo, somos capaces de aniquilar el afecto por otros seres humanos con tan solo un gesto desdeñoso y prepotente o con la incapacidad de reconocer que muchas veces se han tenido equivocaciones. Nos estremece la ternura, nos provoca orgasmos espirituales y, al mismo tiempo, nos la prohibimos. Fingimos no necesitarla. Fingimos no querer darla. Uno a veces quisiera —ebrio de sabiduría fugaz— salir como un loco por las calles, dando abrazos y pidiendo perdones, reconociendo errores y faltas, con humildad no humillada, con grandeza de alma sin soberbia. Y, caballero andante de la paz, volver por los andaderos añorados de los amigos viejos, de los amigos dolidos por los golpes dados, de los amigos idos. Y recabando, a cambio, consideración remozada y afecto recién editado. Pero no funciona. Los que se creen cuerdos se niegan al perdón y le impiden el paso franco al fluido de la ternura, creen que el reconcomio es más sabio y sanador que el potencial atómico de un abrazo.

3. ¡Que todo aquello que tú toques, se llene de vida! ¡Que todo aquel a quien te aproximes se convierta en un ser más grande y feliz!: está al alcance de nuestras manos y al alcance de nuestras mentes. Es una decisión que bien pueden tomar y sustentar, sin quiebra, nuestros espíritus: ningún arrebato de desamor o ira ha logrado transformar ni en un ápice la historia humana; ninguna humillante arrogancia ha logrado cambios sostenidos en el manejo del destino de los pueblos; ninguna palabra malqueriente ha logrado cambiar las lógicas de un corazón resentido. Entonces, si lo único que transforma es el amor, si el único lenguaje audible viene vestido con ropajes de consideración y afecto, si la única actitud que produce los resultados esperados es aquella que reconoce al otro-otra como otro-otra sagrado e inviolable, como otro-otra enteramente diferente y con el derecho a serlo; si de igual modo lo que queremos es ser felices, tenemos que

tomar la decisión inteligente, osada y generosa de reconocer a las demás personas con consideración real. Y disponernos a ofrecerles lo más cálido y acogedor de nosotros mismos.

Tesis 2: Antes que profesionales de la docencia, hemos de ser especialistas en descodificar los mensajes ocultos de los gritos humanos

- 1. Cuando la voz no alcanza, el cuerpo grita.** Normalmente los seres humanos pensamos y sentimos que los demás no nos entienden cuando hablamos. Es como si no nos entendieran las palabras ni siquiera los más cercanos; como si no comprendieran lo que expresamos, ni siquiera aquellos que creen entendernos muy bien. Pero hay otra situación más dolorosa aún: a menudo nos sorprendemos pensando que a nadie o a casi nadie le importa lo que decimos, lo que sentimos, lo que vivimos y expresamos. El cuerpo, entonces, empieza a hablar con sus formas peculiares y lo corriente es que los lenguajes del cuerpo son gritos que llaman poderosamente la atención de los demás: llanto, puños y patadas, gritos físicos o silencios súbitos, histerias y contorsiones, miradas exaltadas o deprimidas, apariencias de estar odiando a todo ser vivo, marcas indelebles, agujeros y perforaciones, pequeñas o grandes mutilaciones, castigos auto-infligidos, ejercicio doloroso de la sexualidad, renuncia o abuso de la alimentación, ropas y atuendos singulares, vocabularios, ademanes y gesticulaciones diferentes, consumo de todas las sustancias que se dejen meter por la boca, por la nariz, por las venas y por donde la fantasía lo sugiera. Cuando el cuerpo grita, su fantasía es inagotable. Y lo único cierto es eso: que el cuerpo está expresando aquello que no logran ni pueden entre la audacia y la palabra.
- 2. Todos los seres humanos nos pasamos la vida gritando.** Aunque a veces pensamos equivocadamente que sólo los niños y los adolescentes gritan, lo cierto es que la necesidad de gritar no es una condición propia de ninguna edad en particular. Al fin y al cabo, a todos los seres humanos,

independientemente de la edad, nos resulta insuficiente la palabra en muchas circunstancias de la vida, para hacer saber al mundo un apremio que estamos viviendo o un dolor que nos constriñe, o una emoción que nos invade y asfixia, o una pregunta lacerante cuya respuesta no se ve en el horizonte cercano, o una circunstancia que se nos antoja esquiva y fastidiosa, o un miedo, o una soledad particulares. Por eso, entre otras expresiones humanas, la literatura y el arte. Por eso, incluso, el suicidio.

- 3. Las formas de los gritos del cuerpo varían según las edades.** Si es verdad que el grito de un adolescente es casi siempre angustiado, verdad es también que el de un adulto es un grito casi siempre desesperado. La angustia pone al borde de la equivocación existencial al joven; el desespero pone al adulto al borde de la muerte autoimpuesta o desatada prematuramente. Y ambas circunstancias, la muerte y la equivocación existencial, son caminos sin retorno.
- 4. Sabiduría es aprender a descodificar los gritos del cuerpo.** De igual manera, mujer u hombre sabio es aquel que logra pasar cada vez más, de la inconciencia o de las honduras del subconsciente, a la conciencia. Lo corriente es que todos, sobre todo los adolescentes, se queden en el grito. Gritan sin saber por qué. Peor aún, gritan sin saber qué exactamente están gritando. Registran las cicatrices, las marcas y hasta las pequeñas o grandes mutilaciones, pero no avanzan a la pregunta: ¿qué está pasando en mi interior que hace gritar a mi cuerpo de tal forma? Como todavía no han desarrollado bien ojos para ver ni oídos para oír, ni la capacidad para leer, entender y descifrar los códigos ocultos de los gritos de sus cuerpos, no les queda otra fórmula que la de ser humildes y pedir ayuda, acompañamiento, asesoría y consejo. La humildad es, bien entendida, una buena –quizás la única- aliada de la vida.
- 5. Al contrario de las lógicas adolescentes, el que se transparenta, gana.** La idea corriente en el mundo joven es que uno se protege bien cuando mejor se esconde: si lo hace y no lo notan, si miente creyendo no ser descubierto, si nadie alcanza a percatarse de las trampas que se pone aún sin saberlo claramente; en fin, cuando el joven o la joven calcula que sólo él/

ella sabe que camina hacia abismos de muerte, ¡está jugando a perdedor creyéndose astuto ganador! Es categórico: sólo sobrevive a la angustia y a su connatural equivocación existencial, el adolescente que permite que se adentren en su grito. El que permite ser acompañado y preguntado por otro humano que cree en él y que merece su confianza y su afecto. El que deja, así sea con rubor en el alma y en el rostro, que fluya su entera verdad, ése se gana para la Vida. Pero el silencio y la mentira suelen ser fatales.

- 6. Hay que aprender a gritar sin coartar a otros que también van por la vida gritando.** A menudo nos sorprendemos chocando con otros seres humanos que nos son cercanos. Y chocamos con ellos porque nos fastidian sus formas de gritar. Lo más particular de todo es que, con frecuencia, sus gritos son harto similares a los nuestros. Y sin embargo, no los resistimos. Podríamos hacer escuela de la propia experiencia de vida: y aprender que nada es más humano que el bien ejercido derecho al grito, al grito pluriforme y estridente, o al grito eufemístico y bien disimulado, o al grito visible e inocultable, o al grito, sencillamente, distinto de nuestras formas de gritar. Y a esos seres que van por el mundo gritando, dejarlos ser. Y ofrecerles nuestra mano. Y nuestro modesto saber de la vida. Y nuestra ternura y afecto. Y una palabra mansa y buena compañera. ¡Por si las quieren tomar!

Tesis 3: Maestros, ¿de qué? ¡Enseñemos la virtud de la rebeldía!

Creo que debemos enseñar la rebeldía. Hablo de la rebeldía creadora y fecunda. Prestémonos fragmentos del romántico alemán Friedrich Hölderlin:

El joven a sus juiciosos consejeros
 ¿Pretenden que me apacigüe? ¿Que domine
 este amor ardiente y gozoso, este impulso
 hacia la verdad suprema? ¿Qué entone
 mi canto del cisne al borde del sepulcro
 donde ustedes se complacen en encerrarnos vivos?
 ¡Perdónenme!, mas no obstante el poderoso impulso que lo arrastra,
 el oleaje surgente de la vida

hierva impaciente en su angosto lecho
hasta el día en que descansará en su mar natal.

(...) ¿Por qué moderar el fuego de mi alma
que se abrasa bajo el yugo de esta edad de bronce?
¿Por qué, débiles corazones, querer sacarme
mi elemento de fuego, a mí que sólo puedo vivir en el combate?
La vida no está dedicada a la muerte,
Ni al letargo el dios que nos inflama.
El sublime genio que nos llega del Éter
No nació para el yugo.

(...) ¡Renuncien al placer de rebajar lo grande!
¡No hablen de su felicidad!
¡No planten el cedro en sus potes de arcilla!
¡No tomen al Espíritu por su siervo!
¡No intenten detener los corceles del sol
y dejen que las estrellas prosigan su trayecto!
¡Y a mí, no me aconsejen que me someta,
no pretendan que sirva a los esclavos!

Y si no pueden soportar la hermosura,
Háganle una guerra abierta, eficaz.
Antaño se clavaba en la cruz al inspirado,
Hoy lo asesinan con juiciosos e insinuantes consejos. (...)

Es inútil: esta época estéril no me retendrá.
Mi siglo es para mí un azote.
Yo aspiro a los campos verdes de la vida
Y al cielo del entusiasmo.
Entierren, muertos, a sus muertos,
Celebren la labor del hombre e insúltenme.
Pero en mí madura, tal como mi corazón lo quiere,
La bella, la vida Naturaleza.

Sí, enseñemos a los jóvenes espíritus a rebelarse contra lo inútil. A relativizar y a desvirtuar, incluso, nuestros propios mensajes y enseñanzas cuando pretendan imponer yugos que inclinen sus cabezas; que aprendan a renunciar a nosotros, si es del caso, con rebeldía digna. ¡Ni brida ni freno a la juventud inquieta! La juventud, esa bella portadora de la poesía instintiva y natural,

de la fuerza sin aurigas caprichosos, ella es la matriz legítima y esencial de las revoluciones necesarias. Y para no caer en las trampas fatales de la osadía iletrada, aprendamos a abordar, junto con nuestros discípulos, unas preguntas sustanciales:

- 1. Rebeldía, ¿por qué?** Porque es un asco el mundo que les está tocando. Porque los siglos que los preceden han construido asquerosas relaciones de poder. Porque la humanidad que los antecede se sigue empeñando, azuzada por los centros de poder político, en producir desesperanza por doquier. Porque la rebeldía organizada y consciente es el único fuego válido para hacer arder la pira histórica de las transformaciones inaplazables.
- 2. Rebeldía, ¿cómo?** Rebeldía, ante todo, con claridad de las razones que la fundamentan y mueven. Rebeldía, luego, organizada y activa. Rebeldía pacientemente conversada, con otros leída, ilustrada, bien formada y documentada. Rebeldía con causa, es decir, convertida en movimiento creciente, bien articulado, dispuesta a dar todas las razones y los mejores argumentos sobre su legitimidad y su norte. Rebeldía apasionada, acariciada y mimada como amante deliciosa en largas noches de insomnio construyendo sueños. Rebeldía concretada y seriamente pactada.
- 3. Rebeldía, ¿contra qué?** Contra los absurdos de la arrogancia intelectual que hace dogmas con sus insípidas babas. Contra la insensatez de los que se constituyen soberanos altivos y gendarmes de pueblos, lenguas, culturas, naciones y personas. Contra la prepotencia de los que se imaginan dioses con omnímodas facultades. Contra todas las agresiones a la Vida y contra sus agresores. Contra la despiadada expoliación del mundo natural y de los seres que lo habitan. Contra el capital por encima del bienestar y de la dignidad. Contra el trabajo expropiado, contra los bienes arrebatados, contra la dignidad pisoteada, contra todas las formas de transacción que quiten calidad y goce al cotidiano vivir de los humanos.

4. **Rebeldía, ¿para qué?** Para saberse y ejercerse como ciudadano o ciudadana del mundo, como actor o actora despabilada y libre en plena aldea global. Para ponerse en sintonía profunda y milagrosa con la Vida, la que fue pensada por los dioses para ser repartida, generosa y buena y abundante para todos.

Tesis 4: Lección esencial de un buen maestro, de una buena maestra: enseñar a ser con identidad propia e inalienable

1. **A veces sienten que todo el mundo anda planeando sus vidas.** Y gritan con una furiosa mezcla de impotencia y de malhumor. Y el *déjennos ser* parece que se ahogara en su desasosiego y en sus gargantas. Cuando eso sucede, algo vital anda roto dentro de ellos y ellas. Tratemos de descubrirlo. Hay un aforismo que ha empezado a volverse popular: ¡si no decides por ti mismo, te deciden! En nuestro caso: ¡si sus vidas carecen de proyecto, todo el mundo andará haciéndoles proyectos! Eso se torna muy odioso. Eso parece una intromisión insufrible. La pregunta sensata, empero, sería ¿qué está a la raíz de ello?, ¿por qué andan como borregos por donde va la manada?, ¿por qué parecen veletas movidas por el viento?, ¿por qué los usos y modas los arrollan con tanta facilidad?, ¿por qué no definen pensamientos claros, por qué no toman postura?, ¿por qué las estéticas de otros se vuelven sus verdades estéticas? La respuesta a todos esos y similares interrogantes es franca y evidente: ¡porque no les han puesto un rumbo a sus vidas y otros se los han puesto! Porque no han definido los valores que harán de capitanes de navío en el bajel de sus vidas y otros han pontificado con dogmas falaces. Porque han confundido la libertad para ser, con los fáciles caminos del aparentar y los hechizos de la apariencia les han nublado el pensamiento con su embrujo. Porque han declarado, prepotentes, su autosuficiencia para hacer camino bien hecho, sin apoyos y sin buenas compañías. Y los demonios aliados del orgullo los han tomado por su cuenta.

2. **¡Ponerle una dirección a la vida para no resultar siendo suplantados!**

El ser con profundidad y el proyecto de vida corren parejos. Imposible lo uno sin lo otro. Casi siempre los que sucumbieron habían dejado que su vida rodase sin un rumbo. Los que navegan a la deriva nunca llegan a puerto. A veces los curiosos de las orillas o los buscadores de náufragos encuentran cuerpos flotantes que bajan a merced de las aguas y sus turbulencias, hacia cualquier parte; los toman a la fuerza, los zarandean, les insuflan aire por ver si recobran el hálito vital y, sea lo que fuese, los tiran de cualquier modo y a cualquier lado a la vera de las aguas que siguen su curso. Parece una analogía cruel; la realidad de los sin-rumbo es todavía más macabra: son seres que respiran y vegetan, ya no crecen. Tampoco tienen alientos para soportar un Espíritu grande y, menos aún, para multiplicarlo. Los muertos son llevados a la fosa y a las tinieblas eternas. Los muertos entierran a los muertos.

3. **¡Definir los valores que comandarán el bajel de sus vidas para que otros no pontifiquen con sus falaces dogmas!**

Sectas, sinagogas, ideologías, partidos, iglesias y multinacionales, sistemas de mercado y sus profetas, bancos y divisas, comercio sexual, tráfico de influencias, compraventa de dignidad, subasta de valores, legisladores apátridas, gobernantes chupa-sangre, y todo ese estiércol pestilente que los asquea!... Predicadores, vida eterna en enlatados de televisión, dioses con cuentas bancarias, paraísos a ultranza, cielos alienantes, y toda esa droga ultrapesada de la posmodernidad!... Vírgenes y santos protectores de sicarios, escapularios de la buena puntería, guerreros y armamentos oficiales con bendiciones de papas y de monseñores, guerras declaradas santas, poderío infinito de clerócratas y teócratas, virginidades forzadas, votos de pobreza y engaño, de obediencia e hipocresía, y todos los laboratorios sofisticados del más bien refinado opio del pueblo. Modas y sus santuarios, nueva era y sus gurúes, alucinógenos y sus sacerdotes, drogas y sus melancólicos Hipócrates, artífices fetichistas y sus embaucadores, ilusiones y sus supercheros. Si ellos quieren que todo eso los invada y los vuelva un asco, recipiendarios y pozos sépticos de todas sus desvergüenzas, que naveguen o vaguen por

la vida sin valores. Sólo ellos, sus valores guías, pueden darles soporte y razón de ser; solamente por su inspiración sabrán mantener imantado el alfiler de la brújula que les dirigirá hacia el escogido norte.

4. **¡Comprender la libertad como la opción filosófica por el ser!** Sólo en el empeño indomable por estrenar su libertad, romperán ellas y ellos con la mentira que se esconde en la apariencia fácil y se zafarán de los hechizos alucinantes que nublan sus pensamientos a la hora de las decisiones inteligentes y adecuadas. Hablemos al filósofo que hay en cada joven estudiante, al ser profundo que se les afirma en preguntas inteligentes y pertinaces. Lo que abunda de mentira y de falacia en su sociedad les vende en livianos envases, a guisa de libertad, peligrosos libertinajes de pronta caducidad. No existe la gratuita libertad. Sus hijos legítimos se engendran siempre en la pujanza ética y en las audaces indagaciones del pensamiento crítico. La libertad no es fácil porque es el fruto ubérrimo de la filosofía entendida como responsabilidad extrema y como adecuado pensamiento.

5. **¡Liberarse de la autosuficiencia prepotente!** Ningún ser humano ha logrado hacer camino bien hecho sin apoyos y sin buena compañía. Los demonios aliados del orgullo tratarán siempre de convencerte de lo contrario. En la complejísima vocación y tarea de “llegar a Ser”, todos necesitamos de guías, aunque a veces nos resulten pesados y aún dolorosos. Con la convicción de Kierkegaard, yo a nadie podré obligar jamás a asumir como tuyas mis opiniones, mis convicciones, mis creencias y sólo, eso, sí, puedo invitarlo a darse cuenta. Llevemos a buen término nuestro trabajo en las almas jóvenes: ¡que ellas y ellos lleguen a darse cuenta! No haremos el camino por ellos, ni tomaremos las decisiones por ellos, ni afrontaremos por ellos las consecuencias de sus libres elecciones. Nosotros sólo haremos lo primero necesario, lo ineludible: les ayudaremos a ver. Si no hacemos nuestro trabajo en ellas y ellos, estaremos impidiendo su camino al Ser, ¡les estaríamos traicionando!

Tesis 5: Aceptemos en ellas-ellos y en nosotros la imperfección como derecho y como tarea

- 1. Los espíritus jóvenes son aquellos que saben enfermarse de ganas de libertad.** Ellos y sólo ellos aprenden a reconocerse imperfectos y se complacen en reconocerlo. Y se confrontan sin titubeos, emocionados y rebeldes, con los cánones de perfección mentirosa de la sociedad embustera y pretenciosa. Ésta, a su turno, los maldice y los declara ineptos. Los excluye de sus gratificaciones y les augura, por todos los dioses, mala suerte.
- 2. Pero, aprendices de libertad, esos espíritus disfrutan de buena salud ética.** Porque se cuece y les crepita en los adentros una voluntad inquieta que no da señales de querer apaciguarse; porque les habita y azuza una fuerza crítica maravillosa que no les permite ser domésticos fáciles. La sociedad, entonces, los marca con el estigma de peligrosos para el equilibrio y para la conservación de las buenas costumbres; los lleva, incluso, a sus cárceles, los condena al ostracismo y al silencio.
- 3. Los espíritus jóvenes que se entrenan en aprender la libertad empiezan a entender y a disfrutar de buena salud.** Y les repugna llegar a parecerse, desde lejos siquiera, a la sociedad enferma de organismo cansado, a la caduca sociedad que tanto miente y que tan bien retrata su impudicia en las cosas que inventa y en los andamiajes en que se soporta.
- 4. Los espíritus jóvenes que se enamoran locamente de la libertad parece que cayeran en grave enfermedad:** ¡asumen todas las opciones necesarias para conquistar su propio ser y para ser parecidos sólo a sí mismos!
- 5. Los espíritus realmente jóvenes, los que han sabido enfermarse de pasión por la libertad, asumen la imperfección propia como su fuerza más eficiente.** La única perfección que aman es la imperfección constante. Sólo ella les pone tareas nuevas y nuevos desafíos. Sólo esa imperfección es capaz de hacer del espíritu en trance de libertad un espíritu en trance de crecimiento. Esto me lo enseñó un muchacho: cuando tercamente me empeñaba en hacerle ver todas las debilidades que le aquejaban y todas

las carencias de las que, en mi concepto, padecía, me dijo en medio de un llanto airado y bastante dolido algo así como esto: “déjame avanzar a mi modo hasta cuando un día descubra que hay mejores maneras de caminar y de llegar”, y me aclaró: “no pretendas que he llegado cuando apenas voy en camino..., no me pienses grande cuando apenas estoy aprendiendo a desear la grandeza”. Ese día, —¡bendito sea el muchacho que me lo enseñó!— aprendí a odiar mis propias perfecciones, esas falacias de adulto que nos esclavizan y amargan la vida, y nos convencen de que somos dueños de las verdades últimas y bien fabricadas, de que somos la edad perfecta, la edad culminante de las sabidurías humanas, de que somos los más perfectos actores de la historia y los mejores bienhechores de la humanidad. Hoy me gozo en mis imperfecciones, y las pongo ante mis ojos, y las describo con palabra escrita, y me las repito frente a un espejo, y las acaricio como a un amante que me excita: sólo ellas me pondrán las metas ante los ojos, y me pondrán en camino, y me mostrarán mi tarea con todas sus evidencias.

Desde esa mañana comprendí —era una mañana vestida de neblina cuando aprendí la lección— que el mal de Colombia no es de muerte mientras Colombia esté, en palabras de Fernando González, ¡grávida de juventud! ¡Y nuestra patria lo está! Nuestros muchachos y muchachas, agredidos y todo por una posmodernidad desorientada, están preñados de libertad, están grávidos de juventud: son imperfectos y por nada del mundo quieren renunciar a serlo. Y quieren asumir sus imperfecciones como maestras y como guías (Corporación Región, 2007).

A la señora sociedad, en la que ellas y ellos poco creen, por mentirosa y por pregonera de sofismas y de engaños, nosotros le entregaremos con satisfacción de buenos parteros jóvenes imperfectos, vale decir, jóvenes enfermos —¡todavía! — de ganas de libertad! Ellos a veces harán el mal que no quieren y que, lo sabrán bien, no deberían. Y gozarán al constatarlo; y se reirán al saber que no lo quieren pero que volverán a hacerlo. Sus discípulos, después del encuentro con ustedes todavía le harán trampas a la vida. Pero habrán aprendido a odiar las trampas. Y sabrán, sin embargo, que volverán a repetirlas. Eso es lo que los hará singulares y grandes.

Serán amantes imperfectos, y profesionales imperfectos, y espirituales imperfectos, y caerán todavía en seducciones dañinas para el cuerpo y para el alma, y querrán pero poquito, y mentirán en cosas chicas y grandes. Seguirán siendo imperfectos; ¡pero lo sabrán! ¡Como nosotros, sus maestros! Por eso seguirán siendo motivo de nuestro más puro orgullo de maestros imperfectos. Porque también nosotros habremos aprendido a gozarnos en no ser perfectos y en no querer llegar a serlo jamás. Y profesaremos con osadía que el día en que nos consideremos perfectos, habrá llegado la hora de nuestra muerte: ya no tendremos tarea por hacer, y ésa es la muerte. Sólo los muertos y los que se creen perfectos ya no hacen más tarea, ni se transforman más. Y empiezan a heder y a estorbarle al progreso del mundo y al avance de la humanidad.

Nuestros discípulos y discípulas, a fuerza de escucharlo, de verlo y de sentirlo, terminarán por parecerse a este modo humano de filosofar la vida: y seremos calificados testigos de lo que ellos y ellas aprenderán a desear y a buscar: querrán tener tarea para el resto de su vida, a lo grande. Por eso, justamente, se gozarán tanto en su conciencia de ser imperfectos, es decir, con tarea, con camino y con sueños, proyectos y mundos nuevos por construir.

Habremos sido artesanos de la más calificada creación. Los espíritus juveniles que se habrán rozado con nuestros espíritus de buenos maestros y de buenas maestras contarán al mundo, en su empeño profesional y en su forma de actuar, su pasión por la vida y por la libertad.

Esta meditación, que podría suscribirse como “Antropología de la cotidianidad escolar” o, mejor aún, como “Del arte de enseñar” podría cerrarse bellamente con estos versos de Alfonsina Storni en “Lo inacabable”:

*“Tú seguirás tu ruta; yo la mía;
y ambos, libertos, como mariposas
perderemos el polen de las alas
y hallaremos más polen en la flora” (1968, p. 10)*

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Corporación Región. (2007). *De la rebeldía al éxtasis. Viaje de Fernando González*. Medellín: Maestros Gestores de Nuevos Caminos.
- Fukuyama, F. (1992). *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona: Planeta.
- García Márquez, G. (enero, 2003). El cataclismo de Damocles. *Acontecimiento*, (66), 5-6. Recuperado de <http://www.mounier.es/revista/pdfs/066005006.pdf>
- Hölderlin, F. (1999/1770). El joven a sus juiciosos consejeros. *Poema de juventud, Diótima, La Madurez, Las Grandes Elegías*. (Traducción: Federico Gorbea). Barcelona: Libros Río Nuevo.
- Naranjo Mesa, J. A. (junio, 1997). “Escuela y sociedad”. En Foro *Cuatro escuelas sociales*. Medellín: Secretaría de Educación y Cultura de Medellín, EDÚCAME y Corporación Región.
- Storni, A. (1968). *Antología poética*. Buenos Aires: Losada.

DE LA PEDAGOGÍA DE LA NO-VERDAD A LA PEDAGOGÍA DE LA JUSTICIA

Federico Agudelo Torres

Fundación Universitaria Luis Amigó

INTRODUCCIÓN

Partir de la concepción de una única idea de educación, nos aleja de los mínimos propuestos por la educación misma. Ella ha de ser móvil y movilizadora, lejana a todas aquellas tendencias que se piensan a sí mismas como elementos pasivos e inmovibles, en tanto niegan el polimorfismo de lo humano; a esta negación de nuestra más extensa ambigüedad le llamaremos pedagogía de la no-verdad, mientras situamos a la pedagogía de la justicia como elemento antagónico. La naturaleza de esta última se trenza en las múltiples tensiones y en la infinidad de mediaciones que nacen, una y otra vez, de aquellas relaciones que emergen y conviven entre nuestro ideal de educación y nuestra más íntima realidad. Así, entre nuestro ser y nuestro querer ser, se generan y se potencian múltiples dimensiones de nuestra práctica educativa, no solo como un modelo que ha de ser lejano a la tiranía y a la autarquía, sino también como un ejercicio de auténtica y genuina convivencia con la otredad. La escuela ha de ser, sin lu-



gar a dudas, un territorio donde se cultive, se potencie y se generen espacios para esa práctica de vida, le es menester ser escenario donde la pregunta por el destino del otro me acerque a todo aquel que no soy yo. La escuela ha de ser entendida entonces como un lugar político por excelencia y la pedagogía como una práctica viva y vital, donde el encubrimiento del otro no ha de darse nunca más, pues develar la otredad se torna en un digno objeto de reflexión epistémica en el proceso enseñanza-aprendizaje y en una bella teleología de nuestro ser de maestros.

La imposición de una connotación de verdad monolítica y fruto de un orden descalificador, se constituye sin lugar a dudas en un acto epistémico des-humanizado y des-humanizador. La pedagogía de la no-verdad como reflexión de aquello que se convierte en lo otro, es decir, de aquello que no es catalogado como verdad bajo la línea programática del saber epistemológico clásico abre, sin lugar a dudas, un nuevo horizonte de emergencia epistémica. Nuestra connotación de verdad no ha de ser única y necesariamente objeto y resultado de cálculos y medidas, sino también la sumatoria de anhelos y esperanzas. La verdad se proyecta mucho más allá de lo que nos puede ser provisto por un método particular. Lo anormal, lo inadaptado y lo disfuncional, es decir, lo otro que no es verdad, se constituye pues en digno objeto de apetencia epistémica. Nuestra escuela pareciera temer a lo innombrable, a lo desavenido y disconforme; incluso lo denomina, de manera peyorativa, como aquello que no es, así se genera la pedagogía de la no-verdad.

Desarrollar un pensamiento amplio, generoso y en constante dialéctica sobre la no-verdad, es decir sobre aquello que se constituye en lo otro, es tarea ineludible de la escuela contemporánea. El descubrimiento de que la verdad no es inalterable, sino frágil (Morin, Roger Ciurana, E. y De Motta, 2003) se ha de convertir pues, en carta de navegación pedagógica y en reflexión para un currículo móvil, movilizador; integrado e integrador. Si nos resulta claro que la totalidad de la existencia, la vida es en sí misma absoluta y auténtica (Morente García, 2005), ¿por qué hemos de renunciar a todo aquello que no ha logrado ser encasillado o puesto bajo la lupa de un modelo de verdad estático y envejecido?

Lo otro, la no-verdad, espera por ser nombrada en un nuevo ejercicio de racionalidad en el que el despliegue y la ampliación de los criterios de verdad generen la posibilidad de un nuevo ser y un nuevo nombre para aquello que ya es en la existencia. Lo otro también espera ser comunicado y en dicha acción potenciar su aporte y su participación en el infinito escenario de la *episteme*. Y de la misma forma en que un hombre se torna conciencia pura cuando logra ver todo en sentido de contribución (Mazo Mejía, 2006), la escuela se torna integradora cuando genera estados de conciencia y supera la mera actitud formadora. Seguir de manera ciega una línea recta se torna en anestesia para la intuición (Wagensberg, 2006).

Durante muchos siglos lo otro se transformó en afonía, creció a la sombra y al cobijo de la connotación del error y feneció una y otra vez en el olvido de aquellos que buscaron afanosamente la verdad. El silencio es hecho para escuchar hablar el alma, el silencio escucha y se escucha (Vargas Vila, 2003). Nuestra escuela y la reflexión pedagógica que ha de emanar de nuestra práctica formadora no pueden seguir acallando la voz de aquello que en su momento se dijo como no-verdad. Lo otro espera entrar en conversación, dialéctica y dialógica con aquello que la racionalidad clásica encasilló en criterios de verdad.

El contexto de nuestros días y nuestras escuelas propende por un maestro hermeneuta (Flórez Ochoa, 2005), es decir, por un pedagogo intérprete, por un generador de nuevos horizontes de comprensión y por un tejedor de procesos de interacciones humanas. La pedagogía de la justicia, es decir la reflexión de aquello que es lo otro, convoca y exhorta a experimentar nuevos estados de sentido y significado de aquello que rotulamos como verdadero y de aquello que aceptamos como no-verdad. No se trata pues de la relativización de la veracidad, sino de la ampliación de los criterios que hemos construido de la misma.

Enseñar aquello que está en potencia de ser, reflexionar sobre aquel porvenir en el que trabajamos en los días presentes y convocar a la ilusión de aquello que esperamos sea, se constituye en espacios de ocaso para las posturas absolutistas y en reto para la pedagogía de la justicia. Si algo nos ha de

ser claro en la pedagogía de la justicia es que la realidad no puede reducirse únicamente a lo que es ni puede ser advertida desde una única y posible dimensión. Y así, tal como señaló Aristóteles cuando afirmó que todo arte tiene por objeto traer algo a la existencia, la pedagogía de la justicia procura por la formación integradora con aquello que es lo otro. De la misma forma en que la virtud de la convivencia es compartir escenario con la otredad, la virtud de la pedagogía de la justicia es su capacidad para desplegar nuevas perspectivas epistémicas desde una lógica inter y transdisciplinar, al igual que procurar por visiones y por procesos multidimensionales, donde lo otro, ciertamente, ocupa un lugar en el espacio. De ahí la necesidad de un maestro artífice de urdimbres epistémicos, de un educador que comprenda que aquella vieja idea del “tercero excluido” expuesta por el estagirita y que rezaba que entre el ser y el no ser no existe término medio, no aplica ni a la escuela ni al mundo del conocimiento ni al conocimiento del mundo y que, por el contrario, son los enormes encajes y las fricciones de frontera del conocimiento disciplinar los que hacen de la pedagogía de la justicia un cuestionamiento móvil, objetivo, integrador y reflexivo. La virtud de un maestro hermeneuta radica, en gran medida, en su capacidad de hacer de la lectura de realidad una fusión de horizontes (Gadamer, 1993), así como advertir el despliegue de comprensión del mundo en términos de posibilidades.

Nuestro maestro hermeneuta es, sin lugar a dudas, un sujeto implicado, pues le resulta claro que no es posible una interpretación desde el vacío, es sabedor de la importancia de la yuxtaposición epistémica y convoca a la visión multidimensional de la realidad. De igual manera, la pedagogía de la justicia repiensa la no-verdad y la ubica en un marco de conocimiento biodegradable, es decir, lo otro es siempre una oportunidad y como oportunidad es siempre una emergencia digna de ser considerada.

La pedagogía de la justicia se constituye en apocalipsis para aquellas verdades anquilosadas, desvencijadas y des-unidas; como en todo apocalipsis, hay una enorme carga utópica y una gran reserva de esperanza (Eco y Martini, 1998, p. 25). Esperanza que es dada por la adopción de una postura epistémica inter y transdisciplinar, pues nos resulta claro que esta ruta de acceso al conocimiento nos conduce, necesariamente, hacia nuevas formas de interpre-

tación e intervención de la realidad; recordando, tal como sostiene Nicolescu (1996), que todos somos inexpertos de los otros. La visión transdisciplinar a la que nos exhorta la pedagogía de la justicia nos recuerda que lo otro no existe únicamente para ser validado por los criterios clásicos de la certeza, sino que lo otro es parte y engranaje fundamental del mundo actual y es labor de la escuela ayudar y ayudarnos a comprender el mundo presente.

Hoy la educación nos exhorta a mirar el mundo como un escenario hologramático, como un todo que desborda la total sumatoria de sus partes, como un espacio que se advierte desde la multicausalidad y es, a su vez, susceptible de ser leído y re-leído desde la multipluriconcepcionalidad. (Agudelo Torres, 2012, p. 42)

De igual manera la pedagogía de la justicia nos enuncia que la veracidad epistémica es móvil, movilizadora y movilizadora, siendo esta capacidad de fluir, virtud y no defecto; tal como sostenía Marco Aurelio, el ilustre emperador romano, nos es preciso aprender a tomar sin orgullo y abandonar sin esfuerzos.

De este modo el conocimiento y el saber que de él tenemos, se asemejan más a un todo en movimiento y en sinergia con cada una de sus partes que a una estructura fija, estática y en posición de reposo. Tal pareciera que luego de dos mil quinientos años de discusión, estos tiempos contemporáneos le hubiesen concedido la razón al buen Heráclito, pues su idea de un devenir constante se asemeja a nuestra apuesta por una pedagogía de la justicia móvil y en constante tránsito. Y así como para el logro del conocimiento es menester estar atento y aguardar (González, 1998), le es menester a la pedagogía de la justicia procurar por un estado que se traduce en acción y por un estar atento que se comprende como el más puro estado de movilidad y vigilia epistémica.

Sin lugar a dudas, a la sombra de una verdad estática e inamovible suelen crecer falsedades y engaños, Hegel nos recuerda que en algunas oportunidades el poder se confunde fácilmente con la verdad; de ahí que el maestro hermeneuta en el ejercicio de la pedagogía de la justicia busque, desde esa invocación a lo otro y a la otredad, alternativas que puedan ayudar a comprender el mundo como estructura dialéctica y dialogizante.

Pensar en los criterios de amplitud de certeza, propios de la pedagogía de la justicia, nos recuerda la sugerencia de pasar de la u-topía, entendida como un lugar que no está en ningún lugar, a la pan-topía entendida esta como el espacio de todos los lugares; así, la pedagogía de la justicia invita a reflexionar en aquella otredad que, muy seguramente, habita en otras lógicas y en otras estructuras del saber epistémico. El universo del conocimiento se nos torna tan gigantesco que resultaría triste pensar en un único método para su adquisición. De ahí que sea menester recordar que un plan para la adquisición de la verdad solo es válido si nos tienta continuamente a abandonarlo, si nos exhorta a tomar distancias, si nos convoca a subir y a bajar, a ir a la derecha y a la izquierda (Wagensberg, 2006).

La pedagogía de la no-verdad, es decir, lo otro, se declara inocente de la connotación de falsedad y error que le fue adjudicada por la tradición monolítica de la verdad. Su ambición radica en ser escuchada en ámbitos más amplios, generosos y complejos. De la misma forma en que se afirma que un hombre pobre es un extranjero en la tierra del consumismo (Bauman, 1999), la no-verdad es una foránea en el estado dominado por verdades perpetuas y des-unidas. El maestro hermeneuta es conocedor de la distancia entre nuestro saber y la comprensión que de él tenemos; es sabedor de esa senda y por eso promueve un pensamiento holista, conectado, desafiante y subversivo; además es hacedor de interpretaciones de mundo que conllevan a la transformación del mundo mismo.

A su vez, la pedagogía de la justicia es un asunto de solidaridad con la otredad, tal como lo es la visión transdisciplinar de la realidad y la visión unificada del conocimiento.

Ser uno con todo lo que vive, tal como sostenía Hölderlin es vivir la otredad, la no-verdad y el movimiento propio de nuestro saber. La invitación a los maestros contemporáneos y a las escuelas de nuestros días, queda pues abierta, vasta y en continua provocación.

Nos es menester a los educadores contemporáneos, sabiendo que la historia no permite que las injusticias desaparezcan por el hecho de que no las resolvamos (Ospina, 2003), exhortar a nuestros educandos a mirar el mundo con ojos de amplitud epistémica y a pensar en las emociones como aquel elemento esencial y humano que nos permite reconocer la dimensión personal del problema (Nussbaum, 2005). El conocimiento epistémico desborda la dimensión cognitiva y se traslada en múltiples oportunidades a la dimensión de la sensibilidad (Eisner, 1995), recordándonos que en la base de la nueva producción intelectual habita la esencia más íntima del hombre. La pedagogía de la justicia se implica e implica al maestro hermenauta con el destino del mundo, con la protección de aquello que merece ser protegido y genera estados de conciencia que le permiten, además, la emergencia de una reflexión que procura por el cuidado del otro (Lipman, 1994). Terencio nos lo advirtió hace dos mil años cuando nos invitó a pensar en que siendo hombres, nada de lo humano nos habría de ser ajeno.

De igual forma, recordar a Spinoza y su pensar que nada es más útil al hombre que el hombre mismo, nos ofrece y exhorta a pensar una visión más amplia de realidad que, para el caso de nuestro ser educativo, nos potencia una nueva visión de currículo, un currículo que hemos de entender como aquella sumatoria total de esfuerzos por hacer de nuestro otro un ser íntegro, holista y pleno. El currículo del cual hacemos aquí mención no puede agotarse en un asunto meramente procedimental, pues en él se encarnan los más finos valores y con ellos un real contenido ético, un asidero formativo que redundará en la generación de nuevas identidades y en la génesis de nuevos territorios. Un currículo como marco referencial ha de poseer, sin duda alguna, generosos escenarios de sentido y significado pues él encarna, axiológicamente, muchas de las teleologías de nuestras sociedades.

En una era de utopías individualistas y anhelos privados, una pedagogía de la justicia nos recuerda el valor de mantener vivo el debate e insiste en la inmortalidad, lógica, de las minorías. Y así como entendemos que “la democracia es dinámica y el despotismo estático” (Bobbio, 2007, p. 71), hemos también de comprender nuestro currículo como escenario político móvil y movilizador. De manera que convocando la pregunta de Rousseau: ¿cuál es la finalidad

de la asociación política? Evocamos también su respuesta: la conservación y la prosperidad de cada uno de sus miembros. No existe pues otra teleología para la pedagogía de la justicia que la conservación y la prosperidad de cada uno de los seres implicados en el proceso mismo de formación.

Un currículo que pretenda desplegar una pedagogía de la justicia, no podrá desentenderse del bien-estar ni del estar-bien de sus asociados, tampoco podrá entenderse como un único modelo, pues pensar en un patrón homogéneo nos aleja y nos distancia de la realidad propia de nuestras escuelas. Tendrá además enormes retos, tales como que “muchos deseamos, con desiguales recursos, los mismos bienes, que son escasos” (Camps y Giner, 2003, p. 18), deberá también combatir contra la visión monolítica de la verdad y el temor a lo que nos resulta extraño. Es decir, que hemos de considerar el currículo no solamente como un proyecto pensado e intencionado, sino también como un territorio propicio para el real ejercicio de la ciudadanía y como un escenario donde existe y se promueve un auténtico y genuino interés por la otredad; el currículo no es pues un mero instrumento de relacionamiento público, es además una oportunidad de pensar y pensarse en dicha esfera política.

La relación política que se logra en la escuela evidencia los alcances de humanidad propios de la misma; así, pensar en la triada sociedad, educación y cultura es saberse sujeto político y, como tal, actuar y apostarse en la defensa del hombre mismo; pero no existe una apuesta sin una renuncia, como tampoco existe un lenguaje sin reglas y una concepción de libertad sin la idea del otro; “el precio que tributa la civilización es un montón de renunciadas” (Camps y Giner, 2003, p. 32). Así por ejemplo renunciamos a nuestra libertad natural (sin límite) para acoger nuestra libertad positiva (autónoma).

Nuestra práctica pedagógica de la justicia ha de generar espacios para el desarrollo de un pensamiento sensible frente a aquel que no soy yo, pues nos ha de resultar claro que en gran medida son las emociones las que nos hacen reconocer la dimensión personal del problema y las que posteriormente nos conducen a obrar (Nussbaum, 2005); es el desarrollo de esta sensibilidad por el otro y en el despliegue de esta práctica axiológica donde la educación supera la estadística y se torna en una actividad de carne y hueso. Tal como sostiene

Mélich: lo que nos convierte en humanos no es la obediencia a un código universal y absoluto sino el reconocimiento de la radical vulnerabilidad de nuestra condición y el hecho de no poder eludir la demanda del dolor del otro. De ahí que la riqueza de una pedagogía de la justicia no sea solamente el reconocimiento de la otredad, sino la potencialidad y el despliegue de aquel que es otro en mi propia estructura de vida, pues en dicho ejercicio se evidencian y se plasman valores tales como la libertad, la igualdad y la solidaridad. La práctica de la pedagogía de la justicia es pues una apología a nuestra propia humanidad.

El cultivo de la pedagogía de la justicia en nuestras escuelas ha de dar fruto y dicho fruto ha de evidenciarse en asuntos tales como el comprender que la convivencia es aquella virtud de vivir con la otredad, que cuando me sitúo en el rol del otro logro expandir mi propio ser y que cada ser humano ha de sentirse miembro de una comunidad... que para nuestros efectos de formación ha de ser entendida como el planeta mismo.

La pedagogía de la justicia conlleva a la potenciación del pensamiento creativo pues se redefine el rol del profesor como educador en el sentido de que debe orientar a los alumnos hacia la creación y el descubrimiento, antes que imponerles la repetición de fórmulas y verdades (Calvo Muñoz, 2007). La postura de disidencia frente a la verdad estática e inmóvil, se transforma en apuesta por lo nuevo; no como esnobismo sino como apertura. La no-verdad es lo otro que clama por ser revelado y para ello nos es menester desbordar la postura que asumimos frente a todo aquello que nos resulta obvio (De Bono, 1992), pues de otra manera nos será imposible afilar el ingenio y agudizar nuestro sentido de la perspicacia. Así mismo la búsqueda de nuevas acepciones de verdad conlleva, ineludiblemente, a nuevos ejercicios de preguntas e interrogaciones, prácticas que a su vez se convertirán en apologías del movimiento y nos recordarán que el mundo, tal como lo conocemos hoy, no ha de permitirse verdades monolíticas.

Es el des-ocultamiento de la policromía de lo humano, lo que ha de convocar a una nueva y potente reflexión en nuestras escuelas, en nuestro sistema educativo y en nuestro ser de maestro. Tal vez algún día el hombre reconozca

la extraña y distante visión de mundo y de realidad de algún extraño y lejano hombre, así comprenderíamos las palabras del buen poeta libanés Khalil Gibrán cuando nos recuerda que “la visión de un hombre no presta sus alas a otro hombre” (1998, p. 65). Tal vez en estos tiempos presentes, llenos de utopías privadas y sueños particulares, comprendamos que la contingencia de un hombre encierra la contingencia de todos los hombres y así nos reconoceríamos como compañeros de viaje. Tal vez en un mundo móvil y líquido donde el presente pareciera no tener vínculos con el pasado y el futuro, “un mundo donde está de moda reírse de proyectos que impliquen poner a prueba las opciones que se abren ante nosotros” (Bauman, 1999, p. 150) la escuela aprenda a provocar y ser provocada por aquella realidad que nos toca a todos, en tanto ayuda a tejer esa felicidad que nos ha sido esquiva.

Si bien en la pedagogía de la no-verdad, evidenciamos a un hombre egoísta y anquilosado frente a la otredad, es en el infinito matiz de lo humano y en la práctica de la pedagogía de la justicia en el que muere esa postura egoísta. Re-semantizar pues la actitud de la escuela frente a todo aquel que no soy yo, resulta ser no solamente una tarea necesaria, sino también una empresa vital, generar escenarios donde las posturas monolíticas frente a la otredad, den paso a esas éticas de la compasión (Nussbaum, 2005) ha de ser un compromiso genuino y verdadero de la pedagogía actual. Precisamente la pregunta por el destino del otro me conlleva indeciblemente a pensarme como un ser en este mundo; la compasión que se potencie y se genere en nuestras escuelas y en nuestras cosmogonías, le permitirá a esta nueva generación experimentar el dolor de sentir demasiada ternura por aquel que no soy yo, al tiempo que le permitirá hacer un examen crítico y reflexivo frente a nuestro ser más íntimo, a nuestras más asiduas tradiciones y a nuestras más complejas connotaciones de otredad.

¿Cómo no pensar y pensarnos una escuela que valide el poliglotismo de lo humano, que nos enseñe a construirnos unas posturas móviles y movilizadoras, de manera que cada día se constituya en una apología de la humanidad misma? Si bien hemos de entender al hombre como una indefinición (Mélích, 2002), es precisamente esa virtud la que le acerca a su ser más íntimo y a su más humana dimensión; de la misma manera en que ser amenazado por la

finitud no es otra cosa más que ambicionar la eternidad, nuestra ambigüedad y contradicción se constituyen también en nuestra mayor riqueza y nuestro más genuino tesoro.

Hoy la pedagogía antagónica a la pedagogía de la no-verdad, clama por em-palabrar al mundo (Duch, 2002), por hacer evidente aquello que penosamente se ocultó, por lucir los colores de la existencia y superar esa visión en tonos de grises que se enseñó en la escuela. Em-palabrar, es dar voz; es prestar nuestro ser humano a todos aquellos otros humanos que también son seres, em-palabrar es el ocaso de la pedagogía de la no verdad, es la superación de la vida en términos de linealidad y la génesis de la comprensión de nuestra existencia en términos de *complexus*, de contradicciones, de fatigas, de anhelos irredentos y de utopías que nos hablan de futuras emancipaciones, em-palabrar es hacer práctica la pedagogía de la justicia.

Y como ningún método nos ha de servir en la escuela si no nos tienta continuamente a abandonarle y a divagar (Wagensberg, 2006); nos resulta menester em-palabrar a todo aquel que no soy yo, permitiéndole que sea, siendo, conociéndole mientras nos conocemos y permitiéndole crecer mientras crecemos. Este es sin duda uno de los mayores retos de la escuela en nuestros tiempos presentes. Justamente nuestras reflexiones pedagógicas han de ser ligeras en olvidar aquellos métodos que creemos infalibles y han de recordar en cambio las palabras de Bachelard cuando afirma que todo descubrimiento real determina un método nuevo, por lo tanto debe arruinar un método anterior. La escuela es pues el lugar de los nuevos métodos, de las nuevas miradas y la novedad perpetua; pues frente al conocimiento todos somos neófitos (Nicolescu, 1996) y frente al conocimiento de los otros, todos clamamos por una pedagogía de la justicia.

REFERENCIAS

- Agudelo Torres F. (2012). *Posibilidades en devenir del maestro contemporáneo: Una apuesta compleja por la felicidad*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bobbio, N. (2007). *Pensar la democracia*. México: UNAM.
- Calvo Muñoz, C. (2007). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. Santiago: Nueva Mirada.
- Camps, V. y Giner S. (2003). *Manual de civismo*. Bogotá: Planeta.
- De Bono, E. (1992). *El pensamiento lateral: manual de creatividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Duch, L. (2002). *Simbolismo y Salud. Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.
- Eco, U. y Martini, C. (1998). *En qué creen los que no creen*. Bogotá: Planeta.
- Eisner, W. E. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós.
- Flórez Ochoa, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento*. 2ª ed. Bogotá: McGraw-Hill.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y Método*. Madrid: Salamanca.
- Gibrán, G. K. (1998). *El profeta*. Bogotá: Círculo de lectores.
- González, F. (1998). *El maestro de escuela*. Bogotá: Norma.
- Lipman, M. (1994). *Educación y filosofía en el aula*. Barcelona: Paidós.

- Mazo Mejía, I. (2006). *El precioso don del servicio*. Medellín: Novedades.
- Mèlich, J.-C. (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- Morente García, M. (2005). *Lecciones preliminares de filosofía*. Buenos Aires: Losada.
- Morin, E., Roger Ciurana, E. y De Motta, R. (2003). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinariedad manifiesta*. Sonora: 7 saberes.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Ospina, W. (2003). *¿Dónde está la franja amarilla?* Bogotá: Norma.
- Vargas Vila, J. M. (2003). *El minotauro*. Bogotá: Panamericana.
- Wagensberg, J. (2006). *A más cómo menos por qué*. Madrid: Ciencia (NF).

HISTORIA Y MEMORIA: RESPONSABILIDAD SOCIAL DE LOS MAESTROS EN LA FORMACIÓN CIUDADANA

Sonia Natalia Cogollo Ospina*

Fundación Universitaria Luis Amigó

En *La historia oficial* (Puenzo y Piñeyro, 1985), la profesora Alicia enseña historia a estudiantes de secundaria a partir de los libros de texto y poco conoce de su materia en una Argentina que acaba de salir de la dictadura y de la cual, sin saberlo, hace parte de esa historia. A sólo dos años del regreso a la democracia, Luis Puenzo elige como protagonista de su película a una maestra para que haga la travesía desde la versión oficial de la historia hasta aquella que llega a descubrir por los labios de su mejor amiga, referente a las torturas, al terrorismo de Estado y a las desapariciones en medio de la dictadura; una historia que también le devela un compañero de trabajo, profesor de literatura –quien enfatiza insistentemente en que la literatura y la historia convergen– y finalmente aquella que le revelan sus propios enigmas respecto al origen de su hija adoptiva y de la actitud siempre indolente de su esposo frente al tema de los exiliados y desaparecidos. En la revelación de la verdad, Alicia se quita las vendas que siempre se ha puesto sobre sus ojos y encuentra que detrás de tantos silencios lo que se esconde es la complicidad de múltiples instituciones y funcionarios, incluidos los más cercanos y queridos.

* Psicóloga. Magíster en Literatura Colombiana. Candidata a Doctora en Artes. Directora/editora de la Revista Colombiana de Ciencias Sociales. Docente investigadora de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Correo: sonia.cogollo@amigo.edu.co



Traigo a colación este largometraje porque me invita a pensar la relación entre la formación de ciudadanos, la historia y la memoria, como asuntos que atañen a la responsabilidad social de los educadores y de las escuelas. Para mostrar esta conexión dividiré mi presentación en tres partes: 1) un recorrido por algunos textos escolares de historia y formación cívica en nuestro país que permitirá rastrear las construcciones de ciudadano que se han forjado a través de ellos; 2) la necesidad de la enseñanza de la historia ligada al deber de una “justa memoria” (Ricœur, 2004); 3) una propuesta educativa para los ciudadanos que el mundo de hoy requiere.

Construcción de nación y ciudadanía a partir de los libros de texto

Para la construcción del proyecto de nación han sido importantes dispositivos (Erazo C., 2008) como el lenguaje, la religión, la defensa, la escuela y en particular, la enseñanza de la historia y las ciencias sociales, aspecto sobre el que quiero centrarme en este apartado.

Los libros de texto han sido promotores de una verdad histórica, aquella dada desde la oficialidad. En la investigación realizada por Martha Cecilia Herrera, Alexis Pinilla Díaz y Luz Marina Suaza (2003), se señala cómo desde el siglo XIX el referente para la construcción de nacionalidad colombiana fue el prototipo europeo, con una marca de vergüenza por el mestizaje, que buscaba disimularse con los porcentajes raciales dados:

La raza predominante en Colombia es la blanca de origen español, mezclada en su mayor parte con la indígena. Raza blanca, mestizos y mulatos 50%, negra 35%, indígena 15% [...] la mayoría de los indígenas llevan una vida salvaje, pero las misiones católicas que se han establecido van sometiénolos a la vida civilizada. (Díaz Lemos, *Compendio de geografía de la República de Colombia*, 1907, p. 22. Citado por Herrera, Pinilla Díaz y Suaza, 2003, pp. 156-157)

Concordamos con los autores cuando expresan que “en los textos escolares se empezó a difundir un discurso racista nacionalista, que definía lo colombiano con base en ciertas especificidades y atributos” (p. 157): “el modelo

de sociedad que se promocionó en los textos escolares abarcaba lo blanco, lo culto, lo rico, lo católico y lo masculino, excluyendo del mismo lo indígena, lo negro, lo pobre, lo no católico y lo femenino” (p. 153). Así, desde el discurso mismo de estos manuales se hace una exclusión de todo lo diferente a ese modelo ideal, que además no corresponde con el fenotipo y las condiciones sociales reinantes.

Cristina Rojas (2008), a partir de las constituciones, normas legales, los discursos y debates políticos, así como de los manuales de civismo dilucida variaciones en las “narrativas de ciudadanía” entre el siglo XIX y el XX. Una primera constituida por “el ciudadano patriota” (1810-1850), un periodo en que la influencia de la independencia hizo que hubiera un reconocimiento de las diversidades, especialmente de los indígenas aunque no tanto de los afrodescendientes y de las mujeres. Hacia la mitad del siglo XIX predomina la segunda imagen, la del “ciudadano civilizado” influenciado por un liberalismo ilustrado e individualizado europeo. En este periodo hace entrada también la imagen del “ciudadano soberano y armado”, aquel dispuesto a convertirse en soldado, con el objetivo de que esa fuera su nueva identidad que le permitía omitir diferencias raciales, especialmente entre los afrodescendientes. Con la Regeneración en 1886, se inicia una visión dominada por el “ciudadano virtuoso”, aquel católico practicante cuya prioridad era la familia, caritativo, honrado, respetuoso de los sacramentos. En esencia, con la Regeneración se “pone en marcha un proyecto político pensado en términos de exclusión, de segregación, con criterios de homogenización, intolerante ante la diferencia, por eso prohíbe, censura y elimina (Erazo, 2008, pp. 36-37). Y finalmente un “ciudadano desinfectado”, donde la ciudadanía está orientada por un discurso positivista y eugenésico a inicios del siglo XX, en que se apela a la imagen de la sociedad como “un cuerpo enfermo donde la defensa de lo social se refiere al control del contagio de las enfermedades cuyo origen se localiza en los pobres y que amenaza con ascender en la escala social” (Rojas, 2008, p. 322). Precisamente a partir de la generación de pánico ante enfermedades como la lepra, el tifus y la fiebre amarilla, el Estado comienza a ejercer un mayor control sobre sus ciudadanos y un discurso centrado en la higiene y la “degeneración racial”, que alcanza incluso los círculos académicos de la Medicina en la Universidad Nacional (Rojas, 2008, pp. 322-328). En el caso de Colombia,

será a finales del siglo XIX cuando una élite, que toma el poder bajo el lema de “regeneración o catástrofe”, pone en marcha un proyecto político y cultural que, además de pensarse como la construcción de imaginarios colectivos que generen procesos de cohesión y de orden social, fue también pensado en términos de exclusión.

En su tesis de Maestría en Historia, Mónica Muñoz (2012) encuentra interesantes datos que nos proporcionan una mayor comprensión de lo que está en juego en los libros de texto y cómo ellos se convierten en una vitrina para el pensamiento hegemónico. Ella revisó 40 libros de texto comprendidos entre los años 1910 y 1948, de los cuales 19 eran de historia, 16 de instrucción cívica y 5 de urbanidad. El 75% de ellos editados en Bogotá, por lo que tenían un carácter centralista. Además, la mayoría de los autores eran del género masculino y solo cuatro eran de mujeres (dos de historia y dos de urbanidad) (Muñoz Monsalve, 2012, p. 110). Muchos de los autores nacieron en el siglo XIX y reflejaban en sus textos imaginarios correspondientes a ese siglo, pero además pertenecían a las élites del país y los textos imprimían una visión predominantemente conservadora y católica, lo cual se entiende toda vez que “para su publicación debían pasar severos controles por las autoridades civiles o eclesiásticas” (p. 111). De manera que el 77% de los textos eran conservadores, 18% neutros o moderados y un 5% eran liberales (p.112).

Desde 1911 hasta 1980 el manual más utilizado era el de *Historia de Colombia* de Henao y Arrubla en el que se hacía una permanente exaltación al héroe (Muñoz Monsalve, 2012, p. 113) instando al patriotismo. A través de textos como este y la famosa *Urbanidad* de Carreño se promovió el modelo de ciudadano a que aspiraban los grupos dirigentes (Muñoz Monsalve, 2012, p. 131), que encontraban en la educación un espacio propicio para los ideales de progreso y civilidad. Según Santiago Castro-Gómez:

Los individuos que no cumplen estos requisitos (mujeres, sirvientes, locos, analfabetos, negros, herejes, esclavos, indios, homosexuales, disidentes) quedarán por fuera de la “ciudad letrada”, reclusos en el ámbito de la ilegalidad, sometidos al castigo y la terapia por parte de la misma ley que los excluye. (2000, p. 290)

En los manuales y libros de texto se establece entonces quiénes pueden ser designados como ciudadanos, haciendo un hincapié en los deberes más que en los derechos y con un discurso centrado en un modelo pedagógico con dos funciones estratégicas:

Funciones Globalizantes: pues busca ejercer cierto tipo de gestión sobre la población a nivel masivo o colectivo; según los fines sociales que se pongan en juego en cada situación histórica para cada formación social. Fines de orden social como: moralizar, higienizar, examinar, rehabilitar, seleccionar o excluir lo “anormal”, formar comportamientos de buen ciudadano, formar consumidores de objetos y de símbolos, capacitar para el mercado laboral,... etc.

Funciones Individualizantes: dado que busca, al mismo tiempo, producir individuos que posean un gobierno de sí mismos, según los tipos de sujeto (subjetividad) o de individualidad que se pretenda formar, asimismo en cada contexto histórico: formar un individuo virtuoso, moral, dócil, silencioso, piadoso, activo, espontáneo, competidor, sano, alegre, racional, autónomo, crítico, solidario,... etc. (Saldarriaga Vélez, 1998, párr. 9)

Lo preocupante de este tipo de discursos es que generan segregación, deshumanización y promueven la idea de “limpieza” o “pureza moral” que ha dado lugar históricamente a tratos crueles y justificativos de violencia con el diferente (Nussbaum, 2006; Zimbardo, 2008; Haidt, 2012) e instan a la obediencia ciega a la autoridad (Milgram, 1980/1973).

La constante a lo largo del siglo XX fue utilizar la educación como una estrategia para construir sentidos colectivos e imaginarios sociales y difundir de ese modo la formación ciudadana, que se observaba en frecuentes apariciones de términos como patria, nación, soberanía, y ciudadanía (Muñoz Monsalve, 2012, p. 119).

Desde un análisis discursivo es notoria la negación de la diversidad cuando, por ejemplo, Duarte Suárez en su *Instrucción cívica para la enseñanza primaria* (1946) afirmaba: “Patria es el lugar donde hemos nacido y donde esperamos vivir y morir. La patria no es sólo la tierra en que nacimos, sino la raza, la lengua, la historia, la religión y las costumbres” (p. 21. Citado por

Muñoz Monsalve, 2012, p. 123). Nótese aquí el uso del artículo determinado en singular: la raza, la lengua, la historia, la religión, como si fueran únicas; cómo desde el lenguaje sólo se reconoce una raza (la blanca), una lengua (el español), una historia (la oficial, impartida en los libros de texto) y una religión (la católica).

A partir de los años sesenta se conformó una tendencia de pensamiento que se denominó “Nueva historia”, que se contraponía a la tradicional forma de contar la historia y que tuvo su consolidación en los libros de texto que comenzaron a publicarse a mediados de los ochenta, donde ya no se describían acontecimientos sino que se procuraba la explicación de procesos (Calderón Patiño, 2013). En estos libros⁴, que recibieron las mayores críticas por parte de la Academia Colombiana de Historia, se trataban temas antes evadidos: la esclavitud, el trabajo forzado de los indios, las encomiendas, las revueltas populares, los artesanos, las guerras civiles y las guerrillas (Calderón Patiño, 2013, pp. 241-242). Estos mostraban la historia como una construcción, no como algo dado que se aprendiera de memoria.

Después de este trayecto realizado por las posturas ideológicas y los proyectos de ciudadano develados en los textos escolares, se encuentra un asunto común con lo evidenciado en la película de *La historia oficial*: por lo general, la historia que se enseña en las escuelas carece de relación con las vidas de los propios educandos y docentes. Este largometraje nos muestra la forma de dar voz a los silenciados y de relatar los hechos que se procuran ocultar, que a través de la narración de ficción se puede revelar la otra parte de la historia, aquella que protagonizan quienes carecen de poder, que por lo general son retratados como los malos, los insurgentes, aquellos que no merecen la categoría de ciudadanos desde una visión hegemónica que procura cuidar sus propios intereses y dominar mediante la ideología y el dogma incluso desde las aulas escolares. Precisamente el título de ese filme ilustra muy bien cómo se ha utilizado el ámbito escolar para diseminar una visión de los acontecimientos, donde se privilegia, por ejemplo, en los libros de texto una imagen ideal del ciudadano que muchas veces no representa a la mayoría, sino a un

⁴ *Historia de Colombia* (1985) de Carlos Mora y Margarita Peña, *Nuestra Historia. Historia cercana* (s.f.) de Rodolfo Ramón de Roux, y la *Historia de Colombia* (1986) de Salomón Kalmanovitz y Silvia Duzán.

pequeño grupo de poder instalado en las esferas política, económica y social. La historia oficial es la construida y elaborada por los vencedores, que tiene una versión acorde a sus líneas de pensamiento y sus intereses. Paralela a ella se encuentran las historias no oficiales, y utilizo el plural precisamente para remarcar que no se trata de una, que se oponga a la oficial, sino que se trata de diversas historias que contemplan a los diversos actores implicados en un hecho. Entonces ya no se trata de una historia forjada por los vencedores versus una de los vencidos, sino de una historia que incluye la diversidad de versiones, para tener un panorama más amplio acerca de un acontecimiento.

Historias para cumplir con el deber de una “justa memoria”

Cuando Ricœur alude a una “justa memoria” está haciendo una propuesta política entre la historia y la memoria, donde interesa en sobremanera realizar un trabajo hermenéutico y reflexivo del qué, cómo y para qué se recuerda (Ricœur, 2004; Jaramillo Marín, 2012). El filósofo francés considera que se trata de un deber que le impide el paso a un silencio impune, un deber de reconocimiento con lo sucedido y que se tiene hacia las víctimas, pero también un deber de reconocimiento hacia el ser humano que hay en cada uno de los actores (verdugos, víctimas, sobrevivientes, deudos). Cuando adjetiva la memoria de “justa”, está relacionándola con el principio aristotélico del justo medio, un principio del equilibrio, que no se desborde hacia un extremo: es tan malo el exceso de memoria que puede generar indiferencia, normalización, naturalización, como el exceso de olvido que imprime en quienes han padecido los sufrimientos o los actos de violencia, una sensación de impunidad, de desconocimiento y de ignorancia/rechazo por parte de la sociedad a la que pertenecen.

Inspirada en esa expresión de “justa memoria” y en el terreno en común que tienen la historia y la memoria, a saber: la narración, me voy a permitir dar cuenta de lo que considero hoy un desafío no sólo en el terreno educativo, sino para la generalidad de la sociedad colombiana en que es preciso pensar en el justo límite de la memoria, aquel que está dado por el apaciguamiento de los dolores, por el velar por la promesa de que los horrores vividos no

volverán a suceder. Precisamente esa es una clave para el deber de memoria: ofrecer cierta garantía de que no se repetirán los actos atroces, una promesa que implica a toda la sociedad y que fundamenta la necesidad de la memoria, así como de los testimonios, que, según Ricœur, constituyen la transición de la memoria a la historia. Mejor dicho: un gran desafío para la actualidad colombiana lo constituye el mostrar la implicación que hay de cada sujeto en la historia pasada, presente y por venir.

En un sentido similar, Marc Augé (1998) considera que la vida es como un relato, compuesta de un “intrincado tejido de historias, intrigas, acontecimientos que afectan a la esfera privada o a la esfera pública, que nos narramos unos a otros con mayor o menor talento y convicción” (p. 39). Así, distingue tres tipos de relatos: el histórico, el personal y los relatos intermediarios, considerando estos últimos de gran relevancia en tanto facilitan un nivel de implicación, de identidad colectiva de los autores-personajes involucrados, pues constituyen el puente entre lo personal y lo histórico. Creo que este es el reto: hacer de la historia un acto de vinculación con el pasado por las generaciones que nos antecedieron, con el presente para hacer conciencia de quiénes somos y qué futuro queremos, y con el futuro para comenzar a actuar de acuerdo con ese mundo soñado, puesto que compromete a su vez la imaginación y el proceder en consonancia con ella.

Quiero servirme de otra película para ilustrar las particularidades de este reto. En *Escritores de la libertad* (LaGavranese y De Vito, 2007) otra maestra, la novata Erin Gruwell, ingresa a una institución educativa de los suburbios estadounidenses en la que hay serias dificultades de convivencia, racismo y discriminación. Persuadida por su vocación docente, encuentra en esas dificultades una oportunidad para hacer una analogía entre esos conflictos que los jóvenes viven a diario y la gestación del holocausto nazi. Para ello se sirve de la lectura del *Diario de Ana Frank*, obra que a cada estudiante lo conecta con sus propias dificultades. Pero esto no sucede de manera mágica. Sabemos que este diario es un documento que testimonia lo vivido en una buhardilla de Ámsterdam por una joven de 13 años y su familia en medio de la ocupación nazi de los cuarenta. Así a través de la narración de esta adolescente judía, de las confidencias a su diario “Kitty” y de los avatares propios también de la ado-

lescencia, estos jóvenes encuentran puntos de encuentro con las peripecias que asimismo les toca vivir a diario. Gracias a la sugestiva orientación de la maestra Gruwell en que compara sus enfrentamientos y actos de intolerancia cotidianos con lo acontecido en la Alemania nazi y apelando a lo que de más humanos tenemos, las emociones, entre ellas las compartidas por estos jóvenes y Ana Frank: el miedo ante un entorno hostil, la falta de oportunidades, la pérdida de libertad, la incompreensión de los otros mediada por los prejuicios. De esta manera, estableciendo ese contacto íntimo entre los sentimientos compartidos por todos, por su condición de seres humanos, frágiles, mortales, susceptibles de ser el blanco de discriminaciones y exclusiones, Erin Gruwell logró que estos estudiantes escribieran unos relatos intermediarios a partir de la identificación y el surgimiento de la empatía y la compasión, pero asimismo de dignidad humana, relatos que les permitían compenetrarse con un acontecimiento pasado y que involucraba a culturas diferentes a la suya. De modo que así se puede también comprender la idea que transmitía otra víctima del holocausto, Maurice Halbwachs (2004) cuando habla de la memoria colectiva como aquella que es múltiple y que se transforma a medida que es actualizada por los grupos que participan en ella. Así, aunque Ana Frank y estos chicos estén distanciados no sólo cronológica sino también geográficamente, actualizan, a través de la imaginación, las dificultades y penurias que ella debió padecer.

He ahí una pieza clave en el rompecabezas de la justa memoria: es preciso contar la(s) historia(s) o transmitirla(s) de una manera que el otro pueda conmoverse y participar de ese rasgo de humanidad de los diferentes personajes que la(s) hicieron, de manera que más allá de la víctima, del verdugo, del agresor, del corrupto, del indiferente, podamos comprender las circunstancias que permitieron que un suceso se llevara a cabo, precisamente para poder garantizar que, mediante la comprensión, el registro conciente de lo subyacente a él y la buena voluntad para no repetirlo, contribuyan a cumplir con la promesa de que pueden haber transformaciones sociales que posibiliten la convivencia y la existencia de un mundo para todos.

Imaginando un mundo para todos, un mundo que dé albergue a la pluralidad, es que se puede esbozar una propuesta para la formación de los ciudadanos que en el orbe globalizado requerimos. Estas ideas surgen también de las inquietudes que la filósofa Martha Nussbaum y los diversos hallazgos de las investigaciones realizadas en el campo de la psicología moral que advierten de la importancia de cultivar ciertas virtudes y cuidarse de algunas emociones que pueden ser objeto de manipulación por parte de sujetos con ambiciones de poder y con aspiraciones centradas en intereses egoístas.

Esbozo de una propuesta para la formación de “ciudadanos del mundo”

Para comenzar este esbozo quiero retomar una bella expresión de Martha Nussbaum cuando sensatamente razona que hoy vivimos en una “economía global que nos vincula con otras personas que viven a gran distancia” y por ello “la educación debería proporcionarnos los elementos necesarios para desenvolvernos de manera eficaz en ese diálogo multinacional, como ‘ciudadanos del mundo’” (2011, p. 114). Sugiere entonces que las instituciones educativas tienen la tarea de inculcar en los estudiantes la capacidad de concebirse como habitantes de un mundo heterogéneo, con “la facultad de comprender, al menos en parte, la historia y las características de los diversos grupos que habitan este planeta” (2011, p. 115).

Con el fin de dejar planteadas más inquietudes que respuestas lo que haré es describir cómo he imaginado al ciudadano del mundo que cumpliría con los requisitos de aceptación de las diversidades y es apto para la convivencia en medio de la globalización y de los retos que conlleva.

Diversos estudios psicológicos (Bloom, 2013; Haidt, 2012; Zimbardo, 2008) y la historia misma (Rwanda, nazismo) han demostrado cómo existen ciertas emociones de las que es preciso cuidarnos pues son susceptibles a la manipulación discursiva, entre ellas se destacan la repugnancia y la vergüenza. En efecto, muchos de los genocidios se han gestado a partir de la estimulación de sensaciones de asco, asociando a un determinado grupo con animales

desagradables, olores, incitando finalmente a la deshumanización del diferente. Igualmente muchos de los grupos que históricamente han sido objeto de discriminación como las mujeres, los indígenas, los afrodescendientes, los homosexuales, se han ligado discursivamente desde otros grupos de poder a imágenes que causan repugnancia centrada en algún detalle particular que los caracterice o algún elemento que su cuerpo produzca. De hecho, como bien lo dilucida Nussbaum, la repugnancia es poco razonable y a la manera de una formación reactiva, lo que busca es ocultarnos aspectos que repudiamos y que son profundamente humanos: “que estamos hechos de sustancias viscosas que se descomponen demasiado pronto” (2006, p. 27). Por su parte, la vergüenza si bien tiene un aspecto positivo en el sentido de que se convierte en motor para establecer aspiraciones valiosas, la filósofa advierte que puede tener su contraparte muy negativa, aquella que denomina “vergüenza primaria”, “estrechamente relacionada con una demanda infantil de omnipotencia y la renuencia a aceptarse como un ser con necesidades” (p. 28) que, por lo tanto, lleva al sujeto a desear ser alguien que no es, a lo que se une un narcisismo maligno y la renuencia a reconocer los derechos y las necesidades de los demás (p. 28). Con Winnicott podríamos decir que este tipo de vergüenza hace propenso a un sujeto a construir un *falso self* con el que procura negar todas sus carencias, sus necesidades y establece un blindaje en el cual se considera superior a los demás y por ello bloquea toda posibilidad de empatía con sus semejantes.

REFERENCIAS

- Augé, M. (1998). *Las formas del olvido*. 1ª reimpr. Barcelona: Gedisa.
- Bloom, P. (2013). *Just Babies: The Origins of Good and Evil*. New York: Crown.
- Calderón Patiño, S. A. (2013). Capítulo VI: ¿Tóxicas o innovadoras?: Las representaciones de la nación en los manuales escolares de historia de Colombia (1984-1986). En Á. Acevedo Tarazona, y G. Samacá Alonso (2013). *Manuales escolares y construcción de nación en Colombia: siglos XIX y XX* (pp. 237-276). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En: E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 285-303.
- Erazo C., M. E. (2008). Construcción de la nación colombiana. *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 11(11), 31-50.
- Haidt, J. (2012). *The Righteous Mind: Why Good People Are Divided by Politics and Religion*. New York: Vintage.
- Halbwachs, M. (2004). *Los marcos sociales de la memoria*. Barcelona: Anthropos; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Herrera, M. C., Pinilla Díaz, A. C. y Suaza, L. M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales: Colombia 1900-1950*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jaramillo Marín, J. (diciembre de 2012). Los fundamentos de una política de la justa memoria. *Estudios de Filosofía*, (46), 41-59.

- LaGavranese, R. (Director) y DeVito, D. (Productor). (2007). *Escritores de la libertad* [Película]. Alemania, Estados Unidos: Paramount Pictures.
- Milgram, S. (1980/1973). *Obediencia a la autoridad. Un punto de vista experimental*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Muñoz Monsalve, M. M. (2012). *La construcción de la idea de ciudadano desde los manuales escolares, en el proceso de formación de la nación colombiana, 1910-1948*. [Tesis para optar al título de Magíster en Historia. Universidad Nacional de Colombia]. Medellín: [s.n.].
- Nussbaum, M. C. (2006). *El ocultamiento de lo humano: repugnancia, vergüenza y ley*. Buenos Aires: Katz.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. 1ª reimpr. Bogotá: Katz.
- Puenzo, L. (Director) y Piñeyro, M. (Productor). (1985). *La historia oficial* [Película]. Argentina: Historias Cinematográficas Cinemania & Progress Communications.
- Ricœur, P. (2004). *La memoria, la historia, el olvido*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, C. (2008). La construcción de la ciudadanía en Colombia durante el gran siglo diecinueve 1810-1929. *Poligramas*, (29), 295-333.
- Saldarriaga Vélez, Ó. (1998). Matrices éticas y tecnologías de formación de la subjetividad en la pedagogía colombiana, 1826-1946. *Pretextos pedagógicos*, (9), 19-52. Recuperado de: <http://www.javeriana.edu.co/pensar/os.html>
- Winnicott, D. W. (1960). Deformación del Ego en términos de un ser verdadero y falso. En *El proceso de maduración del niño*. Barcelona: Laia.
- Zimbardo, P. (2008). *El efecto Lucifer. El porqué de la maldad*. Barcelona: Paidós Ibérica.

RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL E INSERCIÓN LABORAL DEL ENFERMO MENTAL

Néstor Raúl Porras Velásquez*

Fundación Universitaria Los Libertadores

“El bienestar y la sociedad no deberían ser asuntos de negocios ni de las empresas privadas: son asuntos de Estado”.

Néstor Porras Velásquez

“El trabajo es el estado normal de los seres humanos, no trabajar es anormal”.

Zygmunt Bauman

INTRODUCCIÓN

La pregunta por el lugar de la responsabilidad social en las empresas de hoy me remite directamente a pensar el lugar y la pertinencia del discurso de la salud mental en países como Co-

* Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente docente e investigador de la Facultad de Psicología de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Correos de contacto: nrporrasv@libertadores.edu.co, n.porras.69@hotmail.com



lombia, las políticas y las prácticas que emergen en dicho contexto con la buena (sana) intención de incluir o integrar socialmente a los enfermos mentales por medio de proyectos y programas de inserción laboral.

Como ideal social (*todos somos* iguales y *todos* tenemos los mismos derechos y las mismas oportunidades) la inclusión social del enfermo mental trata de negar soterradamente la singularidad de una posición subjetiva que deniega el lugar social que le ha sido asignado a los diferentes, a los disfuncionales, a los anormales. Las cifras de desempleo en este tipo de población son contundentes.

En este sentido resulta evidente que para la mayoría de personas, actualmente, es difícil ingresar al mercado laboral, pues las condiciones para la realización del trabajo y las exigencias no solo de formación sino también de adaptación para las nuevas generaciones de empleados son cada día más elevadas. Indudablemente para una persona diagnosticada con trastorno psicótico (enfermedad o discapacidad mental) las posibilidades reales de incorporarse a dicho mercado laboral disminuyen notoriamente, ya que en ellas se ve afectada –disminuida– considerablemente su capacidad de relacionarse de manera socialmente aceptable, de ordenar y controlar coherentemente sus pensamientos y emociones, entre otros aspectos.

En este contexto, es pertinente preguntar a la psicología del trabajo por conceptos como: trabajo, empleo, desempleo, mercado laboral, inserción social, salud mental y responsabilidad social empresarial, puesto que si no se hace la respectiva conceptualización podemos caer en errores como el de creer que la persona que trabaja, goza de buena salud mental y que quien no trabaja, está enfermo, tiene algún trastorno mental o es un desadaptado, como si las condiciones laborales no afectaran negativamente la salud mental y el bienestar psicológico de los trabajadores, produciendo de esta manera la exclusión de (sujetos) grupos poblacionales que no se adaptan a las nuevas exigencias del mercado laboral.

Paradójicamente el mismo sistema de producción que los expulsa (excluye) intenta, a través de políticas, programas y estrategias de responsabilidad social empresarial incluirlos plena y nuevamente como beneficiarios a corto plazo y como sus consumidores leales a largo plazo, lo que garantiza que el modelo de producción capitalista no es necesario cambiarlo o cuestionarlo sino que se requiere que algunos desadaptados se adapten para el buen funcionamiento social.

Para mencionar algunos aportes a esta reflexión, inicialmente se presenta una breve descripción de los hechos, acontecimientos, controversias y debates que han marcado la historia de la psicología del trabajo en el contexto del capitalismo industrial.

Psicología del trabajo

La psicología del trabajo industrial es un invento del siglo XIX, que viene con sus discursos y prácticas de selección de los trabajadores más aptos para responder a una demanda del mercado laboral de esa época. En consecuencia, tal y como lo plantea Pulido-Martínez (2011), desde que la psicología se encontró con el mundo del trabajo en las primeras décadas del siglo pasado, las investigaciones han señalado que su lugar y operaciones están vinculadas tanto con la sociedad liberal capitalista como con el proyecto civilizatorio, y por tanto, colonizador de la modernidad, traducido y esquematizado en el “ser trabajador = ser empleado”.

De acuerdo con Consuelo Morán Astorga (2005) la psicología del trabajo es “un campo específico de la psicología que tiene como objetivo el estudio científico del comportamiento de los individuos en el entorno laboral” (p. 18). En consecuencia, para esta autora, la psicología del trabajo estudia la conducta humana en su dimensión individual y social en las situaciones relacionadas con el trabajo.

Por su parte Blanch Ribas (2007) sostiene que: “la naturaleza misma de la psicología del trabajo resulta indisociable de la construcción sociohistórica de las realidades problemáticas que como disciplina trata de comprender teóricamente y que como profesión trata de resolver y cambiar en la práctica” (p. 210).

En este sentido, podemos señalar junto con Pereda Marín, Berrocal Berrocal y Alonso (2008) que: “todos estos cambios han tenido su incidencia en el papel, las funciones y las responsabilidades del psicólogo del trabajo, así como en los modelos y técnicas que utiliza en su actividad profesional” (p. 11). Por lo tanto, según los autores mencionados:

la psicología, con sus métodos y teorías científicas sigue siendo la base conceptual de la psicología del trabajo y, sin embargo, el psicólogo ha tenido que ampliar su actividad a aspectos relacionados con otras disciplinas como la economía, el derecho laboral, la medicina del trabajo, etc., tanto cuando trabaja de forma individual como cuando lo hace formando parte de equipos multidisciplinares. (p. 11)

Este llamado de atención se hace teniendo presente que muchos “psicólogos” que se autodenominan prácticos asumen su labor profesional como verdaderos “administradores” de recurso humanos y no como psicólogos del trabajo y de las organizaciones, buscando su identidad y reconocimiento profesional en otros campos disciplinares.

Para varios autores, entre otros, Peiró Silla y Prieto Alonso (1996), Agulló Tomás (2001) y Blanch Ribas (2007) reconocen que la psicología del trabajo comparte dos principios básicos: 1) un ámbito temático estructurado en torno a la interacción personal-ambiente organizacional o laboral que en algunos casos, aparece bajo la denominación de conducta laboral (en tanto que reacción comportamental a variaciones en las circunstancias del ambiente-contexto de trabajo) y, en otros casos, como acción laboral de un sujeto cognitivo, emocional y social, orientado intencionalmente a modificar su ambiente socio laboral; 2) una misma acepción de trabajo en tanto que empleo, esto es, una forma socio-históricamente determinada de actividad laboral asalariada, en un régimen contractual, en el marco de una particular forma de organización

del trabajo. Por esta razón, se puede afirmar siguiendo los planteamientos de Blanch Ribas (2007) que la psicología del trabajo como disciplina y como profesión trata de “fenómenos y procesos psicosociales implicados en la interacción de la persona empleada con su entorno laboral” (p. 7). Tradicionalmente se ha asumido una perspectiva puramente personal-individual que pretende analizar cómo la gente común piensa, siente y valora el trabajar en el sistema de empleo y qué impacto psicosocial produce en ella su situación laboral (de empleo, subempleo o desempleo). Desde una perspectiva más sociocultural la mirada del psicólogo del trabajo se focaliza en los aspectos psicosociales específicos de la actividad laboral en un contexto organizacional.

Por el momento, se han señalado la multiplicidad de aspectos abordados por la psicología del trabajo, así como la diversidad de enfoques utilizados para el análisis de la conducta de las personas en el trabajo. A continuación, se presenta, a través de una breve descripción el fenómeno de la inserción laboral como tema de interés particular de la psicología social del trabajo contemporánea.

Inserción laboral

Al hacer una revisión de la literatura sobre la inserción laboral se puede constatar que existen diferentes conceptos, que por lo general son utilizados como sinónimos, tales como: inserción ocupacional, inserción social, inserción profesional, reinserción, etc.

De acuerdo con Larrazábal y Morales (2010), la inserción laboral consiste en ofrecer un acompañamiento a personas que están en situación de exclusión laboral y social, con el objetivo de que se incorporen al mercado de trabajo. La inserción laboral apuesta por la incorporación al mercado de trabajo, puesto que considera que un trabajo permite a la persona acceder a la esfera económica de la sociedad, lo que facilita el acceso a otro tipo de esferas (social, política, y cultural). En el mismo sentido, Pérez (1996, citado por Larrazábal y Morales, 2010) considera, por el contrario, que la inserción laboral hace referencia “al hecho de conseguir un empleo en un momento determinado, es de-

cir, un contrato laboral. La inserción laboral incluye tanto la incorporación de la persona a un puesto de trabajo como el mantenimiento del mismo” (p. 23). Generalmente, al utilizar el concepto de inserción laboral, se hace referencia a la obtención de un trabajo no necesariamente relacionado con la preparación o la capacitación de la persona que lo consigue, pudiéndose identificar con la inserción ocupacional. Sin embargo, si el puesto de trabajo está relacionado con la formación o especialización profesional de la persona que lo va a desempeñar, se utiliza el término de inserción profesional, dado que el concepto “profesión” está estrechamente relacionado con el *currículum* formativo y se denomina inserción profesional. Por consiguiente, la inserción laboral se desarrolla dentro de un entorno productivo, con funcionamiento de empresa, que resulta educativo para la persona.

Para Fernández Riquelme y Sánchez Sánchez (2012), acceder a un empleo o estar en condiciones de hacerlo es la meta de todo plan de inserción. El acceso al mismo puede hacerse por dos caminos: por cuenta ajena y por cuenta propia. El primer camino se determina por dos factores: la oferta de empleo existente, y la empleabilidad del participante, con relación a las variables de oportunidad, concurrencia y competencia. El segundo camino parte de la capacidad del participante —o en colaboración con otros— de crear su propio empleo, en función de los recursos a su alcance, su formación previa y su propia motivación. Todo esto sin olvidar, por supuesto, que el trabajo se ha convertido, en las sociedades occidentales, en el valor fundamental “de inscripción social”, y por ello, su ausencia, en el factor desencadenante de la desestructuración social (Rivas Rivas, 2004). De igual manera, Araniguría Rodrigo (2011) señala que la nueva realidad del mercado de trabajo, determinada por el impacto de la globalización económica y las nuevas tendencias sociales, establece como regla general, nuevos criterios para determinar los requisitos de acceso al empleo en condiciones competitivas.

Integración laboral según la Organización Internacional del Trabajo

En el año 2002 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) publicó un repertorio de recomendaciones prácticas para la gestión de integración de personas con discapacidad en el trabajo:

1. Define los términos básicos vinculados a las obligaciones de los empleadores, gestión laboral, contratación, promoción laboral, mantenimiento y confidencialidad.
2. Se hace especial énfasis en la gestión de la integración de la persona con discapacidad en su ambiente laboral, incluyendo estrategias de comunicación interna, así como recomendaciones para las evaluaciones.
3. La contratación debe respetar el principio de la no discriminación, asegurándose de recibir solicitudes de personas con discapacidad. Igualmente los procesos de selección deberán respetar las habilidades y limitaciones de la persona.
4. Se debe garantizar al trabajador con discapacidad las mismas oportunidades laborales, incluyendo las oportunidades de promoción y reconocimiento.

Modalidades de empleo para el proceso de inserción laboral de personas con discapacidad

A continuación se hace una pequeña descripción de las modalidades de empleo que existen para el proceso de inserción laboral de personas con discapacidad. De acuerdo con la OIT son:

- **Empleo autónomo:** esta modalidad de empleo es la actividad económica que realiza la persona con discapacidad de forma habitual, personal y directa, a título lucrativo, sin sujeción a un contrato de trabajo.

- **Empleo normalizado:** la integración laboral de las personas con discapacidad es un proceso en el cual se debe tener un objetivo finalista, empleo integrado en empresas normalizadas, es decir, empleo exactamente igual y en las mismas condiciones de tareas, sueldos y horarios que el de cualquier otro trabajador sin discapacidad, en empresas donde la proporción mayoritaria de empleados no tenga discapacidad alguna.
- **Centros ocupacionales:** también conocidos como talleres laborales, son instituciones dedicadas a posibilitar el desarrollo ocupacional, personal y social de las personas atendidas para la superación de los obstáculos que la discapacidad le supone a su integración social y laboral. En este sentido, los centros ocupacionales brindan un servicio a través del cual desarrollan en las personas con discapacidad habilidades sociales para que puedan llevar una vida satisfactoria y placentera.
- **Centros especiales de empleo:** son instituciones o empresas de “integración laboral”, los cuales tienen como objetivo proporcionar a los trabajadores con alguna discapacidad la realización de un trabajo productivo, remunerado y con los beneficios sociales que el empleo proporciona a cualquier otra persona.
- **Empleo con apoyo:** se basa en la integración total, con salarios y beneficios de primer momento, ubicando a la persona en un empleo antes de proporcionarle el entrenamiento, con rechazo cero, apoyo flexible a lo largo de la vida laboral y posibilidad de elección por parte de la persona con discapacidad. El sistema de empleo con apoyo es un conjunto de actividades de orientación y acompañamiento individualizado que prestan preparadores laborales especializados. Los preparadores acompañan a los trabajadores con discapacidad en las empresas donde se encuentra su puesto de trabajo y les ayudan en su proceso de adaptación al puesto hasta que son completamente autónomos. En tal sentido se considera al empleo con apoyo como el ingreso al campo laboral de personas con discapacidad a las empresas, acompañados durante su adaptación laboral y el desarrollo de sus capacidades que le permitan cumplir eficientemente la tarea asignada.

Verdugo y Jordán de Urríes (2002) señalan que la integración laboral es un proceso que se produce en función de las posibilidades y capacidades del trabajador y del medio o la comunidad que lo rodea, sin embargo la meta es que el empleo integrado sea un empleo normalizado, bien sea de manera autónoma o con apoyo. En el proceso de empleo con apoyo se debe acompañar de una formación en ocasiones previas, pero ligadas a las necesidades del trabajador en cada momento de vida laboral; este proceso debe ser continuamente evaluado en los diferentes momentos del mismo. De manera que la integración laboral podría definirse como el proceso mediante el cual se preparan las condiciones para que las personas (en este caso concreto con discapacidad) ingresen a un puesto de trabajo con las mayores posibilidades de éxito.

Para el caso de la primera vez que se inserta al mercado de trabajo, antes de iniciar la búsqueda de empleo, lo primero que debe hacerse es reflexionar sobre lo que uno puede ofrecer al mercado (puntos fuertes y débiles), así como la ocupación que se quiere desempeñar. Hay que delimitar, pues, el objetivo profesional a conseguir, desde un auto-análisis profundo de las fortalezas y debilidades al respecto, y el análisis del perfil personal y profesional más oportuno. Y para ello “hay que plantearse cuestiones como: ¿cómo soy?, ¿qué sé hacer?, ¿qué me gusta hacer?, ¿en qué condiciones deseo trabajar? o ¿qué significa para mí el trabajo?” (Araniguría Rodrigo, 2011). Ante este contexto y para los propósitos fundamentales de la investigación realizada, la pregunta que surgió fue: ¿las personas con síntomas psicóticos, discapacidad mental o con trastorno mental severo están en condiciones de realizar dicho proceso? Además surgió otra inquietud: ¿cuál es tipo de sujeto ideal implícito en los programas de inclusión socio-laboral en nuestro país?

Es importante reconocer, desde este momento que en los programas de orientación e inserción laboral se toma como modelo al “ser normal”, a la persona promedio, que en términos estadísticos son la mayoría de una población. Las personas con déficit mental son estadísticamente excepcionales, es decir, la minoría. Por estas razones los programas de orientación e inclusión socio-laboral enfatizan que durante el proceso de búsqueda de trabajo asa-

lariado es fundamental conocer qué tipo de ocupaciones se está dispuesto a aceptar o rechazar y, sobre todo, por qué razones. Ello obliga a concretar las condiciones de acceso al trabajo y la ocupación en la que se busca empleo.

La empleabilidad de los psicóticos o deficientes mentales es un término muy relacionado actualmente con la inserción laboral. La empleabilidad hace referencia a las posibilidades reales o potenciales que tiene una persona, a partir de su cualificación profesional, de encontrar empleo. Se define, pues, de la siguiente manera: la capacidad de cualquier persona para adaptarse a una oferta de trabajo determinada y al conjunto de actitudes, intereses, motivaciones, conocimientos, formación y aptitudes que la posicionan positivamente ante el mercado de trabajo. De ahí que todo proyecto de empleabilidad (habilidad para encontrar y/o mantener un empleo) dirigido a cada uno de los participantes de estos procesos de inclusión social, se concreta en su evaluación positiva para un proceso de inserción que debe ser: 1) *realista*: que nazca del conocimiento real de la persona y el entorno laboral; 2) *oportuna*: que gestiona el acceso al empleo mediante la selección de posibilidades; 3) *adaptable*: se ajusta a las necesidades cambiantes del mercado laboral; 4) *transversal*: que afecte todas las dimensiones formativas; 5) *integral*: supone interactuar con la realidad familiar y comunitaria (Araniguría Rodríguez, 2011).

Mascayano Tapia, Lips Castro y Moreno Aguilera (2013) hacen una revisión de las estrategias de inserción laboral en población con discapacidad mental. En su artículo enfatizan que la inserción laboral y el acceso al mercado productivo son considerados elementos claves para la plena integración de la persona con discapacidad mental. En el contexto de la investigación de los efectos de la inserción laboral está ampliamente difundido el reconocimiento del valor positivo del empleo como herramienta de mejoría tanto de la situación clínica como psicosocial de los afectados por una alteración mental de discapacidad. La actividad laboral en los usuarios no sólo mejora su situación financiera, sino que también provee una estructuración de sus actividades cotidianas, con rutinas definidas y significativas, garantizando de esta manera, como lo propone Pérez Adán (2011), la inserción social y laboral de dichas personas, en las comunidades a las cuales pertenecen.

Para Mascayano, Lips y Moreno (2013), los usuarios (personas con discapacidad mental) con empleo poseen un sentido personal de bienestar, un buen nivel de alta eficacia e identidad social. Se observa en ellos, además, una mejora en la autoestima, una reducción de la sintomatología, una promoción del contacto social y un aumento de su calidad de vida. Por otra parte, también se ha demostrado que el empleo estable es un gran soporte que permite la inserción social de la persona con discapacidad mental, garantizando el acceso al ejercicio de sus derechos ciudadanos. Algunos autores afirman que una integración social efectiva del enfermo mental con discapacidad exige su incorporación al mundo productivo, su capacitación laboral y el acceso al mercado de trabajo. Finalmente señalan que en la actualidad, las personas con discapacidad mental tienen menos posibilidades para encontrar empleo en comparación con otras condiciones de discapacidad no mentales. Al respecto, el nivel de fuerza de trabajo de dichos individuos alcanza sólo el 29%, un porcentaje significativamente menor si es comparado con las personas con discapacidad física (49%) y con la comunidad en general (74%). La situación es aún peor para personas con trastorno psicótico, entre quienes sólo dos de cada diez encuentran alguna forma de empleo. Algunos de los factores que explican dicha situación provienen tanto de variables individuales como socioculturales.

En síntesis, la integración laboral a un empleo “normalizado”, “protegido” o con apoyo, es una variable esencial del trabajo de rehabilitación en el paciente con trastorno mental grave, para facilitar su autonomía e integración social. Sin embargo, la mayoría de estas personas que padecen psicosis, están desempleadas o fueron excluidas del mundo laboral y presentan importantes dificultades para acceder y mantenerse en puestos de trabajo remunerado (Crespo Hervás, 2007).

¿Qué es la Responsabilidad Social Empresarial?

Más allá de los mitos e imaginarios sociales sobre la responsabilidad social empresarial, que la encasillan como: “las donaciones que hace una empresa”, “un mecanismo para desgravar impuestos”, o “una estrategia de *marketing* de

las empresas” y reconociendo de antemano que no hay una definición exacta, la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) puede ser entendida en términos bien amplios como la contribución al desarrollo humano sostenible, a través del compromiso y la confianza de la empresa hacia sus empleados y las familias de éstos, hacia la sociedad en general y hacia la comunidad local, en pos de mejorar el capital social y la calidad de vida de toda la comunidad.

Para mayor precisión y de acuerdo con la definición de la Comisión Europea, en su libro verde: Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas, la Responsabilidad Social Empresarial

es la integración voluntaria, por parte de las empresas, de las preocupaciones sociales y medioambientales en sus operaciones comerciales y sus relaciones con sus interlocutores (...) Ser socialmente responsable no significa cumplir plenamente las obligaciones jurídicas, sino también ir más allá de su cumplimiento invirtiendo “más” en el capital humano, el entorno y las relaciones con sus interlocutores. (2001, p. 1)

En este contexto la RSE debe ser necesariamente entendida como un esquema integral de responsabilidades compartidas entre todos los actores que concurren en la actividad empresarial, quienes conforman una compleja red de relaciones y de valores en cada uno de los eslabones de la cadena de valor, donde las iniciativas sociales no pueden ser acciones aisladas de algunos empresarios-gerentes, actores sociales y económicos, sino que deben ir de la mano de la misión, visión, valores y estrategia de la empresa.

Meneses Romero (2009) plantea, entre otras cosas, que es válido hacer críticas al “*marketing* social” en lo que se refiere a la utilización de los proyectos de responsabilidad social para generar marca o para favorecer la imagen corporativa, ya que esta práctica empresarial debe estar en consonancia con la ética empresarial. Además asegura que sería una contradicción que una empresa tenga programas de responsabilidad social, a la vez que se desentiende de las necesidades más inmediatas de sus colaboradores: pagar un salario justo, proporcionar una capacitación adecuada y efectiva, brindar posibilidades ciertas de desarrollo, facilitar las condiciones para que dispongan de tiempo para estar con sus familias, etc. Para este autor, sería inimaginable que una

empresa, empresario o gerente enarbolará la bandera de la RSE hacia afuera, proyectando la visibilidad de lo hecho hacia la comunidad externa, sin comenzar por la RSE interna, la que le da vigencia y sobre todo legitimidad y práctica a dicho concepto dentro de la propia organización.

A manera de síntesis parcial, se puede decir que para que el tema de la responsabilidad social en el ámbito empresarial de hoy no se convierta en un lugar común y de moda, es necesario asumir un compromiso permanente con todos los actores sociales involucrados en los procesos de gestión de la riqueza y el bienestar social de las comunidades más próximas a nuestro entorno de acción psicosocial, política y económica.

Finalmente, de acuerdo con Martínez Fajardo (2010) el concepto de Responsabilidad Social Empresarial “no puede basarse en prácticas asistencia- listas, de carácter subjetivo y esporádico, fundadas en la idea de donación de los empresarios, acciones que muchas veces corresponden más al incentivo de generosos descuentos tributarios o a prácticas publicitarias maquilladas” (p. 4). Por el contrario, para este autor, la RSE implica siempre un programa sostenible de largo plazo.

Conclusiones a propósito de la lógica organizacional y la RSE

Después de reflexionar sobre los resultados obtenidos en esta investigación es necesario tener presente que para cualquier persona que está inmersa en la investigación en el campo de la psicología trabajo y de las organizaciones le resulta indudable que la lógica- racionalidad de la organización-empresarial, en el contexto de la sociedad industrial apunta fundamentalmente hacia la ganancia con o sin el ánimo de lucro y la subsistencia. Por esta razón es necesario retomar la propuesta de Idalberto Chiavenato (2007) para quien de manera general, la racionalidad organizacional-empresarial significa adecuación de los medios utilizados a los fines y objetivos que se desean alcanzar. En la teoría de la burocracia y el pensamiento administrativo esto significa eficiencia. Por ende, una organización empresarial es racional si se escogen los medios más eficientes para lograr los objetivos deseados, aunque sólo se tienen

en cuenta los objetivos organizacionales y no los individuales. Sin embargo, el hecho de que una organización sea racional, no implica que sus miembros actúen de manera racional en lo que se refiere a sus aspiraciones y objetivos personales. Por el contrario, cuanto más racional y burocrática se vuelva la organización, más automáticamente trabajan sus miembros actuando como simples engranajes de una máquina. La racionalidad se logra mediante la elaboración de reglamentos que sirven para dirigir el comportamiento de los participantes en la búsqueda de la eficiencia.

Además, la racionalidad instrumental se basa en una suposición de relaciones de causa y efecto: determinadas acciones llevan a determinadas consecuencias. Así, una acción es racional, si es congruente con el logro de los objetivos que se desean alcanzar o se ajusta a las presunciones y premisas previamente aceptadas por la organización.

En este contexto, el ideal es una empresa eficiente y eficaz, donde la eficacia es una medida normativa del logro de resultados; es la capacidad de satisfacer una necesidad social mediante el suministro de productos. Y la eficiencia es una medida normativa de la utilización de recursos en ese proceso; es la relación entre costos y beneficios, enfocada hacia la búsqueda de la mejor manera de hacer o ejecutar las tareas con el fin de que los recursos se utilicen del modo más racional posible. En síntesis, toda organización empresarial se comporta de acuerdo con una racionalidad que le es propia.

De otra parte, en la sociedad capitalista, se promueve como modelo ideal el trabajo como la única manera de ser y la única forma de existir. El trabajo se constituye entonces en el eje central en la vida de las personas, hasta el punto que alrededor de él se organizan el resto de las actividades sociales y personales. Se oculta o no se nombra el hecho de que el trabajo se ha convertido en un bien escaso y que ser un trabajador no es lo mismo que tener un trabajo. En última instancia, estamos inmersos en el trabajo asalariado donde la persona (el trabajador) debe ganarse la vida. El ideal de la ganancia, se promueve y se socializa hasta que se convierta en un valor fundamental de la vida.

Finalmente, cuando se habla de políticas de inserción laboral de personas con enfermedad mental es oportuno recordar que si bien la Constitución política colombiana de 1991 en su artículo 25 señala que: “el trabajo es un derecho y una obligación social y goza, en todas sus modalidades, de la especial protección del Estado. Toda persona tiene derecho a un trabajo en condiciones dignas y justas”, las empresas nacen con el ánimo de producir márgenes de ganancia y utilidad que les garantice su supervivencia más que su subsistencia a corto, mediano y largo plazo. Aquí vale la pena retomar a Schein (1991) cuando plantea que una organización es

la coordinación planificada de las actividades de un grupo de personas para procurar el logro de un objetivo o propósito explícito y común, a través de la división del trabajo y las funciones, y a través de la distribución jerárquica de la autoridad y la responsabilidad. (p. 14)

Un aspecto importante de esta definición, susceptible de análisis, es que el objeto de la coordinación son las actividades y no las personas.

De otro lado, reflexionar sobre la responsabilidad social de la empresa implica plantear la cuestión ¿debe la empresa limitarse a cumplir sus obligaciones legales y económicas o bien exceder este marco mínimo y considerar los efectos que ocasiona su proceso de producción? Por supuesto existen argumentos a favor y en contra de una implicación de la empresa en cuestiones sociales. Sin embargo, no se puede dejar por fuera la responsabilidad del Estado colombiano delegando sus responsabilidades fundamentales en las empresas privadas y sobre todo en el individuo potencialmente empleado.

REFERENCIAS

- Agulló Tomás, E. (2001). Entre la precariedad laboral y la exclusión social: los otros trabajos, los otros trabajadores. En E. Agulló Tomás y A. Ovejero Bernal (coords.), *Trabajo, individuo y sociedad* (pp. 95-144). Madrid: Pirámide.
- Araniguría Rodrigo, F. J. (mayo-agosto, 2011). Empleo y comunidad: los retos del autoempleo. *La razón histórica*, 5(15), 68-75.
- Bauman, Z. (2000). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Blanch Ribas, J. (2007). Psicología social del trabajo. En M. Aguilar y A. Reid (coords.), *Tratado de psicología social: perspectivas socioculturales* (pp. 210-240). México-Barcelona: Anthropos.
- Chiavenato, I. (2007). *Administración de recursos humanos: el capital humano de las organizaciones*. México: McGraw-Hill.
- Comisión Europea. (2001). *Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas. Libro Verde*. 25 de Julio.
- Crespo Hervás, M. D. (2007). Rehabilitación y psicoeducación en la esquizofrenia. En A. Chinchilla Moreno, *Las esquizofrenias: sus hechos, valores clínicos y terapéuticos*. Barcelona: Masson.
- Fernández Riquelme, S. y Sánchez Sánchez, J. M. (mayo-agosto, 2012) La orientación laboral como un instrumento político-social en contextos de crisis: la respuesta ante la incertidumbre del empleo. *La razón histórica*, 6(18), 20-38.
- Larrazábal, M. y Morales, Y. (2010). *Inserción laboral de personas con discapacidad: una guía práctica para facilitar a las organizaciones el cumplimiento de las disposiciones legales vigentes en la materia* (Trabajo de diplomado de la Lopcymat). Instituto Universitario Avepane, Caracas. Recuperado de: <https://es.scribd.com/doc/56411471/Trabajo-Final-Diplomado-Lopcymat>

- Martínez Fajardo, C. E. (2010). RSE y lineamientos de investigación desde la perspectiva de la teoría de la gestión. En C. E. Martínez Fajardo, (ed.), *Responsabilidad Social Empresarial: una reflexión desde la gestión, lo social y ambiental* (pp. 1-47). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mascayano Tapia, F., Lips Castro, W. y Moreno Aguilera, J. M. (marzo-abril, 2013). Estrategias de inserción laboral en población con discapacidad mental: una revisión. *Salud Mental*, 36(2), 159-165.
- Meneses Romero, L. A. (3 de noviembre de 2009). Responsabilidad Social o Empresarial – declaración o valor, por casa se inicia la responsabilidad social. Recuperado de <http://www.degerencia.com/articulo/responsabilidad-social-o-empresarial-declaracion-o-valor>
- Morán Astorga, C. (2005). *Psicología del trabajo: nociones introductorias*. Málaga: Aljibe.
- Oficina Internacional del Trabajo (OIT). (2002). *Panorama laboral América Latina y el Caribe*. Lima-Perú. Oficina regional.
- Peiró Silla, J. M. y Prieto Alonso, F. (1996). La aproximación psicológica al trabajo en un entorno laboral cambiante. En: J. Peiró Silla y F. Prieto Alonso, (eds.). *Tratado de psicología del trabajo. Vol. I: La actividad laboral en su contexto* (pp.15-36). Madrid: Síntesis.
- Pereda Marín, S., Berrocal Berrocal, F. y Alonso, M. (2008). *Psicología del trabajo: teoría y práctica*. Madrid: Síntesis.
- Pérez Adán, J. (mayo-agosto, 2011). Las razones del ser del comunitarismo. *La razón histórica*, 5(15), 4-8.
- Pulido-Martínez, H. C. (2011). Psicología y trabajo: una relación bajo examen. En B. P. Ballesteros de Valderrama y H. Escobar Melo (eds.), *Psicología y políticas públicas: aportes desde la academia* (pp.123-144). Bogotá: Universidad Javeriana.

- Rivas Rivas, A. M. (2004). Del trabajo como valor de inscripción social al trabajo como factor de desestructuración social: el caso de los trabajadores y trabajadoras desplazados por la deslocalización industrial dentro del Estado español. *Cuadernos de relaciones laborales*, 22(2), 63-82.
- Schein, E. (1991). *Psicología de la organización*. (3ª. Ed.). México: Prentice Hall.
- Verdugo, M. A. y Jordán de Urríes, B. (coords.). (2002). Hacia la integración plena mediante el empleo. *Actas del VI simposio internacional de empleo con apoyo*. INICO, Salamanca.

AUTONOMÍA, FORMACIÓN Y HETERONOMÍA EN ROUSSEAU Y KANT: TRES MOMENTOS PARA LOS TIEMPOS POSMODERNOS

Freddy Fernández Márquez*

Fundación Universitaria Luis Amigó

La autonomía de la voluntad es la constitución de la voluntad, por la cual es ella para sí misma una ley –con independencia de la manera en que estén constituidos los objetos del querer. El principio de la autonomía es, pues, no elegir de otro modo sino de éste: que las máximas de la elección, en el querer mismo, sean al mismo tiempo incluidas como ley universal.

Immanuel Kant

INTRODUCCIÓN

El presente artículo versa sobre la condición del individuo en la Modernidad, cuya promesa se sustentó en tres grandes momentos para la humanidad: la autonomía, la autoridad y la heteronomía. Sin embargo, estos tres cometidos, supuestamente,

* Filósofo. Historiador. Político. Candidato a Doctor en Filosofía. Docente Investigador y Director de la *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*.



fueron llevados al campo de la pedagogía y la sociedad. Se parte, entonces, del deber kantiano como autonomía, que se refleja en el sujeto como deber-ser encaminado hacia lo pedagógico. En otras palabras, el docente o el pedagogo poseen el deber desde la autoridad, es decir, su saber es una autoridad. Ello da una autonomía a sus decisiones que luego se reflejará en la heteronomía, un deber compartido. Pero en la posmodernidad se extravía la autoridad, la autonomía y la heteronomía y se reemplazan por la Responsabilidad social del ser.

El problema de la autonomía

La Modernidad, en el campo de la ética, ha situado como máxima aspiración del sujeto o individuo moral, el logro de la autonomía. Este tema se enlaza con las características de lo que consideramos ser moderno, en el ámbito de las prácticas morales, pero también en el de la reflexión ética; autónomo sólo puede ser un *yo* que, en principio, se piensa desvinculado de referencias éticas y morales trascendentales. Una conciencia cosmovisional o mítica no podrá sentirse desconectada moralmente; sólo un *yo* que ha roto las amarras de las verdades morales enfáticas, puede vivir en la inmanencia de la desvinculación, de los horizontes trascendentes puestos en cuestión.

La Modernidad ha secularizado los horizontes de significación ética y moral, particularmente la época histórica, conocida con el nombre de Ilustración que fracturó nuestras referencias éticas trascendentes. Los Ilustrados le apostaron, sin embargo, a una revinculación del sujeto o individuo ético por el lado de la referencia a una naturaleza humana, normativa, pensada como una nueva fuente de nuestros juicios morales.

Esta normatividad, este carácter regulativo de la esencia del hombre devenía de la confianza en la perfectibilidad del ser humano, esta es la que abre un horizonte de futuro para el hombre sobre la base de la educabilidad:

Existe un espíritu universal, no por las luces, sino por la facultad de adquirirlas; un espíritu abierto, inteligente, pronto a todo, y, como dice Montaigne, si no instruido por lo menos instruible. Me basta con que él sepa encontrar lo

que hay de bueno en todo lo que hace, y el porqué de todo lo que cree. Pues, lo diremos una vez más, mi propósito no es darle la ciencia, sino el aprender a adquirirla en caso necesario. (Rousseau, 1985a, p. 38)

Así para Rousseau, en el espíritu de la Ilustración, la autonomía moral se logra en la perspectiva de la perfectibilidad humana, pensada en la vía de la adquisición de un saber de sí, dependiente de las dimensiones de la educabilidad del ser humano, en cuanto este puede ser educable por la vía de las relaciones: con la naturaleza, con las cosas y con los hombres. Pero, la autonomía moral no es disociable de la autonomía política de un sujeto que puede entrar en relaciones contractuales. Este es un tema propiamente roussoniano, heredado y elaborado por Kant y resumen de una de las temáticas que abre interrogantes sobre el destino ético y moral de la Modernidad, aún en la hoy llamada por algunos Modernidad tardía.

La filosofía y la cultura modernas conocen diversas formas de la autonomía: desde la autonomía como interioridad en los orígenes del mundo moderno durante la censura que significó para occidente la reforma protestante, encarnada en la figura de Martín Lutero, hasta la experiencia de la autonomía pensada en términos de evolución de la conciencia moral tal cual la plantean Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, pasando por las construcciones de la idea de autonomía como legalidad en la tradición que inauguran Rousseau y Kant, y de la cual son continuadores hoy autores del calibre intelectual de John Rawls y Jürgen Habermas. La autodeterminación moral del sujeto o individuo, asedia las elaboraciones de una época que entroniza al yo individual en tanto referencia obligada de los procesos de decisión moral y política; la autonomía no se confunde, sin embargo, con un proceso de interiorización de coacciones externas o con decantados procedimientos para garantizar la prístina pureza del yo según las exigencias del ser auténtico.

El yo moderno, oscila entre los imperativos de la autonomía exigida como proyecto y construcción desde el sí mismo moral y las coacciones que los sistemas sociales ejercen sobre la frágil figura humana.

La heteronomía, la heterodirección son riesgos siempre presentes para quien se sitúa, como sujeto o individuo moral, en la Modernidad; si se quiere, los riesgos de devenir otro son más acuciantes en la Modernidad tardía que blinda sistémicamente, que coloniza estructuralmente a quien se define como persona en el ámbito moral; la heteronomía tiene la cobertura del *factum* moral, de aquello que, coactivamente, se impone al sujeto o individuo por la vía de los sistemas, en tanto que la autonomía tiene los rasgos de una idealidad en construcción, de un horizonte, de un proyecto que aboca al sujeto o individuo a la autodeterminación en los ámbitos ético, moral y político.

Jean Jacques Rousseau y el problema de la autonomía moral

El tema de la autonomía obsesiona a Rousseau como a todos los racionalistas de la Ilustración, y en efecto, es el asunto que en el campo moral debe generar motivos de reflexión para los defensores del papel de la razón práctica en tanto fuente de nuestros juicios morales. El pensador ginebrino fluctúa entre una forma de la autonomía entendida como inocencia natural, y el alejamiento de los mandatos e imperativos artificialistas de lo social. Esta forma de la autonomía se cristaliza en un texto del tenor de *Las meditaciones de un pensante solitario* (2010) hasta la búsqueda hipotética de la autonomía por la vía del aprendizaje en el *Emilio*.

Rousseau no teoriza explícitamente sobre la autonomía, como sí lo hace por ejemplo Kant en *La fundamentación de la metafísica de las costumbres* (2005). Inferimos por tanto, que ella es, para el filósofo ginebrino, la base para las construcciones sobre la idea de libertad, que encontramos en sus discursos, particularmente en *El discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. La construcción de la libertad, entendida en principio como libertad natural, es absolutamente hipotética

No hay que tomar las investigaciones que se puedan realizar sobre este tema por verdades históricas, sino sólo por razonamientos hipotéticos y condicionales, más propios para esclarecer la naturaleza de las cosas que para mostrar su verdadero origen, y semejantes a los que todos los días hacen nuestros físicos sobre la formación del mundo. (Rousseau, 1985b, p. 208)

Como hipótesis, la libertad natural es la presuposición de la autonomía antes de su logro, antes del esfuerzo que supone la formación en tanto instancia de adquisición de aquello que quiero ser como tributo de mi independencia moral.

Sin embargo, la hipótesis del estado de naturaleza es la de una ausencia de compromiso del hombre con el hombre. Este sujeto o individuo libre está más acá del derecho, de la moral, de lo político, es alguien comprometido sólo consigo mismo y con su amor de sí, ya que la posibilidad de la pasión del amor propio aún no surge, pues no es posible compararse con el otro asumiéndose en tanto singularidad egoísta; pero la libertad natural no está exenta de una forma de conciencia de sí mismo:

No es, pues tanto el entendimiento lo que constituye, entre los animales, la distinción específica del hombre como su cualidad de agente libre. La naturaleza da una orden a todo animal, y la bestia obedece. El hombre experimenta la misma impresión, pero se reconoce libre de asentir, o de resistir; es sobre todo en la conciencia de esta libertad donde se muestra la espiritualidad de su alma. (Rousseau, 1985b, p. 208)

La conciencia de ser un agente libre es el soporte en el ser humano de las posibilidades de definirse como ser moralmente autónomo; en Kant, es la libertad de la voluntad, determinada desde la razón práctica objetiva, la que se convierte en fundamento de la autonomía.

El discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres narra las peripecias de la libertad natural, y paralelamente, las del camino de su anulación como resultado de los avances de la socialidad entre los humanos. Las sucesivas revoluciones técnicas y morales, que ponen a los hombres unos en contacto con los otros, disuelven la inocencia de la libertad natural, como una forma de libertad aún no autodeterminada.

En esto Rousseau es enfático al afirmar que la autonomía no es el mero resultado de cualquier forma de conciencia de la libertad, ella es más bien el fruto tardío de un ingente esfuerzo de formación, de búsqueda consciente de aquello que quiero ser, en tanto lo puedo ser. En el *Emilio*, lo expresa de esta manera:

Vivir es el oficio que yo quiero enseñarle; saliendo de mis manos él no será, convengo en ello, ni magistrado, ni soldado, ni sacerdote; será primeramente hombre: todo lo que este hombre debe ser y sabrá serlo en la necesidad tan bien como precisa; y cuando la fortuna tenga a bien hacerle cambiar de lugar, él permanecerá siempre en el suyo. (Rousseau, 1985a, p. 41)

El preceptor de *Emilio* busca, por tanto, enseñarle no materias, no conocimientos formales. Su objetivo es más preciso y moralmente determinado, quiere que su discípulo aprenda a vivir y el saber vivir supone avanzar en la construcción de la autonomía, como formación y trabajo sobre sí mismo en cuanto sujeto o individuo formable; autonomía es también la conciencia de la autodeterminación de sí.

Los avatares de la autonomía en Rousseau

Si bien, el hombre natural, aquel que habita el hipotético estado de naturaleza, es en apariencia un hombre completo, según Rousseau, es, igualmente, un sujeto o individuo que, aún siendo pre-moral, está cerca de sí mismo. Aunque lo de pre-moral no es absolutamente exacto, la piedad natural es el sentimiento que regula las acciones del hombre dotado de la libertad natural.

Sin embargo, el problema propiamente roussonianiano es el de enfrentar la condición degradada y fraccionada del hombre civil sobre la base de los presupuestos de una moralidad natural inmanente, ¿Qué podrá suplir esta moralidad inmanente cuando nos situamos, no ya frente a la hipótesis del hombre natural, sino que por el contrario, nos sale al encuentro la realidad de la decadencia del hombre civil?:

El hombre natural es todo para sí; él es la unidad numérica, el entero absoluto, que no tiene otra relación que consigo mismo o con su semejante. El hombre civil es una unidad fraccionaria que posee un denominador y cuyo valor está en relación con el entero, que es el cuerpo social. Las buenas instituciones sociales son las que mejor saben desnaturalizar al hombre, quitarle su existencia absoluta para darle una relativa, y transportar el yo a la unidad común; su suerte que cada particular no se cree ya uno, sino parte de la unidad, y no es ya sensible sino en el conjunto. (Rousseau, 1985a, p. 39)

Las dos formas de desnaturalización que Rousseau contempla como idealidades son el contrato social y la educación, en tanto avance en la propia autodeterminación; el contrato nos coloca en la situación de ser titulares del poder bajo la forma de la voluntad general; la educación nos eleva al desarrollo de nuestras potencialidades según las condiciones del proyecto implícito en la educación conforme a la naturaleza. Podría decirse que ambas formas de idealidad se presuponen mutuamente.

El ciudadano de la autonomía política, mediada por la voluntad general del *Contrato social*, exige de una formación moral tal cual la recibe el hipotético aprendiz que es *Emilio*. La metáfora de lo político y la de la educación se corresponden.

Rousseau comprendió que, para ser el ciudadano del contrato social era necesario educar a quien debería definirse como miembro de la unidad; *Emilio* es el sujeto moral del contrato como idealidad, puesto frente a las condiciones de su formación, como ciudadano y preparado así para construir, no sólo su autonomía moral, sino además, su autonomía política.

No es extraño, entonces que, el filósofo ginebrino en el primer libro del *Contrato social* opte por dejar de lado el tema de la libertad moral y sólo quiera ocuparse de la libertad civil, tema del *Emilio*, puesto que la libertad moral amerita un tratamiento independiente. Lo anterior podemos deducirlo de la siguiente cita:

Según lo precedente, podría añadirse a la adquisición del estado civil la libertad moral, la única que hace al hombre auténticamente dueño de sí; porque el impulso del simple apetito es esclavitud, y la obediencia a la ley que uno se ha prescrito es la libertad. (Rousseau, 1985b, p. 27)

La formación hacia la ciudadanía: la búsqueda de la autonomía moral como soporte de la autonomía política

Emilio es una obra pedagógica, es cierto, pero más allá de ello, es una de las metáforas morales de la Modernidad. Es también el gran libro de la formación del sujeto desde su nacimiento hasta la adolescencia tardía. De formación sí, pero de la autonomía moral:

No se conoce la infancia; sobre las falsas ideas que se poseen, cuanto más se abunda más se yerra. Los más sabios se interesan por lo que importa saber a los hombres, sin considerar lo que los niños están en estado de aprender. Ellos buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es éste antes de ser hombre. He aquí el estudio en que me he aplicado más, a fin de que, aun cuando todo mi método fuese quimérico y falso, siempre se pudieron aprovechar mis observaciones. (Rousseau, 1985b, p. 32)

Conocer la infancia, esa gran desconocida en el siglo XVIII, es acercarse al niño, es decir, a la naturaleza. El niño es al adulto en la economía discursiva de Rousseau, lo que el estado de naturaleza es al estado social, la cercanía a una forma de idealidad que, en tanto, no desbroza y desarrollada, es la forma misma de lo simple, de lo no artificioso.

El camino de la formación es el de la complejización de la vida del sujeto en construcción que es el niño, senda que es la de la autonomía. El papel del preceptor no es el de la directividad absoluta, como alguien pudiera inferir de su papel de guía insomne de los pasos de *Emilio*, desde su más tierna infancia.

La curia por el otro no debe confundirse con un ejercicio totalitario de heterodirección, el papel del preceptor es preparar a *Emilio* para la vida, el saber vivir es el fruto mejor logrado de la formación, esta sabiduría vital cuando mejor se ejercita, es válida cuando el aprendiz puede romper las amarras de la opinión y del prejuicio:

Vivir no es respirar es obrar... toda nuestra sabiduría consiste en prejuicios serviles; todos nuestros usos no son sino sujeción, tortura y violencia. El hombre civil nace, vive y muere en la esclavitud: a su nacimiento se le cose con una mantilla; a su muerte se le clava en un féretro; en tanto que él conserva la figura humana está encadenado por nuestras instituciones. (Rousseau, 1985b, p. 42)

Este tono consagrado a una empresa de liberación atraviesa el texto de Rousseau; las sujeciones de *Emilio* que son las de la niñez son múltiples: cuerpo y envuelto, pasiones artificiales, educación negada en tanto no se corresponde con la forma natural; el niño está sujetado por los adultos, el ciudadano por las instituciones.

La autonomía, es una empresa, una conquista, una sabiduría que se confunde con la vida misma, como campo de la actividad. La liberación de *Emilio* debe conducir a su libertad moral, no toda empresa de liberación conduce de por sí a la libertad; pero en Rousseau, acercarse a la libertad, es aproximarse a la forma original. La autonomía es reconducida al círculo de las potencialidades, según los tres ejes de la educación: por la naturaleza, por las cosas y por los hombres.

Rendirse ante los dictados de la forma natural, es liberar al infante de sus caprichos que son los de los adultos y de sus pretensiones de dominación; liberar no se confunde con dejar actuar a las pasiones artificiales que ensombrecen la relación del niño con el adulto:

Antes de saber hablar, manda; antes de poder obrar, obedece; y de cuando en cuando se le castiga antes que pueda conocer sus faltas o aún antes de cometerlas. Por este procedimiento se vierten con anticipación en su joven

corazón las pasiones que enseguida se le imputan a la naturaleza, y luego de haberse tomado el trabajo de hacerlo malo, nos quejamos de encontrarlo tal. (Rousseau, 1985b, p. 49)

La relación con el adulto no es de por sí liberadora, el adulto es ya hombre social, es decir, tiene los no depurados lastres de la opinión, el prejuicio, el artificio, en síntesis: la forma social; es por ello que su intervención sobre el infante puede ser deformadora, es allí donde aparece, en escena, el preceptor como el artista de la formación del nuevo sujeto o individuo de la moralidad.

REFERENCIAS

- Kant, I. (2005). *La fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Tecnos.
- Klossowski de Rola, B. y Jaunin, F. (2010). *Balthus: Meditaciones de un caminante solitario de la pintura*. Buenos Aires: Las Cuarenta.
- Rousseau, J. J. (1985a). *Emilio*. Madrid: Biblioteca EDAF.
- Rousseau, J. J. (1985b). *El contrato social. Discursos*. Madrid: Alianza.

LA RESPONSABILIDAD SOCIAL VISTA DESDE 8 INDICADORES PARA LA PAZ EN COLOMBIA, DURANTE 2002-2006⁵

Mónica Alzate*, Xiana Vilas**, Cristina Gómez-Román** y
José Manuel Sabucedo**

*Fundación Universitaria Luis Amigó. **Universidade de Santiago de
Compostela

INTRODUCCIÓN

En octubre de 1999 se concreta un Programa de Acción de Naciones Unidas para la conformación de una Cultura de Paz. La paz es uno de los pilares esenciales que inspira los Diez Principios del Pacto Mundial y, por ende, guarda una estrecha relación con el concepto de Responsabilidad Social. El Programa de Acción para una Cultura de Paz gira sobre 8 grandes áreas: educación; desarrollo económico y social sostenible; promoción del respeto por los Derechos Humanos; igualdad entre hombres y mujeres; participación democrática; promoción de la comprensión, la tolerancia y la solidaridad; comunicación participativa y libre cir-

⁵ Este trabajo se basa en un trabajo previo cuya referencia es Alzate, M., Sabucedo, J. M. & Durán, M. (2014). The transformation of a Socio-Political Conflict: Building a Culture of Peace in Colombia. En S. Sacipa y M. Montero. *Psychosocial Approaches to Peace-Building in Colombia* (pp. 137-151). New York: Springer.



culación de la información y de los conocimientos; promoción de la paz y la seguridad internacionales. Estas grandes áreas cuentan a su vez con indicadores específicos para los países. En este trabajo se presenta un análisis de los indicadores durante el desarrollo de la llamada Política de Seguridad Democrática (2002-2006) en Colombia. Los análisis se fundamentan en los datos estadísticos de reconocidos entes nacionales e internacionales en cuanto a: gasto público en educación y porcentaje de homicidios; desarrollo económico y emisiones de CO₂; Escala de terror político según el Índice Gibney; porcentaje de participación en el parlamento de hombres y mujeres; índice de desarrollo democrático; porcentaje de población acogida y expulsada de su territorio; libertad de prensa; e inversión en gasto militar. En este trabajo se concluye que durante 2002-2006 se generaron retrocesos en cuanto a la construcción de paz en Colombia y por tanto en los posibles avances en Responsabilidad Social.

El Pacto Mundial es un acuerdo internacional que orienta la Responsabilidad Social (RS) de las entidades. Éste se basa en un acuerdo en que las prácticas empresariales deben permitir la construcción de un mercado global más estable, equitativo e incluyente que fomente sociedades más prósperas (Organización de Naciones Unidas –ONU-, 2014).

Dado que el Pacto Mundial se dirige a la construcción de sociedades, las autoras y autor de este trabajo entendemos la Responsabilidad Social en un sentido amplio, es decir, como un valor universal que trasciende la esfera empresarial y que se aplica al ámbito individual, comunitario y social. Asumimos que la ciudadanía, las comunidades y los Estados son también responsables de velar por minimizar el impacto social y ambiental derivado de la actividad productiva. La responsabilidad de cada uno de estos actores radica, entre otras razones, en que ha sido firmante de las Convenciones y Declaraciones internacionales en las que se fundamenta el Pacto Mundial.

Uno de los pilares del Pacto Mundial es la construcción de sociedades más pacíficas. Por tanto, la construcción de paz estará fuertemente ligada a la consecución de los 10 objetivos del Pacto Mundial. Particularmente en lo referido al fortalecimiento de dos de sus áreas: Derechos Humanos y Medio Ambiente.

Las autoras y autor de este trabajo proponemos que una forma de evaluar la contribución de los países a los objetivos del Pacto Mundial es a través de los avances en la construcción de una Cultura de Paz propuesta por la Organización de Naciones Unidas (1999). Dichos avances deben darse sobre las siguientes áreas: educación; desarrollo económico y social sostenible; promoción del respeto por los derechos humanos; igualdad entre hombres y mujeres; participación democrática; promoción de la comprensión, la tolerancia y la solidaridad; comunicación participativa y libre circulación de información y conocimientos; promoción de la paz y la seguridad internacionales

A partir de estas áreas se han establecido indicadores que permiten medir la Construcción de una Cultura de Paz. De Rivera (2004) propone los siguientes: gasto público en educación y porcentaje de homicidios; desarrollo económico y emisiones de CO₂; Escala de terror político según el Índice Gibney; porcentaje de participación en el parlamento de hombres y mujeres; índice de desarrollo democrático; porcentaje de población acogida y expulsada de su territorio; libertad de prensa; e inversión en gasto militar.

En este trabajo analizaremos los resultados de Colombia en los indicadores propuestos por De Rivera. Nos hemos centrado en el período 2002-2006, por ser una etapa social y políticamente reconocida como la de implantación de la denominada Política de Seguridad Democrática. El interés de analizar este período radica en describir los avances y/o retrocesos que pueden ocasionarse en un país, durante los períodos en los que se implanta una política estatal de fortalecimiento de su seguridad como estrategia para la construcción de paz. Dicha política de seguridad tendrá a su vez repercusiones en el desarrollo de la Responsabilidad Social.

Indicadores para la construcción de Paz y la Responsabilidad Social aplicados a Colombia

En función de los indicadores propuestos por De Rivera (2004) para alcanzar una Cultura de Paz haremos una descripción del contexto colombiano durante los años 2002 a 2006. Antes de presentar los datos daremos la defi-

nición operacional aplicada por De Rivera para cada indicador. En algunos casos, con el fin de hacer una mejor contextualización de los resultados, relacionaremos los datos de Colombia con los de otros países latinoamericanos en un estudio publicado por Alzate, Sabucedo y Durán (2014).

Educación para la paz

Este indicador establece el grado en el que las personas son educadas o socializadas como personas pacíficas con normas que ponen énfasis en la cooperación y la resolución de conflictos a través del diálogo, la negociación y la no violencia. Dado que se espera que la educación transmita dichos valores, se mide a través del producto interno bruto dedicado a la educación y la tasa de homicidios.

a. *Producto Interno Bruto dedicado a la educación en Colombia*: según el Banco Mundial, el PIB que Colombia dedicó a la educación entre los años 2002 y 2006 tuvo una tendencia decreciente, en el año 2002 era del 4.3% y llegó al 3.9% en 2006 (Banco Mundial, 2014). Según las Naciones Unidas, el porcentaje recomendado de gasto público en Educación debería ser el 6% del PIB.

b. *Tasa de homicidios per cápita en Colombia*: el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias forenses (2004, 2006) informó que el porcentaje de homicidios por cada 100.000 habitantes entre los años 2002 y 2006 tuvo una tendencia negativa. En el año 2002 el porcentaje de homicidios fue de 68 y esta cifra se redujo a 38 en el año 2006. Este seguramente es el avance más importante que se presentó durante los años de la política de seguridad democrática y se asocia a la desmovilización de grupos paramilitares y al debilitamiento de las guerrillas. A pesar de dicho avance, dentro del contexto latinoamericano es una cifra bastante elevada.

Desarrollo económico y social sostenible

Este indicador se refiere al desarrollo equitativo y sostenible, es decir a la forma en la que se satisfacen necesidades en armonía con el medio ambiente; incluye el Producto Interno Bruto *per cápita* (en dólares), el índice Gini de inequidad y las emisiones de CO₂ *per cápita*.

Según el informe de Polilat y la Fundación Konrad Adenauer (2007), Colombia en el año 2006 se encuentra en la media superior de PIB *per cápita* de América Latina, sin embargo es el país latinoamericano con la cuarta peor brecha de inequidad, solo por delante de República Dominicana, Bolivia y Brasil. En cuanto a las emisiones de CO₂, Colombia se encuentra por debajo de la media de los demás países latinoamericanos, 2,04 toneladas *per cápita*.

Respeto a los Derechos Humanos

Mide hasta qué grado los Derechos Humanos son asegurados por medio de un gobierno que incluye a todos los grupos y la probabilidad de que estos derechos se mantengan. De Rivera (2004) propone una medición inversa del índice Gibney (Gibney & Dalton, 1996) de la tasa de terror político reportado por Amnistía Internacional. Este índice va desde el nivel 1 al 5, en el nivel 1 el encarcelamiento por las opiniones y las torturas son raras o excepcionales, los asesinatos políticos son extraordinariamente raros. En el nivel 5 la violencia es algo generalizado a la población, implica prisión política, asesinato, desaparición y tortura. Los resultados para Colombia entre los años 2002 y 2006 se mantienen en un nivel 5 (Gibney, Cornett & Wood, 2006), situándola en el nivel más alto de la escala de terror político de América Latina durante este período.

Equidad entre hombres y mujeres

Mide hasta qué grado las voces de las mujeres son tan importantes como las de los hombres, en función del porcentaje de cargos públicos ocupados por mujeres.

En los años noventa Colombia superaba a otros países latinoamericanos en el porcentaje de participación de mujeres en el parlamento. A partir del año 2000 empieza a encontrarse dentro de las peores posiciones, sufriendo después del 2006 un retroceso que no tenía hace más de una década. Según los informes revisados en la página web de la División Estadística de las Naciones Unidas (2014), Colombia pasó de 12 a 8 mujeres en el parlamento.

Participación democrática

Este indicador mide hasta qué grado hay participación de la sociedad civil en las decisiones que afectan su bienestar personal. El resultado se obtiene del índice de democratización calculado por Vanhanen. Este índice multiplica el porcentaje de la población que vota por el porcentaje de elecciones impugnadas (Vanhanen, 2000). En el trabajo de De Rivera (2009) el índice Vanhanen presentado para Colombia es de 16,5, un valor que se encuentra por debajo de la media (22,4) de los 74 países analizados en su estudio y que obtuvieron puntuaciones entre 0 y 42,8.

Aunque De Rivera (2004) sugiere la utilización del índice de Vanhanen de democratización, hemos encontrado un índice de desarrollo democrático propio para América Latina que presenta datos actualizados para la región y es elaborado por Polilat.com y la Fundación Konrad Adenauer. Hemos decidido mostrar el nivel de desarrollo democrático en función de este índice que evalúa cuatro dimensiones: Condiciones básicas de la democracia, Respeto de los derechos políticos y las libertades civiles, Calidad institucional y eficiencia política y Ejercicio de poder efectivo para gobernar.

La tendencia de Colombia entre 2002 y 2006 es decreciente, en los cuatro primeros años estudiados pasa de 5.2 en 2002 a 2.9 en 2005, en el año 2006 mejora hasta un 4.3 (Polilat.com y Fundación Konrad Adenauer, 2007). El promedio para Colombia en los años estudiados se corresponde con un nivel de desarrollo democrático medio, en relación con el resto de América Latina, las puntuaciones altas están por arriba de 7.5 puntos.

Comprensión, tolerancia y solidaridad

Se mide a través del número de refugiados, puesto que la tolerancia implica la aceptación de personas que huyen de otros países. Los fallos en la solidaridad se reflejan en la generación de refugiados y de desplazamiento interno, por tanto, el indicador se compone del número de refugiados admitidos menos el número generado (incluyendo los desplazados internos) y dividido por el total de la población.

El problema de los desplazados internos en Colombia es una de las situaciones más graves del mundo. El Gobierno de Colombia estima que hasta 2006 había entre 2,5 y 3 millones de desplazados internos en el país, siendo 1.896.160 los registrados en el Sistema Único de Registro (SUR) hasta el 31 de octubre de 2006. Según datos de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES) 3.832.527 personas han sido desplazadas por la violencia del 1 de enero de 1985 hasta el 30 de junio de 2006, y día a día esta cifra aumenta producto de la violencia política asociada al conflicto armado interno (ACNUR, 2007).

Si calculamos este índice bajo los parámetros propuestos por De Rivera (2004), para el caso colombiano encontraremos un índice negativo: población refugiada admitida menos población generada, en relación con el total de la población: $155 \text{ (admitidos)} - [3.000.000 \text{ personas desplazadas internas} + 60.415 \text{ Refugiados} + 19.754 \text{ (solicitantes de asilo)}] / 44.000.000 \text{ total de la población} = -7$.

El índice de Cohesión social y tolerancia que presenta De Rivera en su trabajo de 2009 también presenta un valor negativo. El promedio de los 74 países que analizó este autor es de 1,9 y se mueve en un rango de 38,1 a 72,8, por lo tanto, es evidente lo atípico del valor obtenido para el caso de Colombia.

Comunicación participativa y libre flujo de información y conocimiento

La libertad de información y comunicación, así como los intercambios de información y conocimientos son imprescindibles para una cultura de paz. Este indicador mide hasta qué grado hay una comunicación abierta con transparencia y responsabilidad, más que control de prensa y corrupción. Se mide a través de la tasa de libertad de prensa de Freedom Houses'. Este índice examina las restricciones en los medios de comunicación hablados y escritos, a través de: el nivel de restricción de las leyes y regulaciones (0-30 puntos); el rango de presión política (0-40 puntos) y el rango de influencia económica sobre el contenido (0-30 puntos). La puntuación de 100 corresponde a la total negación de la libertad de prensa.

En el año 2002 el valor que Freedom House (2007) daba a Colombia era de 60, en los tres años siguientes este valor sube a 63, y en el año 2006 vuelve a bajar al nivel de 61. Los Países con puntuaciones entre 0 y 30 son catalogados como países con libertad de prensa. Las puntuaciones entre 31 y 60 indican una libertad de prensa parcial y las puntuaciones entre 61 y 100 indican negación de la libertad de prensa.

En el año 2006 Colombia ocupa uno de los peores lugares en cuanto a libertad de prensa del sub-continente latinoamericano. Es superada por todos los países, excepto por Cuba, Haití y Venezuela.

Paz internacional y seguridad

Este indicador mide en qué grado la sociedad fomenta la seguridad internacional más que la competencia de poder y la venta de armas. Se mide a través del porcentaje de gasto militar que corresponde al producto interno bruto.

Los datos aquí recogidos son tomados del Instituto de Estocolmo de Investigación Internacional para la Paz (SIPRI), que es una de las cuatro fuentes internacionales de gastos en defensa más importantes en el mundo. Se estima que el gasto militar mundial en 2006 equivale al 2.5 % del PIB mundial el promedio para Colombia durante los años 2002 a 2006 es de 3.4% del PIB (Stockholm International Peace Research Institute -SIPRI-, 2007).

Colombia se encuentra dentro de los países latinoamericanos con más gasto militar entre los años 2002 y 2006. Según De Rivera (2009) la media de los 74 países analizados es de 2,2 dentro de un rango que oscila entre 0 y 9,5. Tal y como se evidencia, Colombia supera durante todos los años ese porcentaje medio de PIB invertido en armamento, y es el país de América Latina con mayor puntuación en este indicador.

En este apartado hemos presentado algunos de los indicadores que nos permiten conocer las condiciones de Colombia para avanzar hacia la construcción de una cultura de paz durante los años 2002 a 2006. El diagnóstico que deriva de tales indicadores es que el proceso está a medio camino y que es necesario modificar una serie de condiciones que no permiten avanzar hacia el cumplimiento de los acuerdos y las convenciones internacionales sobre los que se fundamenta la Responsabilidad Social. Entre tales condiciones se observa la distancia entre el PIB destinado a educación y el recomendado por Naciones Unidas; la alta tasa de homicidios que es tres veces superior a la media obtenida en un estudio con 74 países realizado por De Rivera (2009): la cuarta peor brecha de inequidad en América Latina a pesar de ser un país con un PIB de nivel medio; el constante nivel de terror político; la baja equidad entre hombres y mujeres en el parlamento a pesar de ser considerado un país con un desarrollo democrático medio; la cantidad de población desplazada y refugiada; la negación de la libertad de prensa y el alto gasto militar.

CONCLUSIONES

El contexto, social, político y económico que hemos descrito en esta revisión, reúne un amplio conjunto de factores que inciden de una forma u otra en el Desarrollo Social y la sostenibilidad medioambiental, es decir sobre la Responsabilidad Social del país. Estas condiciones tienen un impacto psico-social negativo en la construcción de sociedades más equitativas, incluyentes y prósperas, puesto que profundiza la pérdida de confianza y la ruptura del tejido social, de la solidaridad, de la construcción de ciudadanía, etc., genera sentimientos de amenaza, odio, venganza, y desesperanza, deslegitima las instituciones y disminuye la participación formal o informal en la vida social y política del país.

Merece la pena resaltar que el contexto que hemos descrito no corresponde a una situación inmodificable para Colombia, todo lo contrario, hemos observado que durante el tiempo de aplicación de una política de Estado dura se fueron empeorando ciertos indicadores. Esto nos permite inferir que los resultados pueden llegar a mejorar si establecemos nuevas políticas de Estado que faciliten el desarrollo de la paz y en última instancia, de la Responsabilidad Social.

Nuestra apuesta entonces, va dirigida a aquellas personas que tienen responsabilidad en la conformación de los discursos que orientan la vida social (líderes, medios de comunicación, instituciones, centros de enseñanza, ciudadanía, etc.): les proponemos abandonar los argumentos que generan división y enfrentamiento social. En su lugar, tendríamos que apostar por crear espacios de diálogo social en los que no se separe al país en “buenos” y “malos” colombianos y en los que se exija la implementación de políticas que generen mejoras estructurales en la calidad de vida de toda la ciudadanía, incluso para aquellos que son adversarios dentro del terreno político. La meta de esta reorientación de las políticas públicas será la de allanar el camino hacia la construcción de una sociedad colombiana más próspera, en el sentido más amplio de la palabra.

REFERENCIAS

- Alta Comisionada de Naciones Unidas para los Refugiados (23 de marzo de 2007). *Información sobre país de origen. Tendencias globales sobre refugiados 2006*. Recuperado de <http://www.acnur.org/pais/index.php?accion=pag&iid=1434&iso2=CO>
- Alzate, M., Sabucedo, J. M. & Durán, M. (2014). The transformation of a Socio-Political Conflict: Building a Culture of Peace in Colombia. In S. Scipia-Rodríguez & M. Montero (Eds.). *Psychosocial Approaches to Peace-Building in Colombia* (pp. 137-151). New York: Springer.
- Banco Mundial (2014). *Informe del Banco Mundial sobre el % PIB dedicado a la educación*. Recuperado de <http://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?page=1>
- De Rivera, J. (2004). A template for assessing cultures of peace. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*, 10(2), 125 -146.
- De Rivera, J. (2009). Assessing the peaceful of cultures. In J. De Rivera (Ed.), *Handbook on building cultures of peace* (pp. 89-103). New York: Springer.
- División Estadística de Naciones Unidas. (2014). *Statistics and indicators on women and men*. Recuperado de <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/indwm/tab6a.htm>
- Freedom House (2007). *Map of freedom in the world*. Recuperado de <http://www.freedomhouse.org/template.cfm?page=22&country=7156&year=2007>
- Gibney, M., Cornett, L. & Wood, R. (2006). *The political terror scale*. Recuperado de <http://www.politicalterrorscale.org/>
- Gibney, M. y Dalton, M. (1996). The political terror scale. *Policy Studies and Developing Nations*, 4, 73-84.

- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias forenses. (2004). *Tasa de homicidios. Medicina legal*. Recuperado de http://archivos.medicinalegal.gov.co/paginanezw_crnv/2%/paginanezw_crnv/2%20homicidio-2004.pdf
- Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias forenses. (2006). *Tasa de homicidios. Medicina legal*. Recuperado <http://medileg.Medicinalegal.gov.co/homicidios.pdf>
- Organización de Naciones Unidas. (2014). *El Pacto Mundial*. Recuperado de <http://www.unglobalcompact.org/languages/spanish/>
- Organización de Naciones Unidas (1999). *Resolution 53/243: Declaration and programme of action on a culture of peace. Resolutions adopted by the General Assembly. Retrieved from* http://www3.unesco.org/iycp/uk/uk_sum_cp.htm
- Polilat.com y Fundación Konrad Adenauer. (2007). Índice de Desarrollo Democrático. Recuperado de <http://www.idd-lat.org/Edicion%202007b4.htm>
- Stockholm International Peace Research Institute –SIPRI- (2007). *Military Expenditure Database*. SIPRI. Recuperado de http://first.sipri.org/non_first/milex.php
- Vanhamen, T. (2000, March). A New Dataset for Measuring Democracy, 1810-1998. *Journal of Peace Research*, 37(2), 251-265. doi: 10.1177/0022343300037002008

GOBERNANZA Y RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL: RESIGNIFICACIÓN DEL CONCEPTO RESPONSABILIDAD SOCIAL EMPRESARIAL DESDE EL DESARROLLO HUMANO

Andrés Felipe Agudelo Zorrilla, Estefanía Osorio Gómez

Fundación Universitaria Luis Amigó

INTRODUCCIÓN

Este ensayo tiene como propósito señalar las diferentes exigencias que hace el concepto de gobernanza global a las prácticas de responsabilidad social empresarial, principalmente, la necesaria articulación entre empresa y Estado teniendo como punto de anclaje la teoría del desarrollo humano. Para llevar a cabo dicha empresa, se procederá a hacer una revisión teórica del concepto de gobernanza global para luego, evidenciar su explícita relación con el concepto de responsabilidad social y cómo esta relación hace visibles las limitaciones de la Responsabilidad Social Empresarial (RSE) si no hay una correcta articulación con el Estado y otros centros de poder como los medios de comunicación. Por



último, se propone la teoría del desarrollo humano como posibilidad de anclaje entre las prácticas de RSE y las políticas del Estado, dotando a las primeras de herramientas óptimas para medir su impacto como también, un enfoque holístico para los proyectos sociales que superen el limitado horizonte de los derechos humanos que genera sociedades con una ciudadanía pasiva para pasar al enfoque de capacidades donde la ciudadanía, se empieza a comprender a sí misma, como capaz de transformar su entorno social, económico, político y cultural.

El concepto de gobernanza global podríamos decir que nace simultáneamente con el concepto de Responsabilidad Social Empresarial. Los dos surgen en el mismo contexto definido por el nuevo orden mundial resultado de la superación de la guerra fría, como también por la instauración de un modelo económico global que daba total libertad al mercado y, claro está, el desarrollo tecnológico que, a final de cuentas, posibilitó la expansión del estilo de vida de las democracias ricas de occidente. Estas características son pues, las que llevaron a las sociedades a configurarse en un nuevo juego de poder, uno donde el recién debilitado Estado moderno abría las puertas a novedosos centros de poder como las empresas multinacionales, las organizaciones de la sociedad civil y los medios de comunicación. Este reinventando ambiente empezó a tejer nuevas configuraciones de las instituciones privadas y muy especialmente, la empresa que, desde el inicio de la revolución industrial hasta poco después de la guerra fría, se consideraba como un mero aparato productivo dedicado a la obtención de lucro comenzándose a comprender como

Una organización dotada de una cultura. Desde esta perspectiva, la cultura organizativa es esencial porque constituye el verdadero esqueleto de la empresa, lo cual tiene un buen número de consecuencias para la nueva concepción de la empresa: la atención se dirige ahora hacia el significado simbolización, y no sólo hacia los resultados económicos; aumenta la conciencia de que la organización se basa en sistemas de significados compartidos y en esquemas interpretativos que crean y recrean significados: No se habla ya sólo de resultados, eficacia o eficiencia, sino también de símbolos, significado, esquemas interpretativos, entre otros. (Cortina, 2005, p. 106)

Esto significa que, conforme el Estado moderno se sometía a una revaloración debilitada de sí mismo, los actores emergentes, también se re-significaban como agentes activos de la transformación social, en este caso, dejado a un lado la concepción mecanicista-productiva resultante de la recién comenzada revolución industrial. La empresa después de la guerra fría empieza a considerarse como un grupo de humanos dedicados a la producción y/o ofrecimiento de servicios con calidad y que no pueden desentenderse del contexto que les rodea en la medida que, como grupo humano dotado de una cultura, se encuentra abrazado por una esfera mucho más amplia que incluye entre otros, los proveedores, clientes y la sociedad en general. Sin embargo, esta re-significación de la empresa no fue totalmente radical sino solo hasta cuando en la década de los setenta, muchas firmas financieras estadounidenses eran acusadas por la opinión pública de corrupción. En efecto, estos sucesos se comprobaron y los garantes del incidente fueron los miles de ciudadanos que habían confiado en sus corredores de bolsa al entregar su inversión, encontrando, desafortunadamente, que los mismos habían entrado a un fondo de donde nunca habían de regresar. Esto significó para los Estados Unidos una crisis económica que, sin duda, afectaba la agenda pública y, por tanto, por primera vez, se divisaba claramente el poder de las empresas en el espectro público. A partir de este suceso el tema sobre una posible responsabilidad social inherente a la acción empresarial comenzó a ser un tema álgido, no sólo de intelectuales de diversas disciplinas, sino también de la opinión pública que comenzaron a cuestionarse por el papel y el poder intrínseco de las empresas para afectar positiva o negativamente la vida social.

Sin duda, estos cuestionamientos llevaron a los teóricos, políticos y ciudadanos a reconocer que el poder, antes solo custodiado por el Estado, empezaba a ser compartido con otras instituciones y que, por tanto, una descripción del espectro del poder plenamente estatocéntrico, empezaba a ser insuficiente. Poco a poco, con el pasar de los años, y con la cada vez mayor participación activa de corporaciones e instituciones del tercer sector, era necesario reconocer que el escenario global era mejor descrito desde una noción policéntrica del poder.

De este modo, una concepción policéntrica del poder, no sólo afirmaba que de hecho las empresas, como instituciones privadas, sí tienen inherentemente una responsabilidad social, sino además que esta no se limita exclusivamente a la restricción legal o moral posible sobre el accionar de la empresa que asegure un mínimo de bienestar a la sociedad; por el contrario, la empresa debe re-significarse como un agente social activo que aporta herramientas para el desarrollo de una sociedad. Esta exigencia es solo plausible si se toma en serio el concepto de gobernanza global que, según la comisión de Gestión sobre Asuntos Públicos Mundiales, citado por Laura Albareda (2009) se puede entender como

La suma de las múltiples maneras como los individuos y las instituciones públicas y privadas, manejan sus asuntos comunes. Es un proceso continuo mediante el que pueden acomodarse intereses diversos y conflictos y adoptarse alguna acción cooperativa. Incluye las instituciones formales y los regímenes con poder para imponer obediencia, así como arreglos informales que las personas y las instituciones han acordado. (p. 59)

Esto quiere decir que en la actualidad la globalización y las nuevas relaciones económicas entre países modificaron para siempre la forma de entender la autoridad política. Como vemos, según el concepto propuesto por la Comisión de Gestión sobre Asuntos Públicos Mundiales, hay ciertos asuntos comunes o públicos, donde el Estado no es el único competente sino que también las empresas comienzan a ser una voz y una autoridad necesaria para resolver dichos asuntos en un ejercicio cooperativo con otros agentes. Una vez más, entonces, se logra vislumbrar el debilitamiento del Estado como única autoridad de lo público y cómo el sector privado empieza a tomar un papel determinante en el decurso político. Al respecto Albareda (2009) refiere lo siguiente:

En el contexto de la economía global contemporánea ya no tiene sentido mantener esa distinción entre la autoridad pública como autoridad política frente a la autoridad privada sin autoridad política, pues el mundo económico y el político son cada vez más interdependientes. Por consiguiente, no se puede seguir defendiendo la disociación entre escena pública y privada, dado que algunos actores privados están asumiendo funciones que tradicionalmente habían sido atribuidas a las autoridades públicas. La disociación entre autoridad pública y privada impide comprender adecuadamente hasta

qué punto los actores privados, como las empresas transnacionales y las organizaciones no gubernamentales, influyen y ejercen su poder y autoridad en la sociedad internacional. (p. 54)

Disuelta la dicotomía, se es susceptible de confundir el concepto de gobierno y de gobernanza. El hecho de que, el umbral que separaba el espectro público del privado desaparece, no significa necesariamente la desaparición total del gobierno estatal, comprendiendo éste como una autoridad legítima cuya vocación es la elaboración y consecución de políticas públicas que van desde la economía hasta la función judicial. Dicho desvanecimiento del umbral significa sobre todo que actualmente hay un nuevo espacio donde se teje una relación compleja del poder que, si bien muchas veces va en sintonía con los objetivos del gobierno legítimo, otras veces pone sobre la mesa nuevos asuntos que escapaban de las políticas públicas.

Un espacio como el antes descrito ha posibilitado, por ejemplo, que organizaciones no gubernamentales se conviertan en veedoras y reguladoras del poder estatal o de las acciones de las empresas en la sociedad civil, o bien, las empresas se han convertido en fuente de grandes causas sociales que de una u otra forma han sustentado la cultura de los derechos humanos en algunos países.

En todo caso algo que se puede tomar por seguro es que la recién adquirida autoridad política por la empresa no es más que lo que se entiende por RSE. Esto quiere decir que cuando una empresa cualquiera elabora ciertas estrategias alrededor de asuntos públicos, está siendo, en primera instancia, una empresa responsable socialmente. Ahora bien, que la empresa haya adquirido cierta autoridad política, la compromete a una reconfiguración ética drástica. De hecho eso empezó cuando por las décadas de los setenta y los ochenta los recientes casos de corrupción de grandes multinacionales hicieron surgir un campo de estudio llamado “la ética de los negocios”. Básicamente lo que se buscaba era la elaboración de un marco ético que lograra vincular tanto el fin último de toda empresa que es la producción u ofrecimiento de un servicio para la obtención de un lucro como también la inherente responsabilidad de mejorar el entorno social del quehacer de cada empresa. Una de las soluciones

más prominentes sin duda, fue lo que se conoce como *Stakeholder capitalism* cuyo núcleo es la ética discursiva. Según el *Stakeholder capitalism* la empresa es mucho más que accionistas, pues los deseos, intereses y vidas de diferentes grupos y personas, están latentes en la acción empresarial, o bien, esta postura ética reconoce que todos los afectados por la empresa deben ser reconocidos como interlocutores válidos y por tanto, respetados como tal.

La ampliación del rango de lealtad de una empresa que inicialmente solo comenzaba y acababa en el mismo punto, significa que la RSE tiene una doble naturaleza. Una que se proyecta en las entrañas de la propia empresa con los empleados o proveedores y la otra, que se orienta radicalmente hacia al exterior por considerar a los clientes como a las comunidades afectadas, de alguna u otra manera, como sujetos que deben ser afectados exclusivamente de una manera positiva.

A todo esto, la empresa debe incluir en sus revisiones al final de mes un balance social. Uno que “representa el esfuerzo por describir en informes internos o externos cuantos datos sean posibles sobre los beneficios y costos que la actividad empresarial acarrea –o puede acarrear- a la sociedad en un periodo de tiempo determinado” (Cortina, 2005, p. 108).

El balance social entonces, comprende la manera de medir y fijar qué es lo que se está haciendo y si se está logrando crear “capital simpatía”, es decir, cierta legitimidad social de la empresa otorgada por la opinión pública. Ahora bien, el cometido de este ensayo gira en torno de si existe o no cierto anclaje o coordinación entre el concepto de gobernanza global y el de Responsabilidad Social Empresarial. Como se ha visto, los conceptos están vinculados directamente aunque bien, no necesariamente la responsabilidad social empresarial, se logra articular en un proceso serio de gobernabilidad. Esto quiere decir que, si bien la empresa ha ampliado su rango de lealtad hacia otros agentes no accionistas, preocupándose por sus propios empleados, la sociedad e incluso el medio ambiente, dicha preocupación puede quedarse simple y llanamente en un asistencialismo verticalista que promueve acciones paternalistas que, por

mucho, son a largo plazo contraproducentes para una sociedad cualquiera. La RSE, por tanto, debe comprenderse como herramienta de gobernabilidad y no como mera expresión escueta del recién obtenido poder de las empresas.

En cualquier caso, elevar a la RSE a un nivel serio de gobernabilidad significaría necesariamente la elaboración de un marco político-jurídico que por primera vez lograra un espacio de cooperación eficaz entre Estado y empresa. Este marco político tendría que ofrecer en primera instancia, una definición certera de los asuntos públicos y por tanto, la consolidación de unos mínimos que deben ser garantizados por el ejercicio de la gobernabilidad entre Estado y empresa. Por otra parte, y fundamentalmente, debe ofrecer un marco evaluativo que constituya la herramienta base para la elaboración de proyectos futuros, pero sobre todo, que ofrezca un mínimo operativo que re-direccione todas las prácticas de gobernabilidad hacia ciertos puntos fundamentales, de tal modo que la fragmentación de poderes se orienten plenamente a sitios comunes de cooperación.

Este punto de anclaje –según se sostendrá en este ensayo– ya se encuentra parcialmente elaborado en la teoría del desarrollo humano, específicamente desde el enfoque de capacidades sustentado por Martha Nussbaum. Según la filósofa norteamericana, la meta de su proyecto filosófico-político es

brindar el sustento filosófico para una visión de los principios constitucionales básicos que deben ser respetados e implementados por los gobiernos de todas las naciones como un mínimo requerido por el respeto a la dignidad humana (...). Defenderé la tesis de que la mejor aproximación a esta idea de un mínimo social básico proviene de un enfoque centrado en las *capacidades humanas centrales*, colocándola en el contexto de un tipo de *liberalismo político* que las transforma en metas específicamente políticas. (Nussbaum, 2002, p. 32)

Este enfoque centrado en las capacidades humanas es totalmente revolucionario pero aun consecuente con la cultura y política de los derechos humanos. Básicamente este enfoque propone una visión generalizada de lo que significa ser humano independientemente de las diferentes ideas comprensivas del bien de alguna sociedad determinada, hay ciertas herramientas, recursos y

formas de ser que, según Nussbaum, determinan la vida humana. Si es posible una metáfora, sería la de un tigre que no tiene garras. Un tigre así, sufriría no solo por su incapacidad de caza, sino también, de exclusión por parte de su manada al no ser útil dentro del grupo. Algo similar se podría decir de un humano que, por ejemplo, no pueda alimentarse bien, asearse así mismo o tener habilidades sociales como el juego o la posibilidad de construir una familia.

De esta manera, el enfoque de las capacidades es radicalmente particularista, es decir, procura brindar herramientas a cada persona que le permitan ser, hacer y tener lo que realmente cada persona quiere. En tanto, es posible señalar dos principios regentes del enfoque propuesto por Nussbaum: el primero aportado por Kant expresa que cada persona no es un medio sino un fin en sí mismo, mientras el segundo, aportado por Amartya Sen, expone que el desarrollo de una sociedad o de una persona particular debe comprenderse como maximización de la libertad real, es decir, que cada persona pueda ser, tener y hacer lo que realmente quiere. A partir de estos dos principios, Martha Nussbaum, elabora una lista única de capacidades que, aunque única, está parcialmente realizada, abierta a la adopción de otras capacidades visibles en un futuro. Por otra parte, hay tres tipos de capacidades (básicas, internas y combinadas) y según Nussbaum a dicha distinción hay que sumarle una más general entre capacidad y funcionamiento. La distinción es importante para la autora porque garantizar las capacidades y no el funcionamiento debe ser la meta política pues, de no ser así, la libertad real de las personas quedaría limitada. Para ser más claros, habría que decir que el funcionamiento son las opciones de uso que tiene una persona con ciertas capacidades y que, por eso, si no se garantizan esas capacidades, es imposible asegurar la libertad real de una persona. Por eso, como señala Nussbaum, si una persona religiosa desea ayunar, no está utilizando su capacidad de alimentación, pero lo hace porque desde su idea comprensiva del bien, este es el funcionamiento adecuado, dando más importancia a otras capacidades como la posibilidad de dar sentido a su vida a través de la trascendencia.

En todo caso, la primera dificultad de encontrar un marco político que definiera ciertos asuntos públicos primordiales, reflejado en unos mínimos sociales, es resuelta satisfactoriamente por la teoría del desarrollo humano.

Restaría entonces exponer de qué modo el enfoque de las capacidades aporta una herramienta eficaz en la medición de las políticas de gobernabilidad que se pueden gestar cooperativamente entre empresa y Estado. Al respecto señala Nussbaum (2002) que

El enfoque de las capacidades tiene uso afín y de menor relevancia. El mismo determina un espacio dentro del cual las *comparaciones de calidad de vida* (cómo de bien le va a la gente), cuando se las establece entre las distintas naciones, resultan más relevadoras. Al utilizarlo de este modo, este enfoque rivaliza con otras mediciones estándar como el PIB *per cápita* y la utilidad. (p. 33)

Al contrario de lo que piensa Nussbaum, esta característica del enfoque de las capacidades de permitir la comparación a través de un concepto general de calidad de vida, es sumamente relevante y especialmente si se quiere dotar de efectividad a las políticas de gobernabilidad. Al igual que el balance social en las empresas, los enfoques económicos de bienestar comparten múltiples defectos y limitaciones que no aseguran, en efecto, un buen ejercicio de gobernabilidad. Por ejemplo, los primeros modelos de balance social que utilizaron las empresas son en alguna medida, comparables con el modelo de evaluación económica por medio del PIB. Lo semejante entre el primer modelo de balance social con este enfoque de medición es que, era netamente cuantitativo direccionando a las prácticas de responsabilidad o las políticas de Estado a simplemente elevar un porcentaje de inversión en temas sociales o bien, en aumentar el PIB. Esto no es muy revelador que digamos porque, aunque se invierta dinero en lo social o aunque se haga crecer el PIB, esto no influye directamente en la distribución de dicha inversión y su impacto real en las personas.

Ahora bien, si se toma un enfoque utilitarista basado en la utilidad de ciertas políticas de responsabilidad social medible en las expresiones de satisfacción de las personas, termina siendo igualmente risible al primer enfoque. Un balance social de talante utilitarista, por ejemplo, estaría de acuerdo de que una encuesta de satisfacción es la señal de que las intervenciones sociales son realmente efectivas, aun cuando en realidad, este método no es fiable. En primera instancia porque una empresa puede donar cierta cantidad de estruc-

turas físicas para colegios, pero no asegura ni el nivel académico de los mismos, ni la alimentación de los niños que en últimas, garantizan el aprendizaje y no solo una estructura física. Si se le pregunta a una sociedad determinada de si están satisfechos con dichas donaciones, dirán fácilmente que sí, aun cuando la afectación real de esa estructura física no contribuye a garantizar ninguna de sus capacidades. En otras palabras, un balance social empresarial que tome como eje de medición la satisfacción no logra tener una visión ni particularista que le asegure el impacto real en la vida de cada persona ni tampoco logra una visión holística de los fenómenos, sino que, lamentablemente, toma los bienes como totalmente independientes entre sí, satisfaciendo con el supuesto crecimiento de uno solo de los bienes, que no garantiza en últimas la capacidad de una persona de ser, hacer o tener realmente lo que desea. De este modo, aun cuando el utilitarismo como herramienta de evaluación toma otros focos más específicos, estos siguen sin medir realmente lo que pasa en las vidas de cada una de las personas. Vale retomar a Becker que propone una visión centrada en la familia y no tanto, en poblaciones mucho más grandes.

Por el otro lado están los balances sociales que pueden adaptarse al enfoque de mínimos de John Rawls (1999). Estos balances sociales reconocen una lista de mínimos equiparables a los derechos humanos que debe ser garantizado. Sin embargo, aunque un enfoque así supera en creces el enfoque utilitarista, sigue pecando por su visión generalista de la intervención social. Como explica Nussbaum, un enfoque así desconoce, pongamos por caso, que una mujer en embarazo podría necesitar más dinero y otro tipo de alimentación que el que se logra garantizar con la satisfacción de los mínimos. Por eso, el enfoque de las capacidades ofrece un concepto general de calidad de vida que permite, prodigiosamente, un enfoque personalista y holístico de la intervención social. Si una empresa se tomara en serio este tipo de medición, podría ofrecer resultados más satisfactorios que garantizan un buen ejercicio de gobernabilidad, de tal modo que, la autoridad política recién adquirida por las empresas, facilite la consecución de proyectos tan anhelados por la humanidad, como la justicia entre naciones u otros de carácter más local, como por ejemplo, el florecimiento humano de comunidades vulnerables de nuestra propia ciudad.

REFERENCIAS

- Albareda Vivó, L. (2009). *La contribución de las autoridades privadas a la gobernanza global: las élites empresariales en las iniciativas de responsabilidad social de la empresa*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona. Recuperada de <http://ddd.uab.cat/pub/tesis/2009/tdx-0319110-135325/lav1de1.pdf>
- Cortina, A. (2005). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. 2ª ed. Madrid: Alianza.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano*. Barcelona: Herder.
- Rawls, J. (1999). *Justicia como equidad: materiales para una teoría de la justicia*. Madrid: Tecno.

LA TRANSFORMACIÓN COMUNITARIA: UN ACTO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA

Hamilton Fernández Vélez*

Fundación Universitaria Luis Amigó

En este intento escritural, repaso las aulas de clase, aquellos espacios donde se enriquece el pensamiento y se hacen disertaciones sobre lo que es o no es una comunidad, y su susceptibilidad para ser transformada, una comunidad que está constituida por valores históricamente desarrollados, anclada en la sociedad y sus estructuras de autoridad, comunidades donde a veces –más de lo que se desearía– se contraponen los valores y se ejerce el derecho individual a ser; se esté o no se esté en comunidad.

Al intentar desarrollar un poco el concepto de transformación social no se puede escapar a la intención de globalización, idea que al parecer deja ver una necesidad imperiosa por homogeneizar patrones culturales y sociales; ante los cuales se contraponen fuertes intentos, por defender “parcelas identitarias” casi cerradas, que dan cuenta de un mínimo de afinidad entre los individuos pertenecientes a un colectivo. Sin embargo y a pesar de esto, se insiste en la necesidad de lograr una “transformación social” que puede ser entendida en tanto que: permita superar los obstáculos que frenan el acceso de los sectores débiles y/o vulne-

* Psicólogo. Magister en Psicología, Universidad San Buenaventura – Medellín.



rables a los sectores productivos formales, a las oportunidades de desarrollo e incluso, a los beneficios de las políticas públicas, que en últimas deberían ser dirigidos hacia ellos. Una transformación entendida como el intento de democratizar el poder, político y social concentrado en pocas manos para alcanzar una sociedad menos pobre, más justa y equitativa y una transformación que incluya el conjunto de cambios que se producen en las estructuras sociales como derivación de la influencia de determinados factores históricos, culturales y económicos.

Atendiendo a esto, la transformación social debería ser entendida, primero, como un proceso que contemple la posibilidad de desarrollar conceptos como revolución, cambio de paradigmas, progreso e innovación; segundo, como una posibilidad de cambio considerable de las estructuras sociales, con las consecuencias y manifestaciones que ello traiga con relación al surgimiento de las nuevas normas y valores producto de ella; tercero, no debería ser entendida como transformaciones producto de indicadores del tipo de distribución del ingreso *per cápita*, indicadores de empleo, desempleo, de vivienda digna, de cobertura en educación y/o salud, de índices nutricionales, entre otros indicadores que son asociados al desarrollo humano.

Igualmente se debe tener en cuenta el aspecto histórico de las transformaciones, el cual permite entender la transformación social como un proceso dinámico, que nunca concluye, que se construye en la medida en que sus objetivos transformadores evolucionan o se agotan, se re-estructuran o se re-dimensionan. Es un proceso que no para.

Pensar en intervenciones que posibiliten transformaciones sociales, es pensar en acciones que lleven a la reconfiguración de los niveles jerárquicos comunitarios, de las identidades mismas en cuanto al individuo en relación consigo mismo, con los otros y con lo otro, acciones que reconfiguren los vínculos que se establecen entre comunidad y profesional, además de posibilitar que las características propias de las comunidades como etnia, vecindad, regiones, ideologías, relación Estado y ciudadanía, regulación y solución de los conflictos, etc., generen dinámicas alternas de funcionamiento social.

Como sugiere Jordi Borja (2002), los procesos de desarrollo de la ciudadanía, son “conflictivos, permanentes, de confrontación y de diálogo social que idealmente al final llevan a una nueva formalización social, política y jurídica” (p. 118. Citado por Morán Matiz, 2010).

Pareciera entonces posible la transformación social en cuanto la comunidad o mejor, los individuos y las instituciones que la conforman, entren en armonía completa y sugieran desde su actuación la instauración de mecanismos que permitan el mejoramiento de la calidad de vida social, concepto que entra a complejizar el objeto de este escrito y que no pretendo desarrollar. Sin embargo intentaré hacer un acercamiento a la “intervención” del profesional en psicología en la comunidad.

Para hablar de este asunto debemos retomar algunos aspectos históricos y como punto de partida más específico aquel que nos sitúa en los Estados Unidos en la década de los años 50, momento en el cual, los psicólogos manifiestan preocupación por la ineficacia de los procesos clínicos para intervenir las situaciones sociales de la época y se evidencia un marcado interés por extrapolar lo clínico –en tanto sus teorías y métodos– al ámbito social. En América Latina, la situación no era tan diferente; a finales de esa misma década, se vislumbraba una preocupación por parte de las diferentes disciplinas que hacían intervención en comunidades, por participar de los procesos de desarrollo y potenciación de las comunidades, elaborando así, a finales de la década de los 50 y principio de los 60 el concepto de Desarrollo Comunitario, para dar paso posteriormente, a inicios de los 70, y después de dar comienzo a la sistematización de las experiencias, a una nueva línea de aplicación de la psicología: la psicología comunitaria.

Intentaré responder la pregunta inicial, argumentando lo siguiente: la psicología comunitaria puede ser entendida como la posibilidad de reflexionar, aprender, investigar, actuar y acompañar a la comunidad. Aquí debemos retomar algunos acercamientos al concepto de comunidad dados por Maritza Montero (2004). Cuando se habla de comunidad, se habla de un grupo social, dinámico, histórico, constituido y desarrollado culturalmente, preexistente a la presencia de los investigadores o interventores sociales y que comparten

intereses, objetivos, necesidades y problemas en un espacio y tiempo determinado y que genera una identidad colectiva y formas organizativas con sus propios recursos.

Desde esta perspectiva, si tomamos la comunidad como el escenario propicio para la transformación social, esta se configura como el “lugar donde suceden las cosas”, el espacio donde se dinamizan y jerarquizan las relaciones conflictivas o no, el espacio donde se construye la historia y donde se acompaña aquello que es susceptible de ser acompañado.

Ahora, supongamos que estamos de acuerdo con esto, surge entonces la pregunta sobre el qué hacer en dicho escenario, la cual no es una pregunta académica, hecha por la comunidad académica que quiere generar un conocimiento sobre un área específica, sino que es una pregunta, que debe hacerse al interior de la comunidad académica, pero en consonancia y haciendo eco de quienes se ven involucrados en ella, es decir “los actores puestos en el escenario comunitario”.

Las transformaciones sociales se dan a partir de “rebeliones comunitarias” en escenarios delimitados geográficamente, no violentadoras, que adquieren un carácter perdurable, mas no permanente, y que modifican profundamente las relaciones y vínculos históricamente establecidos; es entonces una respuesta a lo deseado, lo querido y lo esperado.

Desde este punto de vista y para lograr esta transformación, el psicólogo comunitario debe desproveerse de toda intencionalidad de protagonismo, no es un activista experto, ni un especialista poseedor de fórmulas mágicas o de protocolos de intervención paso a paso, no posee una capa de súper héroe psicológico y tampoco debe intentar concientizar a los individuos en comunidad de aquello que, desde su supuesto es “lo bueno o lo malo”. Esto cambia el panorama y en el ejercicio de lograr una transformación social: el psicólogo que se desempeña en el ámbito comunitario debe asumirse como un agente facilitador de los procesos comunitarios, aportando su saber al proceso transformador.

La transformación social implica un cambio en las estructuras socialmente construidas e históricamente definidas, se expresa de maneras diversas, y parte de elementos posiblemente triviales pero en permanente movimiento hasta estructuras fortalecidas y mantenidas en el tiempo y el espacio. El psicólogo comunitario deberá entender las razones por las cuales se puede dar o se necesita el cambio, las mismas son de naturaleza múltiple y pueden además ser expresadas de manera explícita o simplemente contenerse en el desarrollo propio de la comunidad sin necesidad de que sean nombradas; esto implica para el psicólogo, el desarrollo de habilidades que van más allá del ejercicio clínico y lo convierte en un sujeto que observa, que lee, que interpreta, que se involucra, pero que pone límites; un sujeto que asume la existencia de un estado de cosas que son susceptibles de cambio porque no son justas o porque son necesarias, sustentado en una actitud interior que se proyecte en la concepción de “estar” en una comunidad inserta en un contexto social y político.

Desde allí, hablar de transformación social es posibilitar el desarrollo del potencial humano, en tanto es algo más que crecimiento económico, de infraestructura, tecnológico, etc. La transformación incluiría, en nuestro contexto, la posibilidad de posicionar al sujeto en términos de responsabilidad frente a su propia vida, a sus acciones de reciprocidad con el otro, en torno a la naturaleza, de su entorno el cual es local y tangible, aunque también ideal y perfectible, constituido por rostros y nombres, unos cercanos otros no tanto. Es allí donde debe centrarse el accionar del psicólogo comunitario, en lo local, lo cercano y en su capacidad de vincular al sujeto consigo mismo y con su realidad social.

El posicionamiento individual implica que el sujeto comunitario se inscriba en procesos de participación responsable, de comunicación permanente, de equidad social, con igualdad de oportunidades, políticas y de retribución justas; supone una praxis de participación y de inclusión en la que los sujetos puedan experimentar y aprehender en el camino a nivel individual, para llegar a la transformación de la realidad que se promueve para todos, en otras palabras y si me permiten la expresión, hacerse un sujeto social.

El psicólogo comunitario entonces podría hacer realidad la transformación social, en tanto permita al sujeto comunitario hacerse un sujeto social dispuesto a leer su realidad, no desde la intervención individual sino desde la intervención particular de los sujetos inmersos en un contexto, al cual pertenecen, del que hacen parte y hacia el cual dirigirán su potencial individual.

Entendemos entonces que las acciones del psicólogo comunitario, se realizan tanto en espacios formales como en espacios no formales e informales en su mayoría, pues se deben concebir estas acciones como una praxis de la libertad y no como aplicación de conocimientos y acciones del que sabe al que no sabe. La psicología comunitaria es un ejercicio crítico de lectura de la realidad que lleva a la transformación social en la medida que existe un continuo entre el sujeto comunitario que quiere transformar su realidad, los procesos y experiencias que promueve el profesional y las comunidades que ayudamos a construir.

Es en este ejercicio crítico de lectura y análisis de la realidad, encaminado al compromiso que se adquiere con la misma, en donde nos vamos haciendo personas que, como apuntaba Ignacio Ellacuría (1994), “se hacen cargo” de la realidad y “cargan con ella” (citado por Méndez Méndez, 2012).

Los procesos de transformación social en los cuales se inserta el psicólogo comunitario, implican también la generación de espacios de sensibilización con acciones desarrolladas a corto plazo, donde se intente romper el círculo vicioso del no saber –la indiferencia– y el no saber. La psicología comunitaria debe convertirse en una estrategia a mediano plazo que, en un proceso de acompañamiento, permita desarrollar y apropiarse de conocimientos, habilidades y valores transformadores, para fortalecer las democracias, dando voz a distintos colectivos en la definición de las políticas que modifiquen su futuro. Esta es una dimensión política que hace referencia a la capacidad para promover el asociacionismo, la movilización, la participación de las personas, su posicionamiento, cualquiera que sea su condición, clase, etnia, sexo... Debe centrar su objetivo en movilizar el tejido social y buscar la incidencia del mismo en nuevas construcciones psico-socio-políticas.

Siguiendo esta línea, surge entonces un concepto particularmente importante que es transversal al ejercicio del psicólogo comunitario y que da cuenta de la responsabilidad individual en los procesos de transformación: el de participación, el cual hace referencia a la capacidad o posibilidad o, más bien, al interés del y los sujetos comunitarios por la toma de decisiones y las posibilidades de control social que se les posibilita asumir si hay un efectivo posicionamiento individual, la participación implica el ejercicio de los propios derechos y deberes así como el ejercicio de los derechos y deberes comunitarios, los cuales serían innegables cuando el sujeto decide ser un sujeto comunitario.

Cabe aquí resaltar la participación como proceso de fortalecimiento del capital individual en pro del capital social de la comunidad. Se refiere a los recursos y capacidades con que cuenta cada individuo, cada familia, cada organización para que, a partir de su capacidad de posicionamiento, amplíe su entorno, se vincule con otros y cree nuevas redes sociales que lo conecten con el mundo que los rodea.

Las propuestas de transformación social, desde la psicología comunitaria, serán válidas y sólidas en la medida en que los psicólogos comunitarios consideren su quehacer en contextos reales de trabajo y realicen lecturas reales de los mismos, al igual que consideren a los sujetos involucrados como potenciales agentes de cambio, a los sistemas sociales como estructuras históricas cargadas de cultura, a la formación e información como mecanismo de generación de conocimiento recíproco, en doble vía, respetando el derecho de las comunidades en cuanto a su posición y lugar en el contexto que los acoge.

Los profesionales deben orientar sus acciones a facilitar recursos, espacios, conocimientos y aprendizajes; posteriores y acordes con las lecturas que realicen de, con y para las comunidades, y contando con el “aval” institucional que solo otorga la comunidad ya que es ella la que escucha, motiva, facilita e incluye al individuo comunitario en los procesos de transformación. La transformación social que acompaña el psicólogo comunitario considera los conocimientos comunitarios, evalúa las estructuras sociales, comprende y analiza los fenómenos que circundan el comportamiento de los sujetos comunitarios:

En las prácticas comunitarias [de transformación social] los saberes científicos se encuentran y relacionan con los saberes populares o empíricos, los saberes individuales con los grupales. Este encuentro de saberes y prácticas está sujeto a la tensión entre la complementariedad y la dominación en el escenario comunitario; por ello es necesario construir un marco de acuerdo y debate, entre el interventor y los grupos, que tome aspectos valorativos, posiciones ideológicas y miradas políticas (Ussher, 2008).

Dentro de los márgenes de responsabilidad social o cualquier intervención comunitaria no se puede trabajar en una comunidad, sin tomar en cuenta las tensiones políticas, la existencia de redes, el devenir histórico, los planes y objetivos sociales establecidos, los problemas que atraviesan, las necesidades y los intereses que se ponen en juego en las acciones colectivas. Así, el operador comunitario debe plantearse objetivos que sean no solo necesarios, sino plausibles de alcanzar (Unger, 2007). El profesional acompaña el desarrollo de información y genera procesos para que se produzca creativamente el conocimiento colectivo. “Si se espera que la comunidad realice, pero no se le permite decidir, no se le informa, no se consideran recursos o se le impone con mayor o menor sutileza la tarea a realizar, la concepción pasiva y débil del otro estará presente” y con ello las consecuencias de un trabajo improductivo (Santiago; Serrano-García y Perfecto, 1983, pp. 19-20).

La red de Responsabilidad social en el 2006, propuso denominar a ésta como una filosofía que tiene como pilares fundamentales, valores éticos y morales y cuya principal incidencia se manifiesta en nuestros actos y de qué maneras estas pueden afectar o dañar a otra persona o a un determinado entorno social. Los profesionales o técnicos que implementen trabajos con la comunidad deben ser cuidadosos de sus actos en tanto atenten contra los resultados que plantee la intervención. (Mori Sánchez, 2009, p. 168)

El Pacto Mundial de las Naciones Unidas, pretende la conciliación de los intereses empresariales con los valores y demandas de la sociedad, contribuyendo, de manera especial, a la promoción del bienestar y la dignidad humana; así, la Responsabilidad Social pasa a ser un compromiso voluntario que deben asumir las empresas e instituciones para el mejoramiento social, económico y ambiental del entorno que los circunda.

La Responsabilidad Social es una propuesta para promover una nueva estética ciudadana, con una dinámica que contribuya al desarrollo comunitario sostenible, participativo, con una lectura crítica de la realidad y con un equilibrio entre todos los actores sociales.

El objetivo ahora es dar a conocer las acciones que se vienen desarrollando desde el proyecto *Cultura Amigó* del programa de Psicología de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de la Fundación Universitaria Luis Amigó, en torno a la transformación de la comunidad, poniendo especial énfasis en una apuesta por el posicionamiento humano en relación al sentido de pertenencia por el entorno social, la identidad comunitaria, el vínculo y la solidaridad entre las personas y con la vida misma.

Las universidades se han convertido en uno de los escenarios donde más se ha reflexionado, o al menos un lugar donde se tendría que reflexionar más, sobre la calidad de los procesos educativos, entendidos estos, como asuntos concomitantes a la responsabilidad social, que como instituciones formadoras asume en los procesos de transformación social. Porque las universidades existen, no solamente por su intencionalidad de formar profesionales, aisladas del entorno, sino que existen en tanto están inmersas en un contexto social que las acoge y las sustenta.

La formación de los estudiantes que acogen las universidades debe orientarse a la preparación de hombres y mujeres, no para recitar fórmulas ni parafrasear textos, sino más bien para actuar de manera eficaz en un contexto social, científico y tecnológico cada vez más complejo y más rico en su historia y en su cultura. Un contexto en el que la responsabilidad de las universidades, se ve evidenciada en el actuar individual de quien culmina de manera positiva su proceso de formación académica y pone en práctica aquello aprendido, asunto este que sólo será posible, si quienes se han preparado –profesionales, quienes se están preparando– estudiantes, y las comunidades a las cuales pertenecen, encuentran posibilidades de participación y diálogo en espacios comunes y asumen de manera voluntaria su responsabilidad en los procesos de cambio social.

En esa búsqueda, se acude a los diferentes modelos formativos propios de cada universidad, los cuales en su mayoría promueven en la práctica la articulación de funciones sustantivas distinguidas como la docencia-aprendizaje, la investigación y proyección social y se articulan con su entorno, generando “relaciones de trabajo”, que admiten a la comunidad como actor principal en el mejoramiento de la calidad de vida y en relación armónica con la ecología.

En Latinoamérica y dadas sus características sociales, culturales, ambientales y políticas; las cuales se enmarcan dentro de situaciones variadas y polarizadas por demás como violencia, pobreza, inequidad, al igual que otras de carácter más positivo como la creatividad, la resiliencia, la persistencia, la felicidad, entre otras, sitúan a la educación y las instituciones oferentes de la misma, en la vía de procurar que los hombres y las mujeres seamos capaces de adquirir competencias para comprender la realidad del mundo que nos acoge, actuar con criterio en un espacio determinado geográficamente pero a su vez globalizado gracias a las posibilidades de acceso a la información y a las tecnologías; un mundo complejo que requiere de una ciudadanía ágil, ávida de transformaciones en pro de lograr un espacio de vida más equitativo, justo y de mayor calidad.

La educación y especialmente aquella que tiene que ver con la formación superior, asume de manera específica, un papel preponderante en la generación de procesos de transformación social a partir del diseño de estrategias didácticas que permitan que sus funciones sustantivas, entendidas como los procesos de enseñanza y aprendizaje, los procesos investigativos en contexto y su posterior producción teórica y los procesos de proyección social participativa, impacten de manera positiva las formas de pensar. No es solamente la universidad como receptora de individuos ávidos de conocimiento, expectantes frente al saber, es una universidad con un carácter transformador, que impacte el psiquismo del hombre, que posicione al ser humano en una relación consigo mismo, con el otro y con lo otro, un individuo que al finalizar su recorrido académico y sin abandonar su contexto, sea generador de procesos de transformación en su propia sociedad, capaz de direccionarla hacia el logro de objetivos comunes, un profesional capaz de generar una sociedad más equili-

brada, en comunión con sus fuerzas vivas y respetuosa de las individualidades que la conforman, en función de la potenciación de habilidades individuales y colectivas como estrategia de cambio.

Entendido así, las nuevas generaciones de estudiantes universitarios deben acreditar las competencias necesarias para vivir de manera sistémica, en consonancia consigo mismos, con las diferentes formas de pensamiento y lecturas de las realidades circundantes, abordando la formación superior como una formación para la ciudadanía.

Surgen entonces varios cuestionamientos como por ejemplo: ¿Cómo hacer posible que las actividades del ejercicio docente, que en su mayoría se desarrollan en el aula, tengan un impacto real y contribuyan a una mejor formación de sus estudiantes, para que estos sean verdaderos agentes de cambio social?, ¿cómo lograr que las organizaciones, instituciones y la comunidad encuentren vías de comunicación que permitan la mejora de la calidad de vida de la comunidad?, ¿cómo establecer los tiempos académicos del docente para generar propuestas didácticas de intervención social?, ¿cómo posibilitar que las actividades de docencia y aprendizaje, investigación y proyección social, tengan los efectos que las motivan?

La propuesta del proyecto

El proyecto *Cultura Amigó* es una propuesta emanada desde el ejercicio docente en el aula de clase y desarrollada por un grupo de estudiantes inquietos por generar procesos de transformación social, que inicialmente impactaran el contexto universitario propio. Su desarrollo amplía el horizonte de acción y se convierte en un ejercicio de responsabilidad social del programa de psicología de la Fundación Universitaria Luis Amigó. Se trata entonces de que, desde un punto de partida sencillo que permitiera la confluencia del ejercicio docente, la observación de campo y la construcción autónoma y personal de los estudiantes, se pudieran articular las funciones sustantivas de docencia y el aprendizaje, la investigación y la proyección social, para desarrollar propues-

tas de acompañamiento comunitario a poblaciones vulnerables o no, con acciones dirigidas al logro del posicionamiento individual para el mejoramiento de las condiciones de vida de la comunidad de su zona de influencia.

Esta práctica formativa, construida en conjunto entre los estudiantes, el docente y las posibilidades comunitarias, adquiere un matiz de retorno social desde que desde la Funlam se da hacia la comunidad que la acoge, en tanto que el ejercicio integra varios elementos: primero, los aspectos fundantes del ámbito de la psicología comunitaria, sus desarrollos y perspectivas teóricas; segundo, la investigación como eje de lectura crítica de la realidad y propositiva en cuanto a innovación de las propuestas interventivas, tercero, las transformaciones comunitarias, donde el estudiante y el docente se convierten en catalizadores de propuestas que muchas veces emanan de la comunidad misma en relación a su historia y su cultura; sin embargo este retorno no es solamente hacia la comunidad, es, si cabe el término, un retorno en doble vía, ya que aquello que inicialmente adquiere un carácter de “práctica social” dirigida a la comunidad, hace su retorno al origen e impacta a sus ejecutores, estudiantes y docentes en un proceso de retroalimentación de su ejercicio académico, aprovechando así el conocimiento generado en el desarrollo de la actividad formativa en pro de lograr una mayor comprensión del entorno social que, en últimas, será el escenario profesional futuro de quienes encuentren allí su campo de acción y, cuarto, los elementos propios de la intervención psicosocial del Estado, con quien debe generarse interlocución para evitar duplicar esfuerzos y generar saturación en los procesos de acompañamiento comunitario.

Toda propuesta que se genere al interior de la universidad debe, mínimamente formar parte de ella y generar un cambio en el engranaje cultural de la institución donde nace; esto le da la posibilidad de permanecer a lo largo del tiempo, no de manera estática, sino renovándose conforme se adhieren a ella nuevas formas de pensamiento y de lecturas de la realidad, cambios que también implican una innovación en el ejercicio de la docencia y el aprendizaje –primera función sustantiva de la universidad.

El proyecto *Cultura Amigó* como propuesta surge, cuando al interior del curso de Psicología social comunitaria y proyectos de intervención del segundo semestre del 2012, y bajo la concepción de la responsabilidad en el proceso de la formación académica, en aras de hacer del aprendizaje algo significativo, se opta por realizar un proyecto de intervención comunitaria que aportara sustantivamente al desarrollo de las habilidades propias de un psicólogo capaz de observar, analizar, interpretar e intervenir un fenómeno social.

Teniendo en cuenta que algunos trabajos realizados en escenarios universitarios van en beneficio de la difusión de espacios académicos, siendo estos muy importantes en el desarrollo de habilidades de los estudiantiles, en la Funlam y desde la asignatura de Psicología comunitaria, se crea un espacio con un enfoque innovador. Se ha construido un proyecto de intervención que busca primero, crear conciencia sobre los cambios requeridos en la dinámica de la comunidad académica; segundo, proporcionar diferentes alternativas de acompañamiento en pro del mejoramiento de la calidad de vida de la población que es susceptible de ser intervenida desde el enfoque de la psicología comunitaria, tercero, generar con estas acciones una *Cultura Amigó* que cause impacto en la comunidad general, un cambio que perdure en el tiempo.

Aprendemos a ser ciudadanos a partir de la práctica de aquello que adquirimos en las aulas, el entorno en el que vivimos, incluida aquí la universidad como “una segunda casa” o como “comunidad académica”, adquiere entonces gran relevancia, porque es allí donde realmente aprendemos. La universidad reúne las situaciones de aprendizaje académico en comunión con su misión y su visión; su propuesta educativa es ofrecida a sus estudiantes. La universidad es entonces, el contexto en el que se comprueba el saber, el que permite sentir y valorar lo aprendido, es el espacio que permite la transmisión formal de conocimientos y valores entre pares, entre estudiantes y docentes, entre estudiantes, docentes y comunidades y entre estudiantes, docentes, comunidades y Estado, es el espacio para el ser, el saber y el saber hacer.

También aprendemos a partir de un ejercicio de observación de la realidad circundante, aquella a la que pertenecemos y en la cual nos movemos y por ello, al “romper” el cascarón del aula se genera un proceso de trans-

formación del pensamiento, se alteran los modelos de comportamiento, se modifica lo aprendido, crea criterios; los espacios de aprendizaje práctico no deben ser entonces instituciones creadas bajo supuestos teóricos cercanos al futuro ejercicio profesional del estudiante, deben ser escenarios naturales que permitan confrontar lo aprendido con la realidad y generen nuevas formas de pensamiento y construcciones autónomas en torno a realidades cambiantes; deben ser espacios que a su vez, se vean favorecidos en la medida que aquellos estudiantes que se benefician de su inserción en ellos, generen un mayor valor y una real transformación social.

El proyecto de *Cultura Amigó* como propuesta en contexto, se configura como un modelo formativo que procura combinar el aprendizaje académico y la puesta en escena del conocimiento adquirido para un ejercicio de la profesión que, a partir de la participación activa de la comunidad en tiempo real y en torno a situaciones reales, genera procesos de transformación en sus partes, una propuesta integrativa intencionada en el conjunto de posibilidades que ofrece el entorno, aspecto que genera un mayor impacto social, y a su vez genera un ejercicio voluntario de la responsabilidad social institucional propio de la Funlam, ejercicio de responsabilidad que no está limitado al cumplimiento de las funciones sustantivas, sino que las trasciende en la medida en que le otorga a las comunidades protagonismo y posicionamiento en su transformación.

Un ejercicio de responsabilidad social por parte del programa de Psicología de la Funlam que, además de preocuparse por la calidad en sus procesos de formación, orienta sus actividades docentes, investigativas y de proyección a la inclusión en lo social, la formación de estudiantes para que actúen con perspectivas orientadas al logro del bien común, con la participación democrática y equilibrada de todos los actores sociales para el logro de una sociedad más justa y equitativa.

El proyecto *Cultura Amigó*, no pretende generar utopías, genera acompañamientos a procesos comunitarios de transformación social, desde una propuesta que acompaña la comunidad en tanto los involucrados se permiten el uso de estrategias pedagógicas en escenarios sociales para promover en la comunidad espacios reales de posicionamiento.

En el actual contexto de transformación de la Fundación Universitaria Luis Amigó, el programa de psicología le propone a sus estudiantes, a través del proyecto *Cultura Amigó*, una forma de pensar la vida y el mundo, en la cual, la dimensión de lo profesional y de lo humano pueden ser direccionadas en función de lo social, integrando las características del aprendizaje con la adquisición de competencias que permitan leer la sociedad como una sociedad abierta y dispuesta al conocimiento y al aprendizaje, sin limitarse a la aplicación de estructuras teóricas preconcebidas.

El proyecto *Cultura Amigó* hace una apuesta por un modelo formativo que integra maneras diferentes de construir el conocimiento y de actuar en torno a él, enfatiza el desarrollo de profesionales capaces de percibir lo social, con capacidad de asombro por lo no conocido, con interés por “aprender a aprender”, así como también le apuesta a la capacidad de “aprender a emprender”, aspectos que se fundamentan en la necesidad de gestionar con y para la comunidad las propuestas de desarrollo que potencializan las transformaciones desde una práctica social y comunitaria; profesionales que pueden implicarse en la realidad que no es suya como estudiantes, pero que se hará suya y exigirá de ellos su propia transformación. Implica entonces la necesidad de aprender a convivir en sociedades diversas, contribuir a consolidar estilos de vida participativos con miras a la generación de capital social autónomo.

La Responsabilidad Social del programa de psicología de la Funlam, según nuestro criterio, en parte está dada por la contribución que hace el proyecto *Cultura Amigó* a la formación de un profesional, la cual está cimentada no sólo en los aprendizajes en el ámbito de la universidad, que no se limita al aula de clase, sino que permite generar acciones concretas en la comunidad, consiguiendo superar algo difícil de superar mediante estrategias no participativas, la experiencia de aprendizajes en contextos. Esta experiencia de aprendizaje

permite que la realidad sociocultural se convierta en el origen de un nuevo conocimiento, el cual, al ser leído de forma crítica y junto a los aprendizajes que se dan en el aula, contribuyen a que la formación del profesional y la forma en la que éste emprenda su intervención, suponga un mayor compromiso social en favor de una real transformación social.

REFERENCIAS

- Méndez Méndez, J. M. (2012). El diálogo “inter-pedagógico” como estrategia para la transformación de las prácticas educativas. *Diálogos*, 6(9), 9-20. Recuperado de http://www.una.ac.cr/bibliografia_/components/com_booklibrary/ebooks/dialogointerpedagogico_mmendez.pdf
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.
- Morán Matiz, A. Y. (2010). Un modelo de formación ciudadana–Soporte de procesos de transformación social. *Prospectiva*, (15). Recuperado de <http://dintev.univalle.edu.co/revistasunivalle/index.php/prospectiva/article/view/387/396>
- Mori Sánchez, M. del P. (2009). Responsabilidad social. Una mirada desde la psicología comunitaria. *Liberabit*, 15(2), 163-170. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n2/a10v15n2.pdf>

MANUAL DEL COMPORTAMIENTO AMBIENTAL COMO HERRAMIENTA PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN MEDELLÍN, COLOMBIA

Juan Carlos Jaramillo Fayad*, **Silvia Andrea Quijano Pérez****

Instituto Tecnológico Metropolitano, Facultad de Ciencias Exactas y
Aplicadas, Medellín, Colombia

INTRODUCCIÓN

Los modelos actuales de producción y desmesurado consumo y el aumento de la calidad de vida en las sociedades, han llevado a la humanidad a una crisis ambiental. Día a día se ejerce mayor presión sobre el medio, de manera que nuestro entorno está cada vez más deteriorado, por lo tanto, la sociedad debe realizar un esfuerzo a favor del medio ambiente y de la sostenibilidad ambiental, implicándose en la resolución de los problemas ambientales por medio de la responsabilidad medioambiental

* Biólogo Universidad Nacional de Colombia, Master en Educación Ambiental y Doctor en Biodiversidad y Conservación de la Universidad de Santiago de Compostela (España). Correo: jc.jaramillofayad@gmail.com.

** Bióloga Universidad de Antioquia, Doctora en Ciencias, Mención Sistemática y Ecología (Universidad Austral de Chile). Correo: saquijanoperez@gmail.com



que implica transformar a las personas e incentivarles buenas prácticas, con el fin de que adquieran un sentido de pertenencia hacia la ciudad, que asuman la protección de los recursos naturales y el cuidado de su entorno. Las buenas prácticas ambientales son medidas sencillas y útiles que todos podemos adoptar para reducir el impacto negativo de nuestras actividades diarias. Son acciones que implican cambios en el comportamiento y los hábitos de las personas que pretenden promover el uso adecuado y sostenible de los recursos naturales.

Conscientes de esta problemática y teniendo en cuenta la responsabilidad social y ambiental de la Secretaría de Medio Ambiente de Medellín y del Instituto Tecnológico Metropolitano, estas instituciones han aunado esfuerzos para la creación del *Manual de comportamiento ambiental del ciudadano*. El manual busca difundir de manera fácil y didáctica entre la ciudadanía de Medellín un conjunto de prácticas, consejos y recomendaciones, fundamentadas en criterios de respeto hacia el medio ambiente, con el fin de mejorar el comportamiento ambiental y disminuir los impactos negativos que el hombre día a día ejerce sobre la naturaleza y su entorno.

La crisis ambiental es posiblemente uno de los mayores desafíos que enfrenta la humanidad en el presente siglo. Los problemas ambientales constituyen una realidad que está modificando los patrones de vida actuales y que compromete las expectativas de las generaciones futuras (Isaac-Márquez et al., 2011). El problema del progresivo deterioro ambiental y social se ha atribuido a ciertas creencias o formas de ver el mundo, que establecen en gran parte los valores y las actitudes con respecto al ambiente y a los otros seres humanos, que generan determinados comportamientos ambientales. Por tal razón es importante formar desde edades tempranas una adecuada cultura ambiental⁶, como una alternativa para preservar el medio ambiente y garantizar la supervivencia de las especies (Miranda Murillo, 2013).

La manera en que se afronte la crisis ambiental será decisiva para determinar la calidad de vida a la que pueden aspirar las generaciones presentes y las posibilidades de vida de las generaciones futuras. En los últimos veinte años y

⁶ La cultura ambiental es la manera como los seres humanos se relacionan con el medio ambiente.

como producto de la aceptación pública de la existencia de grandes problemáticas globales como el cambio climático, el agotamiento de recursos como el agua, y la pérdida de diversidad biológica y cultural, debido al impacto de una economía de mercado consumista asociada con una racionalidad tecnocientífica sin responsabilidad social, han conducido a la generación de un estado público de riesgo social permanente, unido a un aumento de prácticas inadecuadas y deterioro del medio ambiente (Isaac-Márquez et al., 2011).

La falta de comportamiento, actitudes y conocimientos ambientales dentro de las actividades humanas han incrementado la problemática ambiental de la Tierra, siendo el consumismo y la explotación irracional de los recursos naturales la principal preocupación. Como respuesta a esta situación se da inicio a la educación ambiental con el propósito de contribuir a la solución de las problemáticas existentes como consecuencia de la relación hombre-naturaleza (Vargas Ramos, Medellín Moreno, Vázquez Galindo y Gutiérrez Sánchez, 2011).

Dado que el deterioro ecológico es causado por la conducta humana que emerge de las estructuras sociales y culturales, el camino hacia la mitigación y mejoramiento ambiental requiere necesariamente de una estrategia de educación y de comunicación que fomente los conocimientos, los valores y las actitudes necesarios para lograr nuevas pautas de convivencia social y ambiental (Sosa, Isaac-Márquez, Eastmond, Ayala, y Arteaga, 2010).

La comunicación es un factor muy importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje ya que permite la interrelación entre los seres humanos en forma efectiva y productiva. Desde múltiples instituciones se ha recurrido de forma habitual a las cartillas como un método pedagógico y didáctico efectivo en procesos educativos. Esta herramienta presenta un alto grado de flexibilidad para su utilización y permite manejar diversos niveles de profundidad lo cual promueve su amplia utilización y cobertura (Bañol Agudelo, Guarumo Velasco y Ugarte Rico, 2011).

Alguna de las experiencias llevadas a cabo en el país para la elaboración de una cartilla pedagógica que implementara estrategias novedosas y didácticas en el campo de la educación de las ciencias naturales, pretendió con esta herramienta mejorar el proceso de enseñanza y hacerlo de una manera más lúdica, creativa, agradable y significativa para el alumnado. Los resultados revelaron una importante mejoría en el proceso de aprendizaje de la materia y una mejor aceptación por parte de los niños y niñas con respecto a otras estrategias educativas (Bañol Agudelo, 2011).

Actualmente la educación ambiental (EA) tiene como objetivo fundamental formar ciudadanos comprometidos, que tengan ética ambiental y que puedan comprender la relación que existe entre el ser humano y el medio ambiente; así como informar acerca del ambiente y sus problemas para una toma de decisión correcta, buscando un equilibrio entre las necesidades a largo o corto plazo. Pero para tener una EA, en primer lugar debemos tener un carácter educativo, que va a ir orientado a formar valores, actitudes, modos de actuación y conductas todas dirigidas a favor del cuidado del medio ambiente (Vargas Ramos et al., 2011). La educación ambiental debe impartirse hacia la infinidad de sectores y utilizando gran variedad de recursos didácticos. Se debe fundamentar en un cambio de conocimientos y comportamientos de los miembros de la sociedad, en sus relaciones con el medio ambiente lo cual genere una nueva conciencia que genere una acción cotidiana de protección ambiental (Rengifo Rengifo, Quitiaquez Segura y Mora Córdoba, 2012).

La solución de los principales problemas ambientales de una localidad solo avanza con la construcción de una “cultura ambiental”, con la participación de organizaciones e instituciones que desarrollen educación ambiental, y con énfasis en la realización de acuerdos concretos entre la comunidad y las instituciones para adelantar acciones conjuntas. Por lo tanto el proceso pedagógico deberá estar orientado a una reflexión permanente y colectiva sobre actitudes y comportamientos de la ciudadanía respecto al manejo ambiental (Guttman Sterimberg, E., Zorro Sánchez, C., Cuervo de Forero, A. y Ramírez J., 2004).

Considerando que la generación de productos como cartillas, manuales y folletos educativos son una herramienta de educación fundamental que permite mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de temáticas ambientales en los ciudadanos, el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) y la Secretaría del Medio Ambiente del Municipio de Medellín comprometidos con el desarrollo de procesos socioculturales y de gestión ambiental (Plan Ambiental de Medellín 2009-2019, estrategia 5), unieron esfuerzos a través del contrato interadministrativo 4600047149 de 2013, para diseñar, editar y publicar el *Manual de comportamiento ambiental del ciudadano*. Este manual tiene como objetivo difundir de manera fácil y didáctica entre los ciudadanos de Medellín un conjunto de prácticas, consejos y recomendaciones, fundamentadas en criterios de respeto hacia el medio ambiente, con el fin de mejorar el comportamiento ambiental y disminuir los impactos negativos que el hombre día a día ejerce sobre la naturaleza y su entorno.

Metodología

La selección de los contenidos del manual se centró en temas en los cuales se busca orientar acciones medio ambientales positivas que favorezcan esta cultura en la ciudad de Medellín. Varios de los tópicos abordados son parte de los Indicadores Ambientales, proyectos y programas del Plan Ambiental de Medellín (PAM) (Alcaldía de Medellín, 2011) y del “Informe de los recursos naturales y del medio ambiente” del Municipio de Medellín, 2012 (Contraloría General de Medellín, 2013). Adicionalmente, se realizó una revisión bibliográfica que incluía textos educativos en torno al comportamiento ambiental como manuales, cartillas, folletos entre otros, los cuales guiaron sobre las temáticas más relevantes, tono de comunicación, diseño y representación gráfica y nivel de profundidad de los temas. Posteriormente se realizó una organización y sistematización de la información más útil y relevante, de la documentación recopilada. Finalmente, se trabajó sobre varios bocetos

que fueron revisados por un equipo técnico de las instituciones participantes, contando con el apoyo de un diseñador en la creación de diagramas, dibujos y edición de fotografías para la obtención de la versión final.

Resultados

El *Manual de Comportamiento* fue impreso en el mes de abril de 2014 con una tirada inicial de 3000 ejemplares. Fue elaborado en papel reciclado, con fotografías y gráficos a color y cuenta con un total de 49 páginas. El público objetivo del manual son personas previamente sensibilizadas en temáticas ambientales; el tono de comunicación usado fue directo, sencillo, fuerte y deductivo, utilizando frases cortas, cifras relevantes y preguntas (Figura 1).



Este manual busca difundir de manera fácil y didáctica un conjunto de prácticas, consejos y recomendaciones, fundamentadas en criterios de respeto hacia el ambiente, con el fin de mejorar el comportamiento ambiental de los ciudadanos y disminuir los impactos negativos que el hombre día a día ejerce sobre la naturaleza y su entorno. Este producto es el resultado de la unión de esfuerzos de la Secretaría de Medio Ambiente de Medellín y del Instituto Tecnológico Metropolitano.

**MANUAL DE
COMPORTAMIENTO
AMBIENTAL
DEL CIUDADANO**

UTM
Institución Universitaria

Medellín
todos por lo vobos

Alcaldía de Medellín

Figura 1. Portada del Manual de comportamiento ambiental del ciudadano.

El manual se estructuró en varias secciones, en las que se tratan diversos aspectos ambientales sobre los que la ciudadanía puede incidir durante su vida cotidiana, tales como el adecuado manejo de residuos, el uso eficiente del agua, el uso eficiente de la energía, hábitos de consumo responsable, movilidad sostenible y espacio público.

Movilidad sostenible y espacio público



Si respetamos todos nos beneficiamos

Figura 2. Ejemplo de primera página de una de las secciones del *Manual de comportamiento ambiental del ciudadano*.

Cada sección comienza con una fotografía que pretende ser muy descriptiva e impactante y muestra una problemática particular a nivel ambiental. La fotografía está acompañada de una frase que invita a la reflexión sobre nuestra contribución en torno al tema a tratar (Figura 2). Posteriormente, se presenta una introducción, que muestra una visión general y ofrece algunos conceptos básicos con los cuales se puede entender mejor la importancia del tema que se desarrolla y las recomendaciones que posteriormente se presentan. A continuación bajo el título de “Sabías que..”, se aportan cifras a nivel global, regional y local, que pretenden mostrar la dimensión del impacto que las actividades humanas han causado a diferentes escalas (Figura 3); y por último bajo el título “¿Cómo puedes contribuir?”, sugerimos algunas pautas de comportamiento aplicables en el día a día, que ayudarán a tomar conciencia sobre cómo cada uno de nosotros puede contribuir al cuidado y al mejoramiento de la ciudad que todos queremos (Figura 4).

Movilidad sostenible y espacio público

- 🚗 Un comparativo entre la eficiencia de varios medios de transporte nos revela que para transportar 10.000 personas un kilómetro, serían necesarios 2000 carros que consumirían 53 galones de combustible, por su parte si el vehículo es un bus necesitaríamos 100 que consumirían 13 galones de combustible. Estos datos nos ayudan a reforzar la importancia y necesidad de primar la utilización de los sistemas masivos de transporte.
- 🚗 En Colombia un importante problema de movilidad considerado como una forma de violencia son los accidentes de tránsito, que representan la segunda causa de muerte por lesiones externas en el país con un 17,3 %, solo superada por los homicidios.
- 🚗 Algunos estudios realizados en Colombia, señalan que entre los actores implicados en los accidentes de tránsito, los peatones son el grupo más vulnerable y la principal causa de los incidentes en que están involucrados es su comportamiento en la vía pública (73,5%), que en su mayoría se caracteriza por el desconocimiento de sus derechos y deberes como transeúntes (94%).
- 🚗 Para el Valle del Aburrá, el número de vehículos por cada cien habitantes pasó de ser nueve a veintisiete en los últimos años. Este crecimiento en el parque automotor contrasta con una infraestructura vial que no fue diseñada para esta cantidad de vehículos, lo cual prevé un aumento en los problemas de movilidad.
- 🚗 En el municipio de Medellín se ha incrementado de manera considerable el parque automotor, que actualmente representa entre el 26% y el 30% del total del área metropolitana. Como consecuencia se está generando una pérdida de la calidad de vida de los conductores, un aumento del tiempo en los desplazamientos y en el nivel de estrés, además, de importantes perjuicios ambientales por el incremento en la emisión de gases contaminantes.



Congestión vehicular en la ciudad de Medellín



Uso de transporte público

¡Respetando a los demás disfrutaremos mejor del espacio público de Medellín!

¿Cómo puedes contribuir?

Como conductor

Mantén el vehículo en condiciones óptimas y realiza las revisiones técnico-mecánicas. Esto supone un ahorro en el consumo de combustible y una menor emisión de gases a la atmósfera.

Jamás le quites el silenciador a la moto o carro. Esta acción, genera contaminación auditiva.

Antes de encender el vehículo, planifica el recorrido que vas a realizar y sal con tiempo suficiente para evitar las prisas y la conducción imprudente.

Se amable, paciente y respetuoso con los peatones y con los demás conductores. Limita el uso del pito solo a los casos estrictamente necesarios, con lo cual ayudarás a disminuir la contaminación auditiva.

Cuando vayas a realizar un cambio de carril, siempre indícalo previamente usando las direccionales para dar así tiempo de reacción a los demás conductores.

Respete las normas de tránsito y evita conductas peligrosas cuando estés manejando como puede ser utilizar el celular, manipular el GPS o encender un cigarrillo.

Nunca manejes bajo los efectos del alcohol o de las drogas.

Evita parar o estacionar en lugares donde obstruyas la circulación de otros vehículos o el tránsito normal de los peatones.

Si manejas una moto debes tener algunas precauciones adicionales: amplía la distancia de seguridad con los demás vehículos, nunca adelantes por la derecha, no circules por espacios públicos diferentes a las calles y controla el nivel de ruido de la moto.



Problemas auditivos por ruido



Programa Encicla

Manual del comportamiento ambiental del ciudadano. **Movilidad sostenible y espacio público**

Manual del comportamiento ambiental del ciudadano. **Movilidad sostenible y espacio público**

Figura 4. Ejemplo de sección “Cómo puedes contribuir?” del Manual de comportamiento ambiental del ciudadano.

Dentro de “Sabías que...”, las cifras que se destacan son las de la generación y mal manejo de los residuos a nivel mundial, colombiano y por último en Medellín donde también destacamos la tasa de reciclado de la ciudad. Finalmente, en las recomendaciones de “¿Cómo puedes contribuir?” se orienta sobre la manera de disminuir la generación de residuos y la forma adecuada de separación.

La siguiente temática dentro del *Manual* es el Uso eficiente del agua. En esta sección la introducción busca orientar sobre la importancia del agua como recurso, continuando en “Sabías que...”, con cifras que muestran lo limitado de este recurso y el mal uso que se le suele dar en general. Finalmente se muestran algunas orientaciones de cómo podemos contribuir a reducir el consumo de agua en la higiene personal y en el hogar.

Para el Uso eficiente de energía la introducción nos explica qué es la energía y por qué es importante para la vida, continuando con las cifras que nos orientan sobre la gran problemática que actualmente se registra por el desper-

dicio y el mal uso de este recurso, finalizando la sección con recomendaciones que permiten un uso más sostenible en los diferentes ámbitos de nuestra vida diaria.

Finalmente el manual aborda dos temáticas ambientales que cada día cobran más relevancia en nuestra sociedad, la primera son los hábitos de consumo responsable y la segunda la movilidad sostenible y el espacio público, las cuales son desarrolladas manteniendo la estructura general del manual.

El manual está siendo distribuido por las dos instituciones involucradas, en diferentes eventos académicos, así como en el curso de gestión ambiental del ITM como apoyo a la docencia. Esta publicación también será un insumo dentro de un proyecto de investigación relacionado con el análisis del grado de conocimientos, actitudes y comportamientos pro-ambientales, donde uno de los objetivos es evaluar la efectividad del manual como una de las herramienta educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía de Medellín, Secretaría del Medio Ambiente. (2011). Plan ambiental municipal – PAM: 2012 – 2019. Hacia una ciudad sostenible. Tomo II. Diagnóstico actualizado. 292 P.
- Bañol Agudelo, L. P., Guarumo Velasco, J. A. y Ugarte Rico, L. F. (2011). *Diseño de una cartilla que permita mejorar el proceso enseñanza aprendizaje en el área de ciencias naturales de los niños y niñas del grado tercero de la Institución Educativa Núcleo Escolar Rural*. (Trabajo de grado Licenciado en Pedagogía infantil). Universidad Tecnológica de Pereira, Quinchía. Recuperado de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2271/1/37235786132B221.pdf>

- Guttman Sterimberg, E., Zorro Sánchez, C., Cuervo de Forero, A. y Ramírez J., J. C. (2004). *Diseño de un sistema de indicadores socio ambientales para el Distrito Capital de Bogotá*. Bogotá: CEPAL, Serie Estudios y Perspectivas. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/21306/lcl2102e.pdf>
- Isaac-Márquez, R., Salavarría García, O. O., Eastmond Spencer, A., Ayala Arripreste, M. E., Arteaga Aguilar, M. A., Isaac-Márquez, A. P., Sandoval Valladares, J. L. y Manzanero Acevedo, L. A. (2011). Cultura ambiental en estudiantes de bachillerato. Estudio de caso de la educación ambiental en el nivel medio superior de Campeche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(2), 83-98. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol13no2/contenido-isaacmarquezetal.html>
- Miranda Murillo, L. M. (julio-diciembre, 2013). Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. *Producción + Limpia*, 8(2), 94-105.
- Contraloría General de Medellín. (2013). *Informe del estado de los recursos naturales y del medio ambiente del Municipio de Medellín, 2012*. Medellín: Contraloría General de Medellín. Recuperado de <http://www.cgm.gov.co/infpub/Documentos%20compartidos/Informe%20%20Ambiental%202012.pdf>
- Rengifo Rengifo, B. A. Quitiaquez Segura, L. y Mora Córdoba, F. J. (mayo, 2012). *La educación ambiental una estrategia pedagógica que contribuye a la solución de la problemática ambiental en Colombia*. Trabajo presentado en el XII Coloquio Internacional de Geocrítica, Bogotá. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2012/actas/06-B-Rengifo.pdf>
- Sosa, S. B., Isaac-Márquez, R., Eastmond, A., Ayala, M. E. y Arteaga, M. A. (abril, 2010). Educación superior y cultura ambiental en el sureste de México. *Universidad y Ciencia*, 26(1), 33-49.
- Vargas Ramos, C., Medellín Moreno, J., Vázquez Galindo, L. y Gutiérrez Sánchez, G. (julio-diciembre, 2011). Actitudes ambientales en los estudiantes de nivel superior en México. *Luna Azul*, (33), 31-36.

UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DE AULA PARA INCENTIVAR LA CONCIENCIA AMBIENTAL EN EL INSTITUTO TECNOLÓGICO METROPOLITANO (ITM)

Silvia Andrea Quijano Pérez^{*}, Adriana María Soto Zuluaga^{},
Miriam Janet Gil Garzón^{***}**

Instituto Tecnológico Metropolitano, Facultad de Ciencias Exactas y
Aplicadas, Medellín, Colombia

Introducción

El ITM ha tomado conciencia en los últimos años de su papel en la educación y gestión ambiental respondiendo a las demandas de la sociedad desde la docencia, investigación y proyección social. La institución involucra en los programas de tecnologías e ingenierías, la asignatura “Gestión Ambiental GA”, buscando formar a sus estudiantes como ciudadanos comprometidos socio-ambientalmente. El curso se imparte con diferentes metodologías, entre las cuales se realiza un trabajo de aplicación en

^{*} Bióloga, Universidad de Antioquia. Doctora en Ciencias, Mención Sistemática y Ecología, Universidad Austral de Chile. silviaquijano@itm.edu.co

^{**} Licenciada en Biología y Química, Universidad de Antioquia. Magíster en Ciencias Químicas, Universidad Nacional. adrianasoto@itm.edu.co

^{***} Química, Universidad de Antioquia. Magíster en Ciencias Químicas, Universidad Nacional. miriamgil@itm.edu.co



campo, que consiste en identificar un problema ambiental y proponer posibles soluciones fundamentadas en las temáticas vistas en el curso y la teoría que sustenta las mismas, mediante una estrategia propuesta por el docente.

El razonamiento argumentativo es relevante para la enseñanza de las ciencias por lo que la enseñanza de las ciencias debería dar la oportunidad de desarrollar la capacidad de razonar y argumentar (Jiménez Aleixandre & Díaz de Bustamante, 2003). Al abordar problemáticas ambientales en las clases de ciencias, se incluye literatura científica como fuente de información y objeto de debate en los procesos de aula; al mismo tiempo, le son inherentes, los procesos de argumentación que los estudiantes construyen para presentar y defender sus posturas respecto a los dilemas propuestos de una forma crítica (Campaner y De Longhi 2007).

Plantear preguntas en el aula es esencial en la estructuración de secuencias dialógicas que permiten visualizar ideas, críticas e intereses de los estudiantes como requisitos para aprender a argumentar en ciencias (Ruiz Ortega, Tamayo Alzate y Márquez Bargalló, 2012). La argumentación y las preguntas en las clases se convierten en herramientas que apoyan aspectos epistemológicos y sociales debido a que el conocimiento científico avanza al plantearse preguntas y porque pretender co-construir conocimiento científico, exige que en clase se brinden espacios de interacción que permitan valorar las preguntas y promover en el estudiante el interés y la motivación de plantear sus propias preguntas y problemas, acciones básicas del “hacer ciencias” (Márquez Barga lló y Roca Tort, 2006).

El desarrollo de la estrategia didáctica tiene como apoyo fundamental elementos vinculados con la argumentación, el pensamiento crítico en las clases de ciencias y las preguntas como herramientas para generar debates desde la interacción docente-estudiantes, estudiante-estudiante en el aula. Con esta experiencia de aula pretendemos mostrar que es posible generar situaciones didácticas en las clases de gestión ambiental, que favorezcan el debate y el pensamiento crítico en los estudiantes del ITM.

Metodología

El estudio se realizó en tres cursos de GA en 2013, de 45 estudiantes cada uno. Se formaron grupos de 4 ó 5 estudiantes, quienes escogieron uno de los tópicos (ecología y gestión ambiental) propuestos por la docente para el trabajo final, considerando que fuera polémico, atractivo y significativo desde el punto de vista socio-ambiental.

La presentación de la temática fue en un formato libre (blog, página web, video, encuestas, entrevistas, prototipos, poster, artículo científico, entre otros), centrado en problemáticas de barrios o de instituciones y empresas (Figuras 1, 2, 3). Los estudiantes debían conocer en profundidad el contenido de los tópicos a presentar, pasando por un proceso de búsqueda de información (revisión de la literatura, visitas y entrevistas en campo); lo que proporcionó a los grupos elementos para presentar y defender sus posturas de una forma crítica.



Figura 1. Estudiantes exponiendo página web



Figura 2. Estudiantes mostrando un prototipo



Figura 3. Estudiantes analizando encuesta

Cada grupo en 20 minutos presentó al resto de sus compañeros su trabajo; al final de cada exposición se generó un espacio de discusión a partir de preguntas dinamizadoras, formuladas por la docente e intervenciones y preguntas por el resto de estudiantes del grupo. Se grabaron las exposiciones en audio y video, luego se realizó una sinopsis seleccionando los fragmentos relevantes para el estudio, en función de observar la dinámica de la clase y los momentos interactivos entre docente y estudiantes.

Resultados y discusión

Temas tratados

Los temas escogidos por los estudiantes fueron 34, que se agruparon en nueve categorías así: deforestación y erosión-DE, pérdida de diversidad de especies y alternativa de manejo-PDE, manejo de residuos sólidos en los barrios-MRSB, manejo de residuos en instituciones educativas-MRIE, contaminación ambiental generada por empresas-CAGE, contaminación hídrica de quebradas municipales-CHQM, contaminación atmosférica-CA, uso ineficiente del agua-UIA y contaminación acústica-Cas (Figura 4).



Figura 4. Registro fotográfico de los principales temas tratados por el curso de GA.

Los principales temas tratados por los estudiantes, fueron manejo de residuos sólidos en el barrios-MRSB y la contaminación hídrica de quebradas municipales-CHQM; debido a que son las problemáticas ambientales más comunes en sus entornos. Los temas que generaron mayor discusión y polémica fueron MRSB, CHQM y contaminación ambiental generada por empresas-CAGE, a pesar de que este último, no fue uno de los temas de mayor frecuencia (Figura 5).

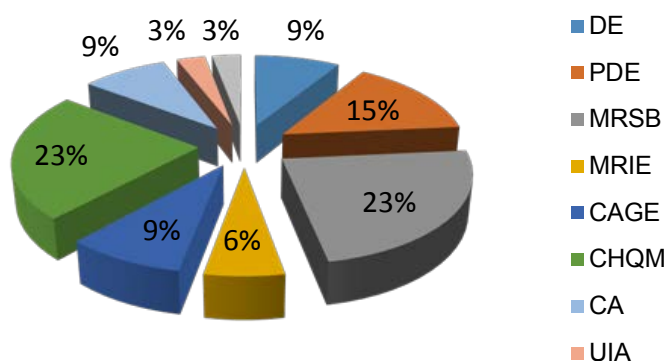


Figura 5. Frecuencia relativa de las temáticas escogidas por los estudiantes en el trabajo final de la asignatura de GA.

Formato de presentación de trabajo

Los estudiantes adoptaron 15 diferentes formatos de presentación entre los que encontramos: página web-PW, presentación prezi y videos-PP y V, Video y encuestas-V y E, Bitácora y encuestas-B y E, bitácora y artículo-B y A, bitácora y maqueta-B y M, Bitácora-B, Prototipo y bitácora-P y B, Folleto y visitas a viviendas-F y VV, Video-V. Presentación power point-PP, Presentación tradicional-PT, presentación prezi y blog-PP y B, Prototipo-P, Video y visita a laboratorio-V y VL.

El 53% de los grupos realizaron combinación de formatos para la presentación; el formato mayormente usado fue video y encuestas-V y E, con un porcentaje de 17.65%, esto pudo deberse a que el video es un formato sencillo y la encuesta registra las percepciones reales de la comunidad acerca de las problemáticas ambientales.

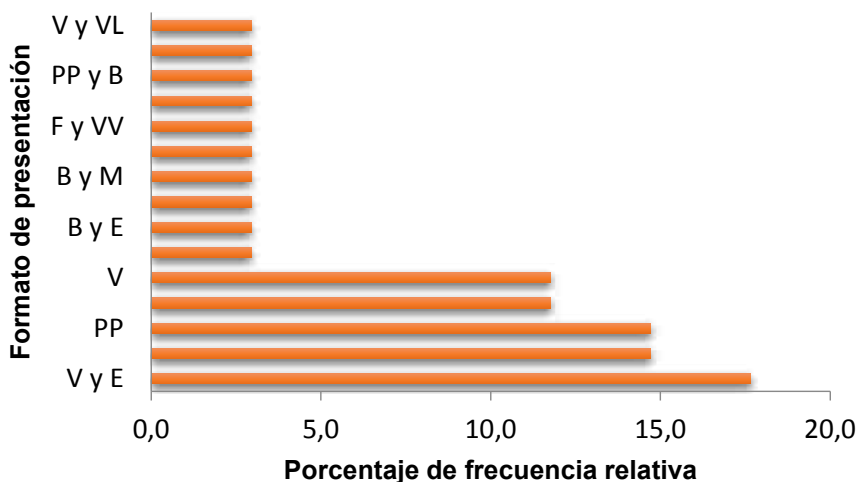


Figura 6. Frecuencia relativa de formato de presentación del trabajo grupal de los estudiantes de la asignatura de GA.

A continuación se presenta la síntesis de algunas problemáticas abordadas y la caracterización de segmentos que contienen momentos interactivos entre profesor y estudiantes y las preguntas identificadas en estos episodios.

Problemática 1: Contaminación ambiental de una quebrada en el barrio Manrique

Este equipo realizó un video con entrevistas. Los estudiantes se centraron en la problemática de una quebrada del barrio Manrique donde se arrojan basuras. Las alumnas visitaron viviendas ubicadas al lado de la quebrada y realizaron entrevistas a los habitantes, quienes expresaron que las entidades encargadas de estos asuntos no le han dado una solución real al problema. Una vez finalizado el video, la docente realiza una serie de preguntas.

Pregunta la docente: ¿Cuáles son las posibles soluciones?

Estudiante A: Reciclar es una solución, ya que nos permite generar nuevos productos de materiales usados, sustituir el consumo de productos que generan contaminación durante la elaboración, usar materiales biodegradables, no tóxicos, pero igual, más allá de todo esto, es la conciencia de la gente porque por ejemplo las personas que viven cerca de la quebrada son personas de escasos recursos y tiran las basuras y no les importa que esto esté afectando a otras personas, solo pretenden deshacerse de algo. Más allá de reciclar, es formar primero conciencia en las personas que viven allí, ya que el olor de ese lugar es desagradable; también es falta de proyectos para reubicar a las personas ya que los niños pequeños juegan en esa quebrada al lado de todas esas basuras.

Análisis: los estudiantes hacen uso de los conocimientos aprendidos en la clase, para responder las preguntas realizadas por la docente y darle una posible solución a la problemática estudiada, además se apersonaron de una situación de la comunidad, ya que al realizar visitas y entrevistas a las personas directamente afectadas, se observó que adquirieron más conciencia del problema.

Problemática 2: Contaminación por ruido en Medellín.

Este grupo de alumnos realizó un estudio de la contaminación por ruido en el centro de Medellín en formato de video y exposición. Un aporte de los estudiantes fue:

Estudiante A: Como podemos observar en Medellín siendo una de las ciudades más prósperas de Colombia, tiene contaminación de todo tipo, vemos como en el centro se genera mucha contaminación, no solo por los carretillos sino también por los vehículos. Un automóvil genera 70 decibeles en cuanto a ruido, una buseta está entre 70 y 80 decibeles porque su motor es más ruidoso, ahora entonces imaginemos los trancones que se hacen en el centro, ya no es un solo auto sino varios autos, y encima de eso, ellos también hacen su ruido con los pitos y sus bocinas.

Pregunta de la docente: ¿Qué normativas ambientales hay con relación al ruido?

Estudiante A: Hay muchas normas que prohíben esto, por ejemplo en zonas de hospitales hay un nivel máximo de decibles permitidos, una posible solución es hacer señalizaciones legales para que las personas vean que esto es prohibido, también que se hagan valer las sanciones y las multas que se le entregan a las personas.

Análisis: Este equipo de trabajo se centró en una problemática neurálgica que se vive en el centro de Medellín y con ello se logró hacer conscientes a los estudiantes de un problema que a veces parecemos ignorar, ya que terminamos acostumbrándonos a este.

Problemática 3: Manejo de basuras: Caneca que eructa

Este equipo realizó un dispositivo o prototipo para una caneca de basura, la cual una vez arrojada dentro de ella el desecho, la caneca eructaba. Esto se presentó como una alternativa para la sensibilización sobre el adecuado manejo y separación de residuos.

Estudiante A: Nosotros creamos un dispositivo de una caneca que pudiera eructar mientras se botan las basuras, entonces ya saben que la problemática siempre ha existido desde hace muchos años atrás, de que nosotros no sabemos reciclar y somos muy perezosos en la manera de botar las basuras.

Estudiante B: Bueno entonces la solución que propusimos es algo más práctico, algo que la gente pueda hacer, algo que la gente pueda concientizarse, hace rato se está con el tema del ambiente, pero la gente no hace caso, entonces por eso desarrollamos esta caneca, cuando la gente arroja la basura allá y la caneca eructa es como para incentivar a la gente a que arroje la basura a una caneca y que no la tire al suelo. Bueno, esto fue un dispositivo que se hizo; necesita un computador y un micro-controlador. Este mismo sistema, también se usa para encender luces, por ejemplo si uno aplaude y que se enciendan las luces.

Análisis: Este grupo fue muy emotivo al realizar su presentación, con una muy buena participación de todos los integrantes del equipo, además se notó que no se limitaron solo a presentar las generalidades en cuanto a la adecuada separación y manejo de los residuos, sino que también hicieron uso de otros conocimientos aprendidos en sus carreras elaborando un dispositivo electrónico como una herramienta práctica que podría ser usado en campañas de educación ambiental.

Problemática 4: Reciclando en el ITM

Este grupo de alumnos realizó un diagnóstico sobre la percepción del manejo de residuos por parte de los estudiantes del ITM mediante observaciones sobre la separación en la fuente y elaborando encuestas a 50 estudiantes, lo que servirá para proponer soluciones del adecuado manejo de éstos.

Estudiante A: Pudimos ver que no hay diferenciación de canecas por colores en algunos lugares, también vimos que en la caneca gris donde van papeles, hay envolturas de mecatro y residuos de barrido, suponemos que son las personas encargadas de hacer el aseo. En otros casos podemos ver que las canecas nuevas no tenían la bolsa del color correspondiente. Las encuestas realizadas a los estudiantes tuvieron seis preguntas y ninguna de las personas contestó toda la encuesta correctamente. Las encuestas mostraron que el 50% de los estudiantes no saben diferenciar los colores de los basureros, sin embargo al plantear la pregunta de otra manera, “¿Sabes qué tipo de basura va en cada color de caneca?” aumentó un 8% el número de personas que dijo que sí.

Pregunta de la docente: ¿qué pasó entonces en este caso?, ¿no es la misma pregunta?

Estudiante B: sí, la idea era hacer la misma pregunta de diferente manera, y por lo tanto se esperaba que los encuestados contestaran de la misma manera, allí es donde se ve que muchos estudiantes no saben los códigos de colores, no saben reciclar, y otros contestaron por contestar y no lo hicieron a conciencia.

Análisis: Este grupo desarrolló un tema muy interesante y de mucha pertinencia para el Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM) debido a la aplicación que puede tener este trabajo en la realización de campañas de gestión ambiental de la institución. Abordaron la problemática de manera muy seria y crítica, planteando soluciones acertadas y factibles de hacer en la institución como campañas mediante *stand*, volantes plegables que se repartan a los estudiantes, así como intensificar algunas temáticas en el curso.

Es importante destacar que en general los estudiantes se tomaron muy en serio las temáticas elegidas dedicando un tiempo considerable fuera de clase, esto se evidenció por ejemplo en temas como diversidad de especies, donde se realizaron videos de seguimiento a especies silvestres de Medellín y visitas a centros de investigaciones como el Centro de Investigaciones Biológicas (CIB). Otros estudiantes se desplazaron a veredas y distintos municipios, donde evaluaron temáticas como contaminación hídrica por minería de oro y residuos. Además, la actividad generó un clima de trabajo motivador predisponiendo la atención y la participación comprometida más allá de la asignatura.

CONCLUSIONES

Hacer libre el tipo de formato de presentación del trabajo, como el tema de discusión, favoreció que los estudiantes tuvieran mayor motivación y agrado en la elaboración de la propuesta para presentar al final del curso.

A partir de las preguntas formuladas por la docente a cada grupo, una vez concluida la exposición, se observó una mejora en cuanto a la capacidad de respuesta, coherencia, y análisis de las problemáticas ambientales discutidas. Sumado a esto la actividad en el aula con los estudiantes, generó un clima de trabajo motivador, predisponiendo la atención, la participación comprometida, más allá de la asignatura.

Finalmente, la metodología empleada por la docente enriqueció los debates con preguntas dirigidas al logro de los objetivos del curso. Estas intervenciones no se basaban en aspectos netamente ecológicos, sino también en aspectos culturales y sociales, buscando con ello que la formación en la dimensión ambiental fuera de manera integral, pretendiendo así formar ciudadanos responsables y éticos en el manejo ambiental desde cualquier ámbito de su desempeño personal y profesional.

AGRADECIMIENTOS

Expresamos nuestra gratitud por el apoyo que brindó la Universidad de Antioquia en el proyecto de investigación titulado “Innovación en la formación de profesores de ciencias y matemáticas” Pasantía 8707-004-2013, al Instituto Tecnológico Metropolitano por el apoyo en el proyecto de doctorado código TD13201 y a los estudiantes de Gestión Ambiental.

REFERENCIAS

Campaner, G. y De Longhi, A. L. (2007). La argumentación en educación ambiental. Una estrategia didáctica para la escuela media. *Revista Electrónica Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 442-454.

Jiménez Aleixandre, M. P. y Díaz de Bustamante, J. (2003). Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: cuestiones teóricas y metodológicas. *Enseñanza de las ciencias*, 21(3), 359-370.

Márquez Bargalló, C. y Roca Tort, M. (mayo-agosto, 2006). Plantear preguntas: un punto de partida para aprender ciencias. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(45), 61-71.

Ruiz Ortega, F. J., Tamayo Alzate, O. E. y Márquez Bargalló, C. (diciembre, 2012). Los episodios argumentativos y las preguntas, como indicadores de procesos argumentativos en ciencias. *Educyt, Extraordinario*, 229-244.