

CULTURA Y SOCIEDAD:

Orientaciones para el ser humano en las
organizaciones

Jorge Enrique Elías Caro
Editor

Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas
Facultad de Educación
Universidad del Magdalena





Cultura y Sociedad: Orientaciones para el ser humano en las organizaciones

Edición: Julio 2009

ISBN: 978-958-8320-81-6

Compilador: Jorge Elías Caro

Corrector de estilo: Martiniano Acosta Acosta

Diagramación: Luis Felipe Marquez

Diseño carátula: Andrés Caiaffa Vidal

Ciudad: Santa Marta, D.T.C.H. - Colombia

El presente material no puede ser duplicado, ni reproducido por ningún medio, sin previa autorización escrita de la Editorial UniMagdalena.

©EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

Dirección de publicaciones y propiedad intelectual



EDITORIAL
UNIMAGDALENA

UNIVERSIDAD DEL MAGDALENA

Rector: Ruthber Escorcía Caballero

Vicerrector de Investigación: José Henry Escobar Acosta

Decano Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas: Jaime Morón Cárdenas

Coordinador de publicaciones y propiedad intelectual (e): Raul Sarabia-Gómez

Contenido

| | |
|---|------------|
| Prólogo..... | 5 |
| Hacia la construcción de una ciudadanía intercultural y democrática | |
| <i>Iván Manuel Sánchez Fontalvo.....</i> | <i>11</i> |
| La comunicación intercultural: Oportunidad u obstáculo para las organizaciones | |
| <i>Jorge Enrique Elías Caro.....</i> | <i>55</i> |
| La interpretación de la cultura en el ámbito organizacional | |
| <i>Oscar Humberto García Vargas.....</i> | <i>125</i> |
| El ser humano socialmente responsable: Motor impulsor de las organizaciones empresariales | |
| <i>Cira de Pelekais, René Aguirre, Miguel Rendueles, Elmar Pelekais.....</i> | <i>151</i> |
| Una perspectiva emergente para concebir la organización educativa como fundamento para transformar su desarrollo | |
| <i>Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago.....</i> | <i>191</i> |
| Hacia una cultura de la calidad en las organizaciones educativas | |
| <i>Alexander Ortíz Ocaña.....</i> | <i>213</i> |
| Curriculum de los autores..... | 258 |

Prólogo

Tratar temas sobre cultura es alternar con rasgos distintivos de lo humano. Pues, por medio de los procesos de socialización los individuos son enseñados a comportarse mediante unos patrones culturales; concurriendo que, los individuos son moldeados por los contextos donde estas culturas se desarrollan. Siendo así entonces que los individuos desarrollan una capacidad como resultado del aprendizaje de una cultura, en donde una cultura es transmitida de generación en generación.

Por lo anterior, podría decirse entonces que la cultura es una herramienta que permite situar y precisar un verdadero contenido social, ya que condicionalmente la cultura se identifica al menos por un componente socio estructural, por un referente conductual y, por supuesto, por una base material. Sociedad y cultura son términos imbricados, se definen como complementarios el uno con el otro, no obstante, no son lo mismo.

Para dar una explicación a estas pautas de desarrollo se han desdoblado los términos de sociedad y cultura. Sociedad es el término que define todas las relaciones organizativas generadas por los individuos de un mismo sistema social; y cultura se identificaría con las formas de hacer, sentir y pensar. Así las cosas, la cultura determina cuál de los muchos caminos puede tener la conducta que elige un individuo en unas determinadas capacidades, por tanto, la cultura puede ser una base de predicción de la conducta diaria del individuo y con ello, busca la ejecución de rutinas sociales.

Con ello, al publicar el libro *“Cultura y Sociedad: Orientaciones para el ser humano en las organizaciones”* lo que se busca es darle claridad a la relación existente entre estos dos conceptos y como éstos inciden en las decisiones de los individuos dentro de un determinado contexto o entorno, ya sea político, social, económico, ambiental, tecnológico o cultural.

Así las cosas, como primera medida a lo que se quiere llegar con el artículo *“Hacia la Construcción de una Ciudadanía Intercultural y Democrática”* escrito por el profesor Iván Manuel Sánchez Fontalvo, es que los lectores alcancen a comprender que los conceptos de ciudadanía pueden iluminar a las personas a identificar con profundidad la ciudadanía que requiere una determinada sociedad y en especial Colombia, la cual puede estar enmarcada dentro de una ciudadanía multicultural, ciudadanía intercultural, ciudadanía democrática y ciudadanía democrática radical. Con todo lo anterior, el autor hace un análisis dónde identifica y detalla las aportaciones y limitaciones que, en el marco de la realidad colombiana, tienen los cuatro modelos de ciudadanía. Este ejercicio llevó al autor a diseñar un esquema que recoge las dimensiones de la ciudadanía que requiere Colombia, haciendo además una relación de las mismas y destacando los aspectos más relevantes. Llegando a la conclusión que, para construir la ciudadanía en Colombia, la educación juega un papel protagónico, motivo por el cual se tiene que empezar a edificar una Ciudadanía Democrática e Intercultural en Colombia.

Acto seguido, el suscrito esboza el capítulo *“La Comunicación Intercultural: Oportunidad u Obstáculo para las organizaciones”* en el que se identifican claramente las variables que interfieren en la comunicación entre individuos de diferentes culturas. Dentro de esas variables se encontraron ciertas conductas o patrones de comportamiento que permiten la fácil ubicación de los países dentro de éstas, de acuerdo con sus características culturales. Así mismo, tomando como referencia dichas características se agruparon los países con similitudes culturales para definir entre los mismos un estilo común en la forma de establecer relaciones de negocios. No obstante, cada uno de ellos guarda pequeñas diferencias que la experiencia misma va descubriendo.

Posteriormente se plantean algunos casos de conflictos ocasionados por el establecimiento de una mala comunicación entre diferentes países al momento de establecer negociaciones comerciales, debido al desconocimiento de los aspectos culturales que interfieren en el proceso de comunicación intercultural y, por ende, en el éxito de las negociaciones.

Finalmente, se ofrecen ciertas medidas o recomendaciones que se deben tener en cuenta para evitar dichos conflictos y que, en caso de presentarse, pueda encontrarse una solución al problema de comunicación intercultural.

En ese mismo acontecer de ideas, el profesor Oscar García Vargas, plantea el artículo “*La Interpretación de la Cultura en el Ámbito Organizacional*” en el que pretende demostrar que el discurso del pensamiento administrativo se ha fundamentado en la mayoría de los casos, sólo de la práctica del ejercicio de administrar las organizaciones, pretendiendo hacer objetiva dicha realidad que, entre los temas que ha abordado, intenta dar explicación al comportamiento de los diferentes colaboradores en las mismas.

Este capítulo del libro ofrece al lector un punto de vista que trasciende la realidad organizacional y sus prácticas e invita a involucrarse en el tema de la cultura como un referente para encontrar explicación a la conducta de los colaboradores en las empresas, permitiendo comparar lo que desde la teoría administrativa se ha denominado la *cultura organizacional*.

Su objetivo, además de corresponder a una revisión teórica de los planteamientos realizados por diferentes autores reconocidos en este campo, propone a partir de él, sugerir un tema de discusión entre lo que se entiende por cultura y cómo la administración ha interpretado dicho concepto en al ámbito organizacional.

Al hilvanar la secuencia de los escritos, una de las inquietudes presentes, tanto para la gerencia de las organizaciones empresariales como para las asociaciones mundiales, está constituida por la responsabilidad social, determinante por el cuál existe una demanda por parte de las comunidades, exigiendo cambios para una mejor calidad de vida, no sólo del medio en que se desenvuelven, si no del entorno en el cual se encuentran enclavadas. De allí, que éste trabajo haya sido orientado en analizar al ser humano socialmente responsable a la luz de su concepción, sus elementos y los enfoques bajo los que ha sido abordado; se conduce bajo esta perspectiva, en virtud de ser el hombre su protagonista y objeto.

Sin embargo, se infiere la necesidad de generar planes, primordialmente dirigidos a contribuir con la evolución del ser humano, desde las organizaciones, con una visión humanística e integral de las personas, donde el ingrediente principal lo constituyan los valores, como motor impulsor. Para lograrlo se requiere una gestión que privilegie el desarrollo personal y profesional, con énfasis en la localización de valores éticos, donde la

responsabilidad sea su norte, desde las experiencias locales concretas para poder llevar a la práctica principios y criterios en las intervenciones, con la participación de todos los involucrados, en sus propias decisiones. Este artículo fue escrito por los doctores Cira de Pelekais, Rene Aguirre, Miguel Rendueles y Elmar Pelekais; y tiene por denominación *“El Ser Humano Socialmente Responsable: Motor Impulsor de las Organizaciones Empresariales”*.

Continuando con el derrotero temático el profesor Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago escribe el artículo *“Una perspectiva emergente para concebir la organización educativa como fundamento para transformar su desarrollo”*, el cual tiene como propósito central sustentar la necesidad y las coordenadas básicas para comprender y reconfigurar los procesos de gestión de las organizaciones educativas, en sus diferentes niveles y ámbitos de actuación, desde una perspectiva que supera el entendimiento e intervención de la organización educativa como entidad estática determinada de manera exclusiva por su estructura formal y legal. Así entonces en este capítulo, el autor trata de sentar unas bases para repensar la concepción de la organización educativa como fundamento para transformar su desarrollo desde un punto de vista emergente, en el cual la organización educativa se asume como lo expresa el mismo autor como una institución social, viva, autogenética, creadora, dinámica y compleja.

Esta reconfiguración conceptual es tan poderosa en sí misma que entender la organización educativa desde nuevas miradas y fundamentos deviene en nuevas formas de aproximación y transformación de las mismas. Desde el punto de vista formal este capítulo incluye una reflexión teórica en torno a cuatro ejes fundamentales: La organización educativa, las redes de comunicación auto-genética en la organización educativa, la organización educativa como una institución social y la organización educativa como sistema autorreferente.

De otro lado, el profesor Alexander Ortiz Ocaña escribe el capítulo *“Hacia una Cultura de la Calidad en las Organizaciones Educativas”* en el cual se ofrece una caracterización teórica de la calidad de la Educación, vista con una concepción holística y configuracional, valorando la incidencia de la sociedad en los procesos educativos que se desarrollan al interior de las organizaciones educativas. En este sentido se insiste en la necesidad de

ampliar la visión de calidad que se ha venido manifestando entre los actores educativos y se proponen nuevas dimensiones vistas desde la cultura.

Se hace un análisis descriptivo detallado acerca de los factores de calidad de las organizaciones educativas. Siguiendo esta concepción se caracteriza al aprendizaje y al desarrollo del pensamiento como cultura, como elementos básicos de la calidad. Se hace una conceptualización de la cultura de los valores y del liderazgo formativo transformacional como dimensiones importantes de la calidad en las organizaciones educativas. Por último, se hace una valoración acerca de la cultura de la creatividad y su impacto en la calidad de las organizaciones educativas.

Aspectos estos que, de una u otra forma, materializan la relación existente entre “Cultura y Sociedad” y de ahí que se convierta en un parámetro transformador obligado de los individuos; conllevando a que los seres humanos por estar orientado hacia el desarrollo de unas actividades cotidianas, éstas se pueden concentrar no sólo en el contexto político, social, económico, ambiental y/o tecnológico, si no en un campo aún más específico. Me refiero a los distintos tipos de organizaciones, de ahí el título de esta obra.

Como compilador de este variado segmento de reflexiones académicas y científicas, aprovecho la oportunidad para agradecer de manera sincera a todas aquellas personas que, en un momento dado hicieron posible que esta noble idea se cristalizara, en especial, a los autores, a los evaluadores de los mismos, a los colegas de la Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas; asimismo a los amigos y compañeros de trabajo del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, -al que la Universidad del Magdalena pertenece, a través de Rudecolombia- y que precisamente este trabajo es fruto de las discusiones académicas – científicas que se han suscitado en torno a la temática dentro de ese programa Doctoral. Por último, no podría pasar por alto en los agradecimientos al Decano de la Facultad por su empeño y empuje para que esta obra se publicara, de igual manera a los señores de la oficina de publicaciones en la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad del Magdalena, por su dedicación y sugerencias.

Por todo lo anterior, quedo convencido de que esta obra será del agrado de todos los lectores y que servirá de base para que las personas

en su grandeza de libertad para decidir, lo tomen en su discernimiento como punto de partida para que sean más conscientes sobre las distintas problemáticas en la que nos encontramos y que, desde los puntos de vista organizacional, económico, social, político, cultural y tecnológico, los seres humanos, por estar obligados con nuestras generaciones futuras, orientemos siempre nuestros esfuerzos hacia el bienestar y calidad de vida de la sociedad, utilizando como herramienta la cultura y los cambios sociales que el mismo entorno o contexto brinda .

Jorge Enrique Elías Caro
Editor

Hacia la construcción de una ciudadanía intercultural y democrática

Iván Manuel Sánchez Fontalvo
Universidad del Magdalena

A manera de introducción

El comienzo de la ciudadanía intercultural y democrática es saber escuchar. A diferencia del buen elitismo que busca que los mejores, los más sabios, los más honestos, los más ilustrados, los mejores equipados, dirijan y gobiernen para el bien común. La democracia intercultural busca que todos participemos en las decisiones, porque la sumatoria de las voces refleja las necesidades, intereses y sueños de todos y todas, que deben negociarse para conseguir el bien común de nuestra comunidad local y mundial. Por eso necesitamos aprender a escuchar las distintas voces de nuestros ciudadanos y ciudadanas, aprender a entender de dónde vienen, qué buscan, por qué piden y proponen lo que dicen. Tenemos que aprender a superar estereotipos y prejuicios, y eliminar la discriminación y el lugar común que impide entender a la otra persona, porque evitan la tarea de colocarnos en su lugar, de comprender lo que la otra persona comprende y siente, de aprender de ella o de él y de poner nuestra inteligencia y voluntad al servicio de los demás, es decir, del bien común.

En este sentido, nos ocuparemos crítica y reflexivamente de cómo el concepto clásico de ciudadanía entra en crisis en la década de los noventa, en la medida que no respondía a los fenómenos sociales que emergían de las realidades sociales mundiales. Razón por la cual, el concepto de ciudadanía empieza a ajustarse a cada una de las necesidades y problemáticas de la humanidad o por lo menos eso ha tratado de hacer.

En el marco de la realidad sociocultural colombiana, consideramos que los conceptos de ciudadanía que pueden iluminar para identificar con profundidad la ciudadanía que requiere Colombia son: ciudadanía multicultural, ciudadanía intercultural, ciudadanía democrática y ciudadanía democrática radical. Por consiguiente, hemos hecho un análisis detallado, en el cual identificamos las aportaciones y limitaciones que, en el marco de la realidad colombiana, tienen los cuatro conceptos de ciudadanía. Este ejercicio nos llevó a diseñar un esquema que recoge las dimensiones de la ciudadanía que requiere Colombia, hicimos una relación de las mismas y destacamos los aspectos más relevantes, llevándonos a la conclusión que, para construir la ciudadanía en Colombia, la educación juega un papel protagónico.

Desde esta perspectiva, estamos seguros que tenemos que empezar a edificar una Ciudadanía Democrática e Intercultural en Colombia.

Concepto de ciudadanía

Una mirada a la evolución del concepto de ciudadanía

El concepto de ciudadanía se ha convertido en uno de los términos clave del debate político a partir de la década de los 90. Esta relevancia se debe en gran medida a que es un concepto que se halla en plena evolución debido a los grandes cambios económicos, sociales, culturales y políticos de la actualidad. Desde la antigüedad clásica (Grecia y Roma) hasta nuestros días ha ido evolucionando. En el siglo XXI veremos cómo la ciudadanía se convierte en algo claramente diferente de lo que hoy entendemos como tal. Por lo tanto, inicialmente haremos una aproximación histórica de la concepción de ciudadanía. El Fiap¹ nos recuerda de manera sucinta, los principales hitos históricos de la ciudadanía, veamos:

1. Foro de investigación y acción participativa [Disponible en línea a abril de 2006]: http://www.fiap.org.es/revista5_1.htm

Cuadro 1. Principales hitos históricos del concepto de ciudadanía

| La ciudadanía en la antigüedad clásica | La ciudadanía en el pensamiento liberal | Siglo XX: crisis del concepto liberal de ciudadanía |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ En la Grecia clásica: el derecho de ciudadanía estaba ligado al de pertenencia a una polis (ciudad-estado)². ▪ El término “ciudadano” proviene del romano <i>civis</i> y éste, a su vez, de <i>civitas</i> (ciudad, o estado) ▪ En ambos mundos –griego y romano la “ciudadanía” se definía en términos de un conjunto de obligaciones, derechos y protocolos de interrelación exclusivos de los hombres libres. ▪ Posteriormente, en los regímenes feudal-monárquicos, el concepto de ciudadanía se ve sobrepasado por el de “súbdito”, que se extiende a todo aquél que habita dentro de los límites de un feudo o de un reino. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ La revolución francesa introduce un cambio radical en la concepción de ciudadanía en la medida que el habitante de la ciudad o del Estado, por el mero hecho de serlo adquiere plenitud formal de derechos. Este concepto moderno de ciudadanía se asienta en las tres premisas básicas conocidas: libertad, igualdad y fraternidad³. ▪ Con el posterior ascenso de las burguesías urbanas y el triunfo del capitalismo industrial, surge el sufragio censatario, que coarta aunque no formalmente los derechos de ciudadanía dentro de los Estados liberales burgueses. Por ello, en esa época se puede hablar con todo rigor de la instauración de ciudadanos “de primera” y de “segunda”. ▪ Marx reivindica la igualdad de todos los ciudadanos por encima de sus condiciones económicas y culturales, y critica, en favor de la acción colectiva, el individualismo del Estado burgués y su vinculación a un territorio geográficamente acotado. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ En el siglo XX las corrientes liberales insisten en anteponer los derechos individuales sobre los colectivos (libertad frente a igualdad). ▪ “La ciudadanía” se torna sustancialmente más compleja, tanto en su aspecto conceptual como político, y la geografía del mundo moderno del siglo XX se divide con claridad de acuerdo con esas dos concepciones. ▪ En parte de Europa, no obstante, surge otra opción que intenta aproximar los extremos y que se concreta en el llamado Estado del Bienestar. Éste busca y exige una instancia de mediación social que, por una parte, atempere el poder de los más fuertes, sobre los que carga obligaciones adicionales (fundamentalmente a través de la fiscalidad progresiva), y por otra concede un “plus” de derechos o compensaciones a los más débiles. |

2. Desde sus inicios las nociones de ciudadanía y política están relacionados.

3. Según Doménech (1989) citado en Fiap (2005) es Kant quien confirma definitivamente la interdependencia inexcusable entre las nociones de libertad, Estado de Derecho, universalidad de derechos y deberes, y ciudadanía. En términos de Fernández (2001) la “revolución copernicana” que llamó Kant se basó en el “cambio en la relación de los gobernantes con los gobernados” como producto de la transformación de éstos últimos de objetos en sujetos de poder.

El proceso de evolución del concepto de ciudadanía que muestra el cuadro 1, dio lugar a un concepto clásico de ciudadanía, que define Ocaña⁴ como estatus jurídico y político mediante el cual el ciudadano adquiere unos derechos como individuo (civil, político y social) y unos deberes respecto a una colectividad política, además de la facultad de actuar en la vida colectiva de un Estado.

La condición de ciudadanía está restringida a las personas que tienen esa condición. Las personas que habitan en un territorio del que no son ciudadanos están excluidas de los derechos y deberes que permite la condición de ciudadano. Cada Estado tiene unas normas que regulan la manera por la cual un individuo adquiere la nacionalidad de ese Estado, es decir, la condición de ciudadano.

Esta concepción de ciudadanía es la propia del periodo histórico iniciado con las grandes revoluciones liberales de finales del siglo XVIII, y caracterizado por la primacía del Estado–nación como colectividad política que agrupa a los individuos. Concepción que permanece todavía en muchos individuos y colectivos. Un siglo después empieza a entrar en controversia esta concepción.

El debate entre comunitaristas y liberales

Fernández (2001) invita a hacer una mirada más profunda del concepto de ciudadanía, en el que según la autora podemos encontrar diversas concepciones expuestas sobre todo por los filósofos de la ciudadanía en diferentes coyunturas teóricas que han aportado al discurso actual de la ciudadanía. En este sentido, revisaremos brevemente uno de los debates más vigentes y que resulta interesante visualizar en este estudio: el debate entre comunitaristas y liberales.

En los años setenta y ochenta se inició un debate de carácter filosófico sobre la naturaleza del individuo y sobre sus derechos en relación con el

4. En Red IRIS. La Unión Europea: el proceso de integración y la ciudadanía europea [Disponible en línea a 25 de abril de 2006]: <http://clio.rediris.es/udidactica/ciudadadeuropea.htm>.

Estado, la comunidad y la cultura, la cuestión de la ética y los fundamentos de la filosofía política. Los protagonistas de este debate fueron, por una parte los liberales, encabezados por Rawls, Dworkin y Gauthier, y, por otra, los comunitaristas, como Arendt, Walzer, Taylor y Sandel. El debate, desarrollado en Norteamérica y Europa, tuvo dos esferas: la metodológica y la normativa sobre la concepción de individuo y de comunidad.

Según Fernández (2001) tanto la teoría comunitarista como la individualista propia de los liberales tienen una imagen del individuo, veamos en el siguiente cuadro:

Cuadro 2. Debate entre los liberales y comunitaristas

| Los liberales | Los comunitaristas |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los liberales (individualistas) plantean que la comunidad se constituye a partir de la cooperación para la obtención de ventajas mutuas, y que el individuo tiene la capacidad de actuar libremente. ▪ Desde una perspectiva normativa, los liberales, por su lado, sostienen que una sociedad justa no puede presumir una concepción particular del bien, sino que debe ajustarse a través del «derecho», que es una categoría moral que tiene prioridad sobre la de «bien» (Rawls) citado en Fernández (2001). | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Los comunitaristas sostienen que los vínculos sociales determinan a las personas, y que la única forma de entender la conducta humana es referirla a sus contextos sociales, culturales e históricos. ▪ Los comunitaristas sostienen que las premisas del individualismo traen consecuencias moralmente insatisfactorias, tales como la imposibilidad de lograr una comunidad genuina, el olvido de algunas ideas de la vida buena que serían sustentadas por el Estado y una injusta distribución de los bienes |

Este debate entre liberalismo y comunitarismo es quizá el más vigente en nuestros días. Frente al tema, Bárcena (1997:82-83) hace un planteamiento muy interesante, en el que asocia la postura liberalista con un tipo de ciudadanía entendida como estatus, y la postura comunitarista con un tipo de ciudadanía entendida como práctica. El mismo autor señala que el punto de encuentro entre ambas líneas de pensamiento sería lo que llama “juicio político”:

“Para llegar a ser ciudadano activo en la comunidad debemos estar motivados, formados y gozar de oportunidades para ello. Además, la tradición cívica republicanista ha pasado por subrayar la importancia del ejercicio de la virtud cívica, la participación en la construcción del interés común y el cumplimiento de los deberes cívicos desde un ideal moral de servicio a la comunidad. Sólo así, desde esta tradición, el individuo accede a la condición de plena ciudadanía, ya que ésta es una actividad intrínsecamente deseable que entraña un compromiso moral” Barcena (1997:82-83).

“A diferencia de esta tradición clásica, el pensamiento filosófico del liberalismo cívico acentúa, sobre todo, la idea de que la ciudadanía es un título al que accedemos cuando se nos reconocen determinados derechos. Pero existe un elemento en que ambas tradiciones no podrían justificadamente entrar en contradicción. Se trata de un elemento que forma parte de una noción comprensiva de competencia cívica: el juicio político. A través del ejercicio de nuestra facultad de juzgar las realidades políticas, y no sólo por el ejercicio de la virtud cívica, también accedemos a una plena condición de ciudadanía, a un tipo de actividad ciudadana en la que los valores de la tradición liberal y los del pensamiento cívico republicano pueden llegar a armonizarse”. Barcena (1997:83).

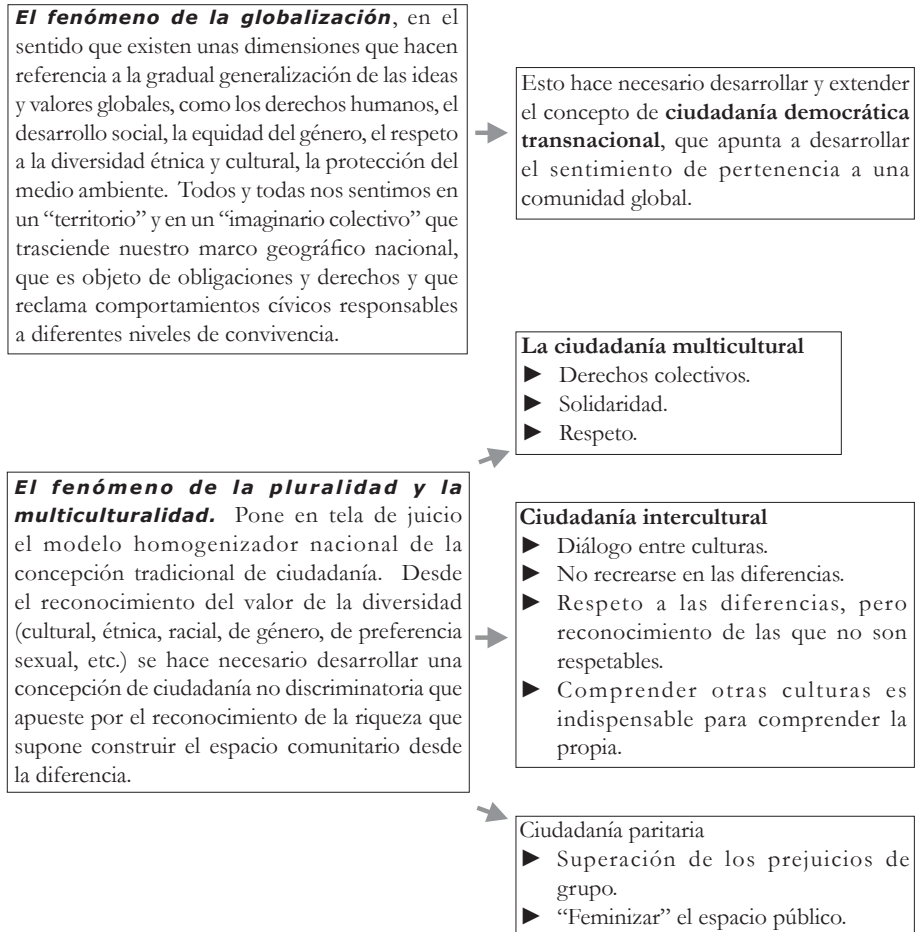
Este debate entre liberales y comunitaristas continúa en la actualidad, y trata sucesivamente en buscar respuestas a los fenómenos sociales que influyen la vida de individuos y colectivos en las sociedades. El concepto de ciudadanía no acaba.

Nuevos conceptos de ciudadanía

El concepto de ciudadanía según Barcena (1997:76) es múltiple, dinámico, intersubjetivo y sociohistóricamente contextualizado, y por eso es posible que sea interpretado de diferentes formas. Este concepto avanza en la medida que busca responder a una sociedad más justa e inclusiva. Es una búsqueda incesante de respuestas a los fenómenos sociales de injusticia y exclusión social por motivos de intolerancia e irrespeto cultural y/o étnico, de clase social, género, físico y mental, de aprovechamiento inadecuado del medio ambiente y obstáculos para que las personas participen en la deliberación y toma de decisiones pública, entre otros, que sin lugar a dudas cuestionan el Estado – nación y el concepto de ciudadanía que viene a él unido.

Por consiguiente, Bartolomé y Cabrera (2003:42-43) sostienen que los distintos fenómenos sociales que acontecen en nuestros tiempos han puesto en tela de juicio la insuficiencia de un concepto de ciudadanía tradicional asociado a la noción de nacionalidad, lo cual está dando lugar a distintas formas de ciudadanía. Las autoras hacen una excelente descripción de esos acontecimientos y fenómenos ocurridos. Veamos en el siguiente cuadro sinóptico:

Cuadro 3. Fenómenos sociales y conceptos de ciudadanía



El fenómeno de la exclusión. Cada vez más extendido como resultado de la crisis del Estado del bienestar social. Este fenómeno propicia el debate en espacios donde construyen proyectos comunes personas distintas. Luchan por la equidad y la justicia social.

▶ En América Latina a la pobreza y exclusión se le suma la enorme desigualdad. De hecho Katwani (2001:1) sostiene que la desigualdad está influenciando notablemente en el grado de pobreza en la región y en muchos lugares del mundo.



Ciudadanía social

- ▶ Lucha contra los fenómenos de exclusión.
- ▶ Igualdad de oportunidades y equidad.

El fenómeno de la "pasividad o la apatía cívica" que ocurre en muchos países occidentales, especialmente en América y que toma fuerza en Europa, es situado como un problema ciudadano prioritario, que desemboca en el cuestionamiento de la democracia representativa por la democracia participativa.



Ciudadanía activa y responsable

- ▶ Conciencia de pertenencia a una comunidad. Identidad comunitaria.
- ▶ Implicación, compromiso y responsabilidad cívica.

El fenómeno de uso irracional del medio ambiente está destruyendo los sistemas naturales mundiales, de seguir en esa dinámica, las próximas generaciones van a sufrir rigurosas consecuencias que ya las generaciones actuales estamos empezando a sentir. Es necesario combatir el despilfarro de los recursos energéticos y la planificación unidireccional de las relaciones con la naturaleza, basados en una confianza irracional en la capacidad ilimitada de la ciencia para resolver cualquier problema, que amenaza la calidad de vida.



Ciudadanía ambiental

- ▶ Conciencia que la ecología es un elemento público.
- ▶ Preservación y cuidado del medio ambiente.
- ▶ Desarrollo sostenible.

Desde la anterior perspectiva, Cabrera (2002:82) nos invita a reflexionar respecto a que “hay que situar la preocupación actual por desarrollar un concepto de ciudadanía que afronte el reto de la inclusión frente a la exclusión, de la diversidad frente a la homogeneidad, de la paridad frente a la exclusividad, de los derechos frente a los privilegios, de la participación frente a la inactividad o pasotismo. Una noción que supere la distinción que con demasiada frecuencia se oye entre “ciudadanos de primera” y “ciudadanos de segunda”.

Así mismo, Cabrera (2002:87) aduce que desde el esquema también podemos visualizar las concepciones sobre ciudadanía que traen a colación algunas líneas de pensamiento que orientan las posiciones más ampliamente aceptadas hoy en este tema y con evidentes repercusiones en proyectos educativos sobre ciudadanía. Para ubicar y dar a conocer estos nuevos planteamientos, abordaremos los dos componentes interdependientes pero bien diferenciados que comprenden la ciudadanía:

- a) **Componente político de la ciudadanía**, asociado a un estatus, es un contrato político por decirlo así, entre un individuo o colectivo y una comunidad cívica, en función de la cual se es miembro de pleno derecho en esa comunidad cívica. En este sentido, se puede hablar de “ser ciudadano de” o del reconocimiento de una “identidad jurídica” de la persona. (Cabrera: 2002:87).
- b) **Componente práctico de la ciudadanía**, junto al componente político de ciudadanía está aquel otro de naturaleza psicológica que se refiere al sentimiento de pertenencia a una comunidad. Para que una persona se perciba así misma como ciudadana y desarrolle una conciencia de ciudadanía ha de sentirse parte de una comunidad. (Cabrera: 2002:88).

¿Es desde estos términos como puede desarrollarse la ciudadanía como un proceso de construcción social? Consideramos que en la medida que los ciudadanos participan, interactúan, se retroalimentan de ideas, decisiones y elaboran valores y normas que hagan posible el vivir juntos, se puede facilitar la adquisición en cada uno de ellos y ellas de una identidad cívica compartida, a partir de una toma de conciencia que se pertenece a una comunidad y de una satisfacción, de una voluntad por participar en ella.

Por lo anterior, para afianzar la participación ciudadana necesitamos desarrollar el sentimiento de pertenencia a la comunidad.

No obstante, cabe destacar que una persona puede ejercer de ciudadano si se le reconoce un estatus de ciudadano y, a la vez, la persona defiende y mejora su condición de ciudadano en la medida que ejercita su ciudadanía.

Hoy en día se han construido nuevas concepciones de ciudadanía que giran en torno a la participación, deliberación, responsabilidad social y el juicio crítico. La democracia se enriquece más desde estos discursos actuales.

Por consiguiente, desde Bárcena (1997: 152) comprendemos que “La ciudadanía es un título que sirve para reconocer la pertenencia de una persona a un estado y su capacidad individual como miembro activo de éste. En este sentido, la ciudadanía equivale al reconocimiento de una serie de derechos y deberes, relacionados con la participación en la esfera pública. Pero también la ciudadanía entraña un vínculo político que es proporcionar la puesta en práctica de esa clase de derechos y deberes reconocidos. Es precisamente ese vínculo, esa posibilidad de participar activamente en la construcción social lo que confiere al hecho de ser ciudadano y ciudadana una especial dignidad. Desprovistos de ella seguimos teniendo la dignidad de seres humanos, pero no tenemos un lugar político en la comunidad, quedamos privados de la capacidad de actuar en el terreno público. Bartolomé (2000).

El concepto de ciudadanía vemos que se ajusta a cada una de las necesidades y problemáticas de la humanidad o por lo menos eso trata de hacer. En el contexto sociocultural de Colombia, donde hay una gran crisis de violación de los derechos humanos y donde se atenta con la democracia diariamente; un contexto pluriétnico y multicultural, los conceptos que desde nuestra perspectiva nos puede iluminar con mayor claridad son: ciudadanía multicultural, ciudadanía intercultural, ciudadanía democrática y ciudadanía democrática radical.

Por lo tanto, nuestro concepto de ciudadanía se basa en el reconocimiento (estatus) de un vínculo político (sentimiento de pertenencia) que sustenta nuestro derecho y deber de contribuir en la construcción diaria de una sociedad más justa, con la que nos sentimos identificados a través de la participación, la deliberación pública y la toma de decisiones como individuos o colectivos sin que haya discriminación alguna, siendo conscientes de la pluralidad del contexto, existiendo al tiempo una invitación sincera y permanente de parte de esa sociedad y sus instituciones para seguir participando, que nos llene de entusiasmo el ver representados en hechos y sentimientos los intereses y expectativas que proponemos para nuestro grupo y los demás.

Ciudadanía multicultural

Desde la concepción de Kymlicka (1996), podemos entender que la ciudadanía multicultural es propiciar que las democracias de los Estados multinacionales y poliétnicos construyan como fundamento en sus Constituciones Políticas, el reconocimiento y apoyo a la identidad cultural de los grupos étnicos y minorías nacionales, y apostar con toda potencia y creencia por una justicia basada en la igualdad, que permita adecuar necesidades diferenciadas, es decir, los derechos colectivos para que puedan tener la posibilidad de mantenerse como cultura distinta, si lo anhelan. Y es imprescindible además, que se les brinde las mismas asistencias y oportunidades que a la nación mayoritaria en términos equitativos.

Para todo ello, se necesita valorar la diversidad cultural, darle voz a las minorías, y a los grupos étnicos para que puedan expresar, sus necesidades, intereses y aspiraciones. En palabras de Kymlicka “resulta vital que las minorías dispongan de procedimientos justos para que se escuche su voz en el proceso político, parece obvio que las propuestas orientadas a lograr la representación de grupo les proporcionan tales procedimientos”. Kymlicka (1996:209).

En el marco de un escenario en el cual coexisten grupos culturales y nacionales, la tolerancia según Kymlicka (1996:211-236) tiene sus límites, por lo tanto, los miembros de la mayoría liberal (puede ser la población dominante) tiene que sentarse con los miembros de la minoría nacional en la búsqueda de una forma de convivencia pacífica y armoniosa. Esta relación debe estar basada en el diálogo, pero antes de iniciar este diálogo, es de gran importancia desde la teoría liberal la explicación detallada de los principios liberales de libertad e igualdad.

Del mismo modo, no se puede olvidar que para soñar con una democracia estable a largo plazo en un Estado multinacional, pluriétnico y multicultural, es necesario desarrollar en primera instancia:

- a) **El sentido de la solidaridad**, porque la ciudadanía debería ser un foro donde la gente supere las diferencias y piense en el bien común de todos los ciudadanos. En este sentido, la salud y la estabilidad de las democracias modernas no sólo dependen de la justicia de sus instituciones básicas, sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos; es decir,

- de su sentimiento de identidad y de cómo consideran a otras formas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa;
- de su capacidad de tolerar y de trabajar con personas distintas de ellos; de su deseo de participar en el proceso político para promover el bien público;
- de apoyar a las autoridades políticas responsables;
- de su voluntad de demostrar comedimiento y de asumir la responsabilidad personal en las exigencias económicas;
- de su sentido de justicia y su compromiso con una distribución equitativa de los recursos;
- Sin ciudadanos que posean estas cualidades, “la capacidad de progreso de las sociedades democráticas disminuye progresivamente” Galston (1991:220) citado en Kymlicka (1996:242)

b) Una sociedad de justicia compartida que una a las sociedades modernas. “...el acuerdo público en cuestiones de justicia política y social mantiene los lazos de la amistad pública y asegura los vínculos de asociación” Rawls (1980:540) citado en Kymlicka (1996:256).

c) Y la identidad compartida, la cual procede de la historia, de la lengua y, tal vez de la religión común. Pero en muchos países multinacionales la historia no es una fuente de orgullo compartido, sino de resentimientos y de divisiones entre los grupos nacionales.

Por consiguiente, si existe una forma viable de promover un sentimiento de solidaridad y de finalidad común en un Estado multinacional, ésta deberá acomodar, y no subordinar, las identidades nacionales. Las personas de diferentes grupos nacionales únicamente compartirán una lealtad hacia el gobierno general si lo ven como el contexto en el que se alimenta su identidad nacional y no como el contexto que la subordina. Kymlicka (1996:258).

Teniendo en cuenta los anteriores presupuestos, los Estados a través de sus políticas deben favorecer la consecución de los derechos poliétnicos⁵, ya que puede contribuir más a esa solidaridad e impulsar la integración social y la unidad política. Y con respecto a las aspiraciones de autogobierno de minorías

5. La mayor parte de las reivindicaciones poliétnicas demuestran que los miembros de los grupos minoritarios desean participar en el conjunto de la sociedad. Kymlicka (1996:242).

nacionales, es necesario acomodar esas aspiraciones dentro de la política del Estado, el cual debe conocer sus límites de su derecho a gobernarlas.

¿Cómo sería un Estado multicultural?

Según Kymlicka (2003:50), los detalles precisos varían de país a país. No obstante, según el autor, hay tres principios que son comunes en las diferentes luchas por reformar un Estado y hacerlo que responda a la multiculturalidad.

1. Es el más importante, e implica el repudio a la vieja idea de que el Estado es posesión de un sólo grupo nacional.
2. Implica que un Estado multicultural repudia las políticas de “construcción nacional” que asimilan o excluyen a los miembros de minorías o grupos no dominantes. En cambio, acepta que los individuos deberían ser capaces de acceder a las instituciones del Estado y actuar como ciudadanos iguales en la vida política sin tener que esconder o negar su identidad etnocultural. El Estado acepta la obligación de otorgar a la historia, idioma y cultura de los grupos no dominantes el mismo reconocimiento y favores que se otorga al grupo dominante.
3. Reconoce la injusticia histórica que se hizo a las minorías o grupos no dominantes por las viejas políticas de asimilación y exclusión, y manifiesta su deseo de ofrecer algún tipo de remedio o rectificación frente a éstas.

No obstante, estos tres puntos en común son a menudo minimizados por las diferencias entre diversos modelos de Estado multicultural. La manera precisa en que los grupos minoritarios desean ser reconocidos y “adecuados” o en las injusticias históricas de las que fueron objeto sean encomendadas, varía enormemente de país a país, así como las diferentes minorías de un mismo país.

Kymlicka sostiene que la clase de Estado multicultural deseado por varios grupos depende, en gran parte, de las capacidades y aspiraciones de cada grupo que, a su vez, depende de su número y concentración territorial, lo que tiene que ver con las formas y niveles de maltrato que han recibido históricamente en manos del Estado.

¿Cómo sería un Estado multicultural en América Latina?

En Latinoamérica encontramos grupos históricos bastantes numerosos y que permanecen principalmente concentrados en su territorios y fuera de él, hoy en día, pero que ya no forman una mayoría ahí, tal vez como resultado de intentos deliberados del Estado de “inundar” al grupo con colonos provenientes del grupo dominante y de la negativa del Estado de respetar sus derechos históricos a la tierra.

Este es el caso de muchos indígenas y afrodescendientes en Latinoamérica. Estos pueblos han experimentado la migración cuando sus miembros se mudan a las ciudades en busca de trabajo o por motivos fuera de su voluntad (actos violentos).

He aquí, según Kymlicka (2003:52), la responsabilidad de un Estado multicultural es evidentemente compleja en Latinoamérica. Diferentes grupos indígenas y afrodescendientes necesitan y desean diferentes formas de reconocimiento y adecuación. En la medida en que las necesidades, intereses y aspiraciones de estos grupos cuando migran a los centros urbanos en materia de educación, representación política, idioma y demandas por la tierra serán obviamente diferentes de las de los que continúan viviendo en su territorio histórico. Para las poblaciones rurales lograr cierto tipo de autonomía local es probablemente una demanda mayor.

No obstante, no hay mucho que los gobiernos locales puedan hacer. Estos gobiernos controlan las escuelas primarias, pero pueden no tener el número suficiente de recursos para manejar escuelas secundarias o universidades. Pueden tener sus propias clínicas pero difícilmente sus propios hospitales. Pueden regular el uso de la tierra localmente, pero no controlar las políticas de desarrollo económico local o proyectos de recursos naturales. Estas políticas sólo pueden ser convertidas en leyes, iniciadas y administradas en niveles más altos de gobierno. Por ello, a través de toda Latinoamérica, podemos ver crecientes esfuerzos por crear estructuras de gobiernos indígenas por sobre el nivel de los pueblos locales, frecuentemente uniendo deferentes comunidades en un sólo gobierno.

Por consiguiente, comprendemos desde Kymlicka que lo importante es tener claro que resulta engañoso hablar de un sólo modelo de Estado multicultural en Latinoamérica, en tanto en cuanto, existen enormes variaciones en las clases de reformas de Estado demandadas no sólo entre los diferentes países de la región, sino también entre los diferentes tipos de grupos dentro de un mismo país, incluso dentro del mismo tipo de grupo, debido a diferentes historias de dispersión.

Taylor (1993) llama a lo que venimos tratando diversidad profunda, y dice que es una característica definitoria de las políticas multiculturales de reconocimiento. Un Estado genuinamente multicultural reconoce que los ciudadanos y ciudadanas no sólo son diferentes en su idioma y cultura, sino que también son diferentes de diversas maneras, y que entonces se relacionarán con el Estado de maneras diferentes, y con distintas formas, de pertenencia multicultural al Estado.

“Un Estado multicultural es el que se forma así mismo para hacer posibles varias formas de pertenencia multicultural”. Taylor. (1993)

Desde la perspectiva anterior, podemos reflexionar lo siguiente:

- ▶ Las políticas de los Estados multiculturales actuales en América Latina, son medidas benévolas que crean vínculos de dependencia y cultura de la compasión. Antes por el contrario, deben promover la autonomía de la gente, de cara a generar cultura política.
- ▶ En la región las políticas multiculturales no deben invisibilizar la pobreza de las poblaciones discriminadas y la injusticia distributiva que genera el modelo neoliberal de acumulación de capital. No olvidemos que la injusticia cultural es la otra cara de la injusticia distributiva. No es por casualidad que en las regiones de mayor pobreza y miseria en los diferentes países Latinoamericanos se concentra las poblaciones indígenas y afrodescendientes.
- ▶ Las actitudes interpersonales o virtudes individuales deben ser asunto de Estado.
- ▶ Un Estado multicultural en América Latina no se debe enfatizar sólo hacia las relaciones de grupos y pueblos distintos al interior de cada uno de los Estados, debe apuntar también a las relaciones con el exterior.

El Estado multicultural requiere y está implicado en la relación con otros Estados y culturas. Sólo relaciones internas en los Estados – nación amainan el desarrollo de la diversidad y la posibilidad de pertenecer a otras culturas distintas. Propiciando con mayor facilidad nacionalismos y fundamentalismos culturales.

Desde la anterior reflexión comprendemos desde Tubino (2003:75) que las políticas multiculturales son política públicas que buscan viabilizar en el plano cultural los principios del liberalismo político y, en particular, el principio de la diferencia tal como los formulara Rawls. Muestra de ello es la legislación multicultural de cuotas. Estas contribuyen a generar a corto plazo y de manera transitoria equidad de oportunidades para las minorías excluidas o ausentes del sistema social. Pero no promueven cultura política ni generan ciudadanía: éste es su límite. Fortalecen los estereotipos y prejuicios negativos hacía las diferencias: éste es el problema que generan. No fomentan relaciones interculturales de integración positiva entre los grupos culturales; sino más bien islotes étnicos.

América Latina no está aislada, hace parte del mundo, está interconectada por diversas esferas sociales (político, cultural, de ciencia, de tecnología y económicamente), más aún en estos momentos de globalización, en la era red, en la era de la comunicación. Ahora nos preguntamos ¿qué efectos está produciendo la globalización en América Latina y por lo tanto, en sus Estados multiculturales?

La globalización y sus efectos en los Estados multiculturales de América Latina

La globalización según Castells (2003:2) es el proceso resultante de la capacidad de ciertas actividades de funcionar como unidad en tiempo real a escala planetaria, y está constituido, por los sistemas de información, telecomunicaciones y transporte, facilitando el desarrollo cada vez más de una economía global, que incluye a su vez la globalización de los mercados financieros, cuyo comportamiento determina los movimientos de capital, las monedas, el crédito y por tanto, las economías en todos los países.

Castells (2003:4) sostiene que la era de la información y la globalización está propiciando un fenómeno de índole cultural y política: el reforzamiento de identidades culturales como principio básico de la acción social.

La globalización desborda la capacidad de gestión de los Estados – nación, ya que tiene que atender prioritariamente, a la dinámica de flujos globales y menos a la sociedad civil y sus necesidades.

A nuestro parecer, la globalización favorece nuevas formas de organización social que ponen en tela de juicio las maneras tradicionales de hacer las cosas de personas y grupos poblacionales, cambios que muchas veces no son bien recibidos.

Según Castells (2003:6) esto se debe a que las personas se hacen conscientes del déficit democrático en el ámbito institucional e ideológico del sistema político, lo cual promueve el surgimiento de una oposición explícita a la globalización.

Oposición que podemos entender desde el principio de la igualdad de oportunidades, ya que las personas y grupos menos favorecidos con la economía de libre mercado, efecto directo de la globalización, quedan en condiciones de desventaja e injusticia en la medida que no hay oportunidades iguales y al alcance de todas las partes involucradas.

En este sentido Gottert (2004:3) nos incita a preguntarnos si ¿Será posible imaginar un sistema que reemplace el individualismo, la competitividad y las ansias de ganar a los demás por otro en el cual la cooperación y la solidaridad permitan a todos/as ganar? ¿Un sistema en el cual no se conciba lo diferente como una amenaza, sino como algo complementario y enriquecedor?

Tassin (2000 y 2001) citado en Gottert recuerda que el mundo comprende el conjunto heterogéneo de las comunidades culturales a través de las cuales se articula y se presenta la pluralidad de las formas simbólicas humanas. En este sentido:

“La pluralidad es un elemento constitutivo del mundo humano, la condición de un actuar político de las comunidades humanas. Sin ella, no había mundo. La diferenciación de las comunidades es propia del mundo común. Ahora no solamente la globalización económica niega el mundo como habitación desgajada de toda funcionalidad y de toda rentabilidad considerándolo como un gigantesco yacimiento de recursos que ella transforma en bienes de consumo, sino que destruye, llevando toda producción al único núcleo de la economía, la pluralidad cultural, sin la cual no habría mundo. La globalización obedece a una ley de unificación o de homogeneización que contradice directamente la condición de pluralidad que condiciona la existencia política de los hombres y de los Estados. Tassin (2001:2)⁶

América Latina en su conjunto, está integrada en la nueva economía global. Pero de forma desigual y tal vez insostenible, con altos costos sociales y económicos en la transición, y con amplios sectores sociales y territorios excluidos estructuralmente de ese proceso de “modernización” o integración económica.

Entonces nos preguntamos con Castells (2003:10) ¿Cómo se relaciona la globalización con la evolución de las identidades colectivas en América Latina?

Este autor distingue tres identidades que coexisten de forma articulada en el sentido de la cuestión: la étnica, la regional y la nacional.

| | |
|------------------|--|
| La étnica | Se ha manifestado fuertemente en los últimos años en muchos países de América Latina es una identidad de resistencia ⁷ específica de comunidades que son minoritarias, marginadas u olvidadas, por lo que difícilmente se ha constituido en principio de identidad más allá de los sectores movilizados por una lucha específica, generalmente defensiva. Sin embargo, experiencias como la integración de los pueblos indígenas en el Perú o de la población afrobrasileña en las ciudades de Brasil, son fenómenos más representativos de las tendencias en curso que la afirmación de la dignidad de los indígenas mexicanos simbolizada por las banderas zapatistas o de la extraordinaria movilización de los indígenas ecuatorianos, expresada políticamente en el movimiento Pachakutik ⁸ . |
|------------------|--|

6. Citado en Gottert (2004:4).

7. Es la que sostienen aquellos actores que se encuentran en posiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación de la sociedad. Castells (1998) citado en Marín (2002:33).

8. Organización política del pueblo ecuatoriano, que se construye desde el aporte de diferentes sectores sociales. Elemento fundamental de su base ideológica y programática es el respeto a la diversidad expresada bajo las formas de la interculturalidad, la pluralidad y la plurinacionalidad.

| | |
|--------------------|---|
| La regional | Se ha manifestado con más fuerza en el espacio público en la última década, marcando comunidades más allá de la cotidianidad y el costumbrismo. Las culturas regionales colombianas, de Antioquia, algunos sectores de la costa Caribe y Valle del Cauca, son principios definitorios de redes de protección social ante la crisis general del estado colombiano. El norte mexicano encuentra su identidad reforzada por su carácter de polo dinámico del nuevo espacio económico, al tiempo que Yucatán y Chiapas buscan principios de movilización identitaria en su lucha contra una marginación creciente. |
| La nacional | A lo largo del siglo pasado el principio identitario dominante en toda América Latina ha sido la identidad nacional. Era una identidad proyecto ⁹ , como la argentina por ejemplo, una identidad construida en torno a un estado-nación que, afirmaba un proyecto de desarrollo y una especificidad a la vez frente a los países poderosos y frente a los vecinos, siempre sospechosos de algún mal designio. El estado construye la nación y la identidad nacional aparece como la principal fuente de identidad colectiva, articulada en lo privado a la identidad religiosa y en lo público a la identidad política – directamente inspirada por el estado. No obstante, en la medida en que el estado aparece en la década de los noventa como agente de la globalización y en la medida en que se despega de sus bases sociales tradicionales, la separación entre estado y nación lleva a una crisis de la identidad nacional como principio de cohesión social. Para la mayoría de la población la identidad nacional se convierte en un principio débil, en un principio que no basta para construir el sentido de la vida. La identidad nacional tiende a ser suplantada por dos fuentes distintas de sentido. Por un lado, el inividualismo (incluido el familismo), legitimado por el mercado, se convierte en fuente de racionalidad y de proyecto. Por otro lado, el repliegue hacia identidades comunitarias más fuertes que una identidad nacional en crisis, lleva hacia un resurgir religioso y hacia el renacimiento de las identidades étnicas y regionales para quienes no las han perdido. Ahora bien, para la mayoría de la población, pareciera que la tendencia dominante fuese la de constituir una comunidad territorial defensiva como apoyo de estrategias de supervivencia individual. No se observa, en general, el surgimiento de un principio identitario unificador que llene la orfandad de una nación abandonada por su estado. |

Vemos que la incidencia de la globalización en América Latina y por lo tanto en sus Estados multiculturales, es el cambio que ocasiona en los valores, usos y costumbres y demás aspectos socioculturales, al parecer coarta las posibilidades de promover y afianzar un espacio público plural donde ciudadanas y ciudadanos puedan participar en la vida cultural, aspecto necesario para la vida pública. De lo

9. Esta identidad se da cuando los actores sociales construyen una nueva identidad, a partir de los materiales culturales disponibles. Además, al hacerlo no sólo redefinen su posición en la sociedad que también buscan la transformación de la estructura social. Castells (1998) citado en Marín (2002:33).

contrario, continuará forjándose una identidad de resistencia en pro del mejoramiento de la calidad de vida más sectorizada y fraccionada que en conjunto.

Por consiguiente, tenemos que hacer del diálogo y asumir un aprendizaje permanente de la convivencia en paz, respetándonos y enriqueciéndonos recíprocamente. Son estos valores la base para nuestras relaciones cercanas y lejanas con otras personas y grupos distintos, no sólo culturalmente. Los Estados y la sociedad civil deben ser conscientes que mediante el diálogo se puede negociar lo conveniente y no conveniente para los valores culturales de los distintos pueblos en la era de la globalización. Las políticas públicas deben favorecer la participación de todos los grupos poblacionales que puedan ser afectados por la avalancha desmesurada e indiscriminada de la información, la tecnología, así mismo, estar preparados y atentos en concertación con la sociedad civil de quienes pueden quedar por fuera de esos medios y tomar medidas al respecto. La idea sería una utilización razonable y equitativa de los medios por parte de todas las personas de un pueblo o una nación. Es tiempo de disminuir la enorme brecha entre los del “norte y los del sur” en la sociedad red. El apartado de ciudadanía intercultural nos puede dar claves al respecto.

Antes de abordar el apartado de ciudadanía intercultural, consideramos oportuno plantear algunas dudas que nos suscita el planteamiento de Kymlicka con respecto a la ciudadanía multicultural.

Dudas que suscita el discurso de la ciudadanía multicultural

Multiculturalismo e interculturalidad representan opciones filosóficas y políticas completamente distintas que han dado lugar a modelos de educación completamente diferenciados en sus fines y estrategias de intervención. Es decir, mientras que en el multiculturalismo la palabra clave es tolerancia; en la interculturalidad, la palabra clave es diálogo. La educación multicultural promueve la tolerancia cultural, mientras que la educación intercultural promueve el diálogo intercultural.

En esta misma línea de dudas con respecto al planteamiento de Kymlicka, Tubino (2003:74) sostiene que el multiculturalismo no es un asunto que compete sólo a las instituciones y a la estructura de los Estados. Por otro lado, la interculturalidad no es un asunto sólo de actitudes interpersonales o virtudes individuales. Es también un asunto de Estado. Una cosa es la ciudadanía multicultural y otra es la ciudadanía intercultural, el cuadro siguiente nos puede dar algunas pistas que sostienen el discurso de ambos conceptos, veamos:

Cuadro 4. Paralelo multiculturalismo e interculturalidad

| Multiculturalismo | Interculturalidad |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▶ Busca producir y produce sociedades paralelas. ▶ El lema del multiculturalismo es: a pesar de que somos diferentes tenemos que aprender a convivir sin agredirnos, es decir respetándonos. ▶ Las políticas multiculturales evitan los desencuentros. ▶ Promueve la tolerancia. ▶ No erradica los estereotipos y prejuicios que contaminan las relaciones entre las personas diferentes. ▶ Las políticas multiculturales son acciones afirmativas. ▶ La racionalidad multicultural es una racionalidad monológica, no reconoce al otro como interlocutor válido | <ul style="list-style-type: none"> ▶ Busca producir sociedades integradas y relaciones simétricas entre las diversas culturas. ▶ El lema de la interculturalidad es: a buena hora somos iguales y diferentes. Aprendamos a convivir enriqueciéndonos recíprocamente. ▶ Las políticas interculturales promueven los encuentros. ▶ Promueve el diálogo. ▶ Busca erradicar los prejuicios que están en la base de la estigmatización social y la discriminación cultural. ▶ Las políticas interculturales son acciones transformativas, es decir, buscan transformar las relaciones de interculturalidad negativa en relaciones de interculturalidad positiva. ▶ La racionalidad intercultural es comunicativa que parte de reconocimiento del otro interlocutor con quien comparto en situación de diálogo una comunidad de valores transculturales. |

Creemos que la gran ausente en el tema de la ciudadanía multicultural que plantea Kymlicka es la sociedad civil. En una democracia inclusiva y equitativa las políticas de Estado deben surgir concertadamente entre el Estado, la sociedad civil y los partidos políticos, que son actores públicos que emanan de ella. En una democracia sincera el Estado no debe sustituir a la sociedad civil en la generación de políticas. El Estado debe promover y garantizar la participación pública para facilitar la deliberación común y la acción concertada. Kymlicka no menciona que las estructuras e instituciones

de las democracias liberales son escenarios mono-culturales (aunque las constituciones se ubiquen en un multiculturalismo comunitarista o pluralista) no inclusivas. Prima y gobierna la sociedad dominante.

Para concluir, Bartolomé y Cabrera (2003:36-37) creen que la mayoría de los enfoques y modelos de multiculturalismo pueden explicarse mediante la combinación de tres parámetros: multiculturalismo y asimilación; multiculturalismo y reconocimiento; y multiculturalismo y pluralismo. No ampliaremos estos parámetros pero si resaltaremos la conclusión a la que han llegado:

“El ejercicio del pluralismo supone un reto para las sociedades democráticas actuales, si establecemos una identificación entre éste y la virtud de la tolerancia, es decir, desde esa posición asimétrica que supone la existencia de colectivos en desigualdad de condiciones para responder a estas cuestiones: tolerar: ¿hasta dónde?; ¿hasta que cada grupo cultural establezca sus propias leyes y su propia dinámica, cerrada sobre sí misma, sin tener nada en común con los otros grupos culturales?; ¿hasta que la sociedad mayoritaria determine qué se puede tolerar?”.
Bartolomé y Cabrera (2003:38).

Mediante la anterior reflexión crítica y propositiva las autoras nos invitan a pasar de la tolerancia al reconocimiento entre las culturas y, por lo tanto, a una dinámica realmente intercultural.

Ciudadanía intercultural

Desde Cortina (1999), podemos comprender que la ciudadanía intercultural es la iniciativa concertada entre el Estado en un contexto caracterizado por su diversidad étnica y cultural, y los grupos y pueblos que la integran, para buscar y desear que todas las personas de todos los grupos étnicos y culturales conozcan, comprendan y compartan las diferentes culturas, sus problemáticas, no sólo a nivel legal y político como son las reivindicaciones, es decir, la lucha por el reconocimiento de derechos que les concedan autonomía para gobernarse y/o mayor participación en las decisiones políticas del Estado que pertenecen o quieren pertenecer, que desde luego son importantes y ha sido preocupación del multiculturalismo

durante mucho tiempo, sino ir más allá, y llegar a inquietarse en igual magnitud por la dimensión social y civil.

Esta dimensión social y civil se traduce en que una sociedad justa debe facilitar la **construcción de la identidad**¹⁰ personal y proteger la libertad de los ciudadanos y ciudadanas de **elegir la propia identidad**, o sea a decidir a que grupos quieren pertenecer, con cual se identifican y están dispuestos a construir y afianzar su sentimiento de pertenencia. Para construir una identidad moderna necesitamos contar con el reconocimiento de otros significativos, pero también es indispensable que el individuo elija y redefine su identidad. Para ello contará sin duda con su sentido de pertenencia a distintos grupos, al grupo de las mujeres, de las blancas, de las cristianas, de las europeas, de las maestras, y a una infinidad de grupos más... Una de las mayores dificultades de las identidades colectivas en el mundo moderno consiste en que dependen de que los individuos que se supone las componen posean un fuerte sentido de pertenencia y estén dispuestos a entablar una auténtica lucha por el reconocimiento ajeno, porque esa cualidad les parece indispensable para el desarrollo de su identidad. Cortina (1999:199-201).

Al Estado le corresponde entonces amparar y dinamizar la autonomía de las personas para elegir esa identidad y negociarla, con miras a la coexistencia y convivencia de todos los grupos culturales. Si los sujetos han de elegir su identidad y negociarla, el Estado ha de optar por aquella forma que permita la coexistencia del más amplio número de formas de vida, como es el caso de la defensa de la autonomía... La autonomía pese a Rawls, no esboza un proyecto de vida buena, sino que asegura únicamente que cada persona debe forjar su identidad, obviamente con el concurso de los otros que para ella son significativos. Cortina (1999:204-205).

10. La construcción de la identidad personal según Taylor consiste en tres ejes que son:

Moral, el surgimiento de la idea de dignidad, ligada a la igualdad de todo ser humano, es decir, toda persona es igual en dignidad.

Personal, la revolución expresiva, que lleva a cada individuo a reconocer su propio modo de ser humano y a realizarlo en su originalidad y autenticidad.

Los otros significativos, que los demás le reconozcan su identidad, son los que ayudan a que una persona pueda autodefinirse.

Una identidad forjada en los tres ejes mencionados, desplaza a la negociación y a la lucha por el reconocimiento, pero por el momento es una utopía, ya que para que las personas interioricen y manifiesten estos ejes es una larga tarea. Más bien tengamos presente lo que dice Cortina “La identidad no nos viene dada, sino que la negociamos, de ahí la importancia de las luchas sociales emprendidas por obtener el reconocimiento de los otros significativos” Cortina (1999:199).

Por consiguiente, comprender la dimensión social y civil de las culturas y pueblos, desde una perspectiva interpretativa de su realidad y ética, enmarcada en el mundo de la vida, es la mejor manera para entender la multiculturalidad, es una importante base para empezar a tejer una ciudadanía intercultural. Claro que no debemos olvidar que existen obstáculos para comprender la dimensión social y civil de las culturas, como el de instaurar el discurso en *si las culturas tienen o no una dignidad igual*, o si hay culturas inferiores y superiores. Más bien lo que debemos indagar son las estrategias que nos permitan descubrir los rasgos respetables, los indeseables y los que universalizaríamos en las culturas existentes. *El diálogo intercultural* puede ser una de esas estrategias. Cortina nos dice “Sólo el diálogo intercultural, de la comprensión profunda de los intereses de personas con distintos bagajes culturales, pueden surgir los materiales para construir una sociedad justa, tanto política como mundial” Cortina (1999:214-215).

Ese diálogo intercultural según Cortina (2005)¹¹ no tiene que ser sólo cosa de los líderes, sino que empieza en las escuelas, los barrios, los lugares de trabajo. Mientras existan guetos, mientras la vida cotidiana no sea en realidad intercultural, seguirá pareciendo que hay un abismo entre las culturas. Cuando en realidad existe una gran sintonía entre ellas si no se interpretan desde la miseria, el desprecio y la prevención. Hacer intercultural la vida cotidiana es asegurar que cada cultura dará lo mejor de ella, por eso la integración en la ciudadanía ha de hacerse desde el diálogo intercultural de la vida diaria.

Desde nuestra perspectiva los mínimos de justicia en una sociedad cada vez más plural y multicultural, es fortalecer e incentivar los espacios públicos que permitan a los diferentes grupos culturales a través de sus interlocutores dialogar en igualdad de condiciones. El Estado debe velar para que en el espacio público autónomo se dé un diálogo abierto.

De esta forma, se propiciará que los miembros de los diferentes grupos culturales se descubran y aporten entre sí mutuamente y que sean conscientes de dicha relación caracterizada por el intercambio. Esta es

11. Artículo Europa Intercultural. En Aula Intercultural [Disponible en Línea a 25 de diciembre de 2005]: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1228.

sin duda uno de los propósitos más anhelados de la interculturalidad y de contribuir a una ciudadanía en un mundo cada vez más caracterizado por la diversidad humana.

¿Cómo se vinculan los conceptos de ciudadanía e interculturalidad?

Valiente (2003:139), nos invita a hacernos unas preguntas para comprender el vínculo y/o relación entre ciudadanía e interculturalidad y viceversa:

¿Qué implica ser ciudadano y convivir en una sociedad multicultural dentro un marco político definido por principios democráticos, constitucionales y por los derechos humanos?. Si interculturalidad es diálogo, interacción y práctica de actitudes de respeto a las diferencias ¿Cómo conciliar la diversidad de identidades sobre la afirmación de derechos orientados a la equidad y a la igualdad de oportunidades?. ¿Qué significa incluir al “otro” dentro de un marco de disenso, tan necesario para la convivencia, en una sociedad democrática y multicultural?. ¿Sobre la base de tradiciones compartidas, que competencias son necesarias desarrollar en el proceso de construcción de una sociedad plural y diferenciada?. ¿Cuál es el valor agregado de la perspectiva intercultural? ¿Cuál es su relación con la ciudadanía como práctica en el marco del proceso educativo y, dentro de éste, qué rol juega la formación docente?.

Esta autora afirma que un aspecto central de la interculturalidad es la noción de compartir, la cual supone partir del reconocimiento recíproco de las diferencias. Fomentar este reconocimiento es una oportunidad de contribuir a superar las relaciones de exclusión. La capacidad de compartir favorece desarrollar y mantener una actitud abierta y de aceptación de las diferencias, sin procurar integrarlas bajo un manto de uniformidad ni construir una sociedad homogeneizada.

Vivimos en una realidad global caracterizada por la heterogeneidad. Ya no es posible pensar en respuestas únicas o elaboradas en el estrecho marco del concepto de los Estados nacionales. La velocidad de los cambios sociales, en el conocimiento y en la tecnología, desafía a dar respuestas prácticas, lo cual implica adecuar el pensamiento y las estrategias de solución a problemas de relaciones de convivencia política, social, profesional y cotidiana. Valiente (2003:140).

Desde esta óptica Valiente sostiene que “la convivencia social entre diferentes demanda desarrollar y cultivar, al mismo tiempo, la capacidad de comunicación y participación dentro de un marco de disenso y descentración del horizonte individual y también, de orientarlo a una conciencia de interdependencia mediante la aceptación de nuevos desafíos, el reconocimiento de la limitación propia y la construcción de objetivos comunes. Este proceso orientado a la construcción de una conciencia de interdependencia, al contrario de una conversión en una nueva pero sutil forma de dependencia y/o exclusión, precisa de ciertas condiciones. Etxeberría (2001) citado en Valiente (2003:141). Estas condiciones según la autora son:

- Desarrollar la comunicación e interacción, deben darse dentro un diálogo consciente y deseado: es necesario crear mecanismos de comunicación e interacción, situarse en la perspectiva del “otro”
- Desarrollar la capacidad de la empatía, tener actitud receptiva y abierta a descubrir los valores del “otro”.
- Desarrollar la competencia de participación y proyección de desarrollo de la propia cultura: es decir, fomentar actitudes con apertura.

¿Quién es un ciudadano/a intercultural?

Kymlicka nos dice que nos preguntemos ¿Quién es un ciudadano intercultural y cómo él o ella se relacionan con la diversidad? ¿Qué tipo de hábitos, creencias y virtudes posee y usa un ciudadano intercultural? Kymlicka (2003:54)

Un ciudadano intercultural es alguien que no sólo apoya los principios de un Estado multicultural¹², sino que también demuestra todo un rango de actitudes personales positivas hacia la diversidad. En particular, es alguien que es curioso en vez de temeroso con respecto a otras culturas y personas; alguien que está abierto a aprender de otros estilos de vida y dispuesto a

12. El Estado no sólo es posesión del grupo dominante nacional, sino que pertenece equitativamente a todos los ciudadanos; que las políticas de construcción nacional asimilacionistas y excluyentes sean remplazadas por políticas de reconocimiento y adecuación; y que las injusticias históricas sean reconocidas. Kymlicka (2003:54).

considerar cómo se ven las cosas desde el punto de vista de otra gente en vez de asumir como superior su perspectiva o modo de vida heredado; alguien que se siente cómodo interactuando con personas de diferentes ambientes, etc.

Kymlicka aduce que comúnmente se dice que este tipo de Interculturalismo es crecientemente necesario debido a las fuerzas de la globalización. Hoy en día hay un nivel de interdependencia mucho más grande entre miembros de diferentes grupos. Ya ningún grupo es realmente autosuficiente. Ningún grupo es en realidad “institucionalmente completo”. Hasta el grupo más importante, con los más grandes derechos de autogobierno, no es autónomo sino que está integrado a estructuras transnacionales políticas y económicas, sujeto a fuerzas internacionales relacionadas con la economía, el medio ambiente o la seguridad. Como resultado, todo el mundo hoy en día necesita ser capaz de tratar con personas que no pertenecen a su propio grupo y deben, por lo tanto, aprender a tratar con la diversidad.

Más aún, hoy vemos altos niveles de movilidad y migración alrededor del mundo, en las regiones y dentro de los mismos países, por infinidad de circunstancias, de modo que la gente está cada vez más mezclada geográficamente. Por razones de interdependencia global, regional y dentro de un país multicultural, es cada vez más difícil interactuar solamente con miembros del mismo grupo.

Por consiguiente, se necesitan habilidades interculturales, que deberían ser vistas no sólo como necesidades pragmáticas dada la realidad de la interdependencia global y la mezcla interétnica, sino como algo intrínsecamente valioso. Ser capaces de tener una interacción positiva con miembros de otras culturas enriquece nuestras vidas: expande nuestros horizontes, provee nuevas perspectivas y nos enseña a ser más críticos con nuestras tradiciones heredadas. Es, en pocas palabras, una parte importante del desarrollo personal. Alguien que sólo se siente cómodo con miembros de su propio grupo y que no es capaz de o no desea tratar con “otros” está haciendo una estupidez en su vida. Kymlicka (2003:58).

En este contexto, entonces, para desarrollar una ciudadanía multicultural, es menester *“inculcar altos niveles de habilidades y conocimientos interculturales.*

Deberíamos animar a los individuos a tener la habilidad y el deseo de buscar interacciones con miembros de otros grupos, a tener curiosidad acerca del resto del mundo y a prender sobre los hábitos y creencias de otras gentes”.

De hecho, en algunas experiencias de educación para una ciudadanía intercultural, éste parece ser el objetivo principal: se enfoca menos en inculcar los principios políticos que apoyan el Estado Intercultural y más en *inculcar las habilidades personales que apoyan intercambios interculturales positivos.*

¿Cómo está surgiendo el discurso de la ciudadanía intercultural en América Latina?

Consideramos importante comprender el discurso de la ciudadanía intercultural en el marco de nuestro trabajo. El discurso sobre la interculturalidad tiene dos orígenes y proviene de dos contextos: Europa y América Latina.

En Europa surge por las grandes migraciones del sur al norte y de las luchas reivindicativas de algunas poblaciones o comunidades de Estados multiculturales, como el caso de Cataluña y El País Vasco en España.

En América Latina surgió como respuesta al modelo homogeneizante de la educación pública de algunos Estados nacionales. Según Tubino (2003:76), la incapacidad de los Estados latinoamericanos de manejar razonablemente los conflictos identitarios ha llegado a niveles intolerables. La polarización creciente de las diferencias sociales y la incapacidad del modelo neoliberal para atender las demandas sociales de la gente hacen de América Latina un continente en clara ebullición.

Tubino aduce que la falta de comprensión y valoración de la diversidad propicia de alguna manera la violencia social y cultural tanto latente como abierta. Y frente a esas violencias responde el discurso de ciudadanía intercultural en América latina. Es un discurso que se enfoca más en un conjunto de actitudes, virtudes o hábitos en el plano de la vida individual y/o colectiva, que es necesario afianzar y desarrollar para que los Estados multiculturales funcionen adecuadamente y las personas desarrollen actitudes

y habilidades que les permita interactuar en el marco de la interdependencia y diálogo con otras culturas.

Es parte de los pueblos indígenas, afrodescendientes y cada vez más personas y grupos de personas del mundo académico y de organizaciones de la vida civil se suman en este nuevo proyecto de sociedad; de democracia inclusiva.

Las democracias deben ser interculturales, y para ello tiene como primera tarea descolonizar culturalmente los espacios públicos del debate político. Los espacios públicos del debate democrático deben ser culturalmente inclusivos y socialmente diversos.

Desde esta óptica, la interculturalidad no puede ser posible en una sociedad asimétrica y fragmentada, la interculturalidad además de propiciar el intercambio recíproco de bienes y valores culturales y para ello, habilidades personales que propicien intercambios interculturales positivos como habíamos recalcado antes, apunta a ser *“un fenómeno que se domicilia cada vez más en lo social. Hay algo que no es susceptible de negociación, llámese derechos humanos o dignidad de las personas. Con frecuencia la interculturalidad se ha invocado para fragilizar esos referentes en lugar de convertirlos en el contenido sustancial de lo intercultural”* García (2002:185).

La Interculturalidad busca la equidad social en el marco de la interacción real diaria de las personas y colectivos diversos, apuestan porque sea una política de estado y un referente a tener en cuenta por todos los estados en esta era de la globalización, una responsabilidad y derecho civil, un imaginario colectivo, un valor cultural y unas habilidades reales en nuestros campos de acción diarios en diversas comunidades políticas.

Entonces, podemos decir que la interculturalidad se vincula con la democracia para atender lo social.

Ciudadanía democrática

Gracias a la Sexta Conferencia Iberoamericana de Educación “Gobernabilidad Democrática y Gobernabilidad de los Sistemas Educativos” entendemos por ciudadanía democrática el resultado de una construcción progresiva a partir de la historia y la cultura de cada nación, sin olvidar que es imprescindible paralelo a ello, identificar algunos valores universales y adaptarlos a las grandes orientaciones culturales de los países. Esos valores universales a su vez pueden ser articulados en relación a tres grandes ejes:

- Los valores relativos a la tolerancia, la autonomía y los derechos humanos;
- los relacionados con la práctica de la deliberación conjunta, la solución pacífica de los conflictos y la responsabilidad por las decisiones;
- los relacionados con la solidaridad.

Al asumir esos valores y desarrollarlos en la práctica diaria, se hace necesario tomar en cuenta la realidad multicultural en el interior de nuestras sociedades nacionales y del conjunto de ellas, dando cabida y reconocimiento a culturas silenciadas o ausentes del sistema social en general y en particular el sistema educativo, además es de gran importancia apuntar al horizonte del pluralismo y al respeto a valores específicos e irrenunciable en una sociedad democrática¹³.

La IV Conferencia Iberoamericana de educación, nos hace darnos cuenta que no sólo es necesario desarrollar la ciudadanía democrática a través del conocimiento y comprensión de los derechos humanos y asunción y puesta en práctica de los valores en la vida diaria, sino también, el reconocimiento y valoración de la realidad multicultural, de los grupos culturales que conforman una nación, una región y el mundo. Lo cual traduce a simple vista que la ciudadanía democrática y la ciudadanía multicultural coadyuvan y buscan un perfil de mujer, hombre y sociedad en general que puedan vivir en convivencia pacífica, participando, construyendo su futuro en un proyecto común y reconociendo la diversidad.

13. Para ampliar más esta información ver Documento de Consulta presentado a la VI Conferencia Iberoamericana de Educación y que fue utilizado como base para la elaboración de la “Declaración de Concepción” Elaborado por los profesores Raúl Urzúa y Manuel de Puelles en septiembre de 1996, Concepción – Chile.

En esta misma línea se posicione también el concepto de ciudadanía democrática de Mayor Zaragoza (2003), a partir de su discurso podemos entender por ciudadanía democrática aquella que tiene como escenario la vida, donde todos y cada uno de los estamentos sociales humanos como: la familia, los vecinos, las organizaciones y asociaciones de diferente perfil y por supuesto la escuela hagan parte y contribuyan en hacer democracia. Inclusive, es necesario aprovechar la tecnología de la información y la comunicación para que todas las personas del mundo empecemos a asumir responsabilidades conjuntas (a través de redes) en el cuidado y protección del medio ambiente, los derechos y deberes de las generaciones presentes y futuras, aprender a convivir juntas personas distintas, a nivel social, político, étnico, religioso, de género, etc., para hacer de este mundo armonioso y de buena convivencia. Pero estos espacios de participación deben incentivar el diálogo, pero un diálogo que opte porque las personas expresen desde sus propias experiencias de vida aportes a la solución de los problemas, locales hasta los universales.

Es de vital importancia, que en las personas surja interés por querer suplir los problemas de la humanidad y los locales por supuesto, para ello es menester que esos problemas o esas dificultades se conviertan en preocupación pública, ya es hora de dejar ser apáticos a las dificultades y crisis sociales que nos rodean, como aquellos que se basan o permiten el fenómeno de la exclusión y que muchas veces esquivamos. La causa del otro es la nuestra en una sociedad que compartimos y participamos día a día en su construcción.

“Aprender a coexistir con nuestro medio, aprender a vivir con las otras culturas son desafíos de gran envergadura que no podemos eludir en estos momentos históricos en el cual la democracia a escala planetaria, nosotros, los pueblos... corremos el riesgo de sucumbir. Estamos convencidos que la construcción de una cultura democrática verdadera, y la cultura de la convivencia global nos permitirá afrontar estos desafíos con éxito”. Mayor (2003:5).

“Aprender a vivir juntos es la clave para la ciudadanía democrática y por lo tanto para la paz” Mayor (2003:7)

Para desarrollar una ciudadanía democrática verdadera, necesitamos la participación protagónica en los espacios públicos local, regional y nacional de todas las personas y colectivos equitativamente. Permitir a los marginados participar más en el poder para que la democracia sea cada vez más real, compartida e inclusiva, lo que algunos autores llaman democracia radical.

Ciudadanía democrática radical

Concuerda con el modelo comunitarista, en su crítica al modelo liberal en tanto en cuanto no deja espacios a los aspectos éticos de la política, ni tampoco para la consideración del compromiso ciudadano. No obstante, se distancia del comunitarismo porque apuesta al pluralismo y respeto a las diferencias como fundamentos de este modelo. Además el comunitarismo destaca el bien común como algo dado y no discutible.

El modelo radical considera que no hay una idea única del bien común y que la ciudadanía misma es una opción que tiene diversas interpretaciones.

A diferencia de la democracia convencional parlamentaria, el modelo de democracia radical defiende la participación popular directa en decisiones que afecta la vida económica, social y política de la población.

En este modelo la participación es eje central en la deliberación y toma de decisiones respecto a lo que ha de hacerse y al cómo ha de hacerse. Por ello, resalta que el poder ha de estar en manos de los afectados.

Chantal Moufle citado en Gimeno y Enríquez (2002:86) dicen que los derechos democráticos que propugna este modelo sólo pueden ser ejercidos de manera colectiva. La ciudadanía democrática radical es una identificación con la red pública. Son muchas personas y organizaciones humanas que luchan por muchas causas del bien común, desde su visión, pero estas a su vez deben ser conscientes de las reglas de la red pública. Les une el reconocimiento de valores ético – políticos.

Según Gimeno y Enríquez (2002:87) en este modelo de ciudadanía democrática radical se trata de combinar el ideal de derechos y pluralismo y las ideas de inspiración pública y preocupación pública.

En el ámbito de la realidad multicultural para que la democracia adquiera un perfil verdaderamente radical es necesario que luchemos individuos y colectivos por *“un Estado plural, que es una forma de lucha por una democracia participativa en todos los ámbitos sociales...”* Villoro (1998:59). Y que ese Estado plural trabaje por *“Una discriminación positiva que permita a los marginados participar más en el poder político, que es la estrategia recomendada para que la democracia sea cada vez más real y compartida”*. Camps (1996:25) citado en Tubino (2003:79).

Interculturalidad y democracia

Desde Ilizarbe (2002:83) comprendemos que la interculturalidad nos permite ubicar y situar uno de los aspectos más difíciles en el desarrollo de la democracia, como es construir un espacio para la interacción concertada entre diferentes grupos culturales. La interculturalidad es entonces una luz que nos ilumina para construir un sistema verdaderamente democrático, donde las diferencias culturales no generen desigualdad y exclusión, y más bien propicien espacios participativos, deliberativos, donde se lleguen a s y alianzas, donde no existan personas y grupos de personas excluidas o ausentes del sistema social y de los espacios de poder de las comunidades políticas.

Por lo tanto, se trata entonces de buscar la manera conscientemente de construir un proyecto común a partir de lo diverso. De buscar la unidad en la diversidad.

En este contexto, es menester saber, que enfrentamos un doble reto, en la tarea de posibilitar relaciones interculturales fundamentadas en el principio de la simetría social y cultural. Es decir, se trata entonces de suscitar tanto el principio de reconocimiento, respeto activo de la diversidad e interdependencia entre grupos culturales distintos, como el principio de redistribución para generar mínimos de justicia compartida que permita a su vez igualdad y equidad social.

“Las diferencias culturales pueden ser elaboradas libremente y mediadas democráticamente solo basándose en la igualdad social”. Fraser (1997:248) citada en Ilizarbe (2002:85).

Y en América Latina ¿Cómo está este discurso?.

Interculturalidad y democracia en América Latina

“La democracia asiste, pues, a una prueba de fuego en la región latinoamericana: la capacidad de combinar participación de la diversidad en la democracia como régimen político con la posibilidad real de construir equidad y justicia social en el ámbito socioeconómico” Villamán (2003:139).

La anterior cita nos permite hacer una interpretación, en primera instancia, en que la mayoría de los países Latinoamericanos tienen constituciones multiculturales pluralistas; apuntan por el reconocimiento, respeto y protección de la diversidad étnica y cultural¹⁴. Además las mismas constituciones establecen una serie de derechos étnicos que son en suma derechos colectivos de estos pueblos (indígenas y afrodescendientes)¹⁵. No obstante, pese a los avances en materia de derechos y reconocimiento por parte de los Estados y, por consiguiente, la participación de los grupos étnicos en los parlamentos e instituciones de los Estados¹⁶, la pobreza sigue siendo el común denominador de estos pueblos. Las políticas multiculturales de los Estados ocultan las desigualdades; la pobreza y la miseria principalmente.

14. Once constituciones latinoamericanas, y un número mayor de leyes y decretos, reconocen el derecho de las poblaciones indígenas (En Colombia también de las poblaciones afrocolombianas) a una educación que responda a sus necesidades, intereses y aspiraciones.

15. Estos derechos pueden ser agrupados: en derecho a la identidad, el derecho al territorio, el derecho a la autonomía, entre otros.

16. Por ejemplo: en Colombia la Constitución de 1991 reconoce el derecho a los indígenas a contar con 2 senadores, según un criterio de circunscripción especial; no obstante en la actualidad son tres los indígenas en el senado colombiano de un total de 102, dado que recibieron también apoyo no indígena de sectores progresistas de la sociedad colombiana. López y Küper (2004:33).

En consonancia a lo anterior, Lerner (2003:11), nos invita a reflexionar acerca de qué puede y debe aportar la perspectiva intercultural en la consolidación de las democracias latinoamericanas.

Para ello, es menester cuestionarnos en qué medida y de qué forma la tolerancia, el respeto y el diálogo entre culturas, además de ser esenciales para la justicia, representan también una necesidad para el perfeccionamiento de nuestras sociedades políticas, tan aquejadas de inestabilidad, tan deformadas por la iniquidad y la exclusión, tan golpeadas por la violencia y el autoritarismo a lo largo de nuestra historia republicana.

A nuestro entender, resulta insoslayable que haya un intercambio cultural abierto y sincero entre los habitantes de América Latina mientras que hayan relaciones inequitativas entre estos habitantes pertenecientes a variados y disímiles mundos culturales. Mientras que exista una ciudadanía nominal proclamada en nuestras constituciones, es decir, que estén declarados y formalmente reconocidos todos los derechos y atributos que convierten a una persona en ciudadano pleno.

No obstante, entre esa realidad jurídica y la realidad social existe una gran y dolorosa grieta. Ser ciudadano en América Latina se convierte en un sello de distinción, en un privilegio que alcanzan unos pocos, pues, la mayoría de la población (que vive en condiciones de pobreza y caracterizarse por su cultura distinta) queda excluida del sistema de derechos y deberes.

Desde esa perspectiva, Lerner (2003:14), da a entender que *en América Latina existe el reto de erigir una ciudadanía sobre la base de la tolerancia y la inclusión de las diversas culturas de nuestro continente*, ha de ser una ciudadanía que exprese, en su reconocimiento efectivo de derechos y atributos, un rechazo de la exclusión y una disposición a pensar también según valores, ideas y costumbres hasta ahora relegadas al escaparate exótico, usos y costumbres a duras penas tolerados, pero no considerados plenamente piezas constitutivas de cada nacionalidad, es decir, no tanto en la escritura sino en el imaginario colectivo de toda la sociedad y en sus actitudes diarias.

Hacia una concepción de ciudadanía válida para Colombia

El nuevo orden democrático latinoamericano, si ha de ser sólido y perdurable, deberá acentuarse en una ciudadanía imaginada y erigida, a su vez, sobre los cimientos de un arreglo intercultural y, por lo tanto, enraizada efectivamente en la realidad del continente. De manera que se abran espacios de debate público en torno a los problemas de justicia cultural y de justicia distributiva de la gente. Por lo tanto, los Estados deben adquirir y fundarse en la pluralidad, lo cual daría lugar a una democracia verdaderamente participativa en todos los ámbitos sociales, que le abra las puertas a las personas y colectivos relegados del sistema social a participar en los espacios políticos de toma de decisiones. De cara a construir un proyecto de Estado común. En este sentido, la educación intercultural juega un papel destacado en la construcción de una interculturalidad positiva y la práctica democrática en el día a día.

Aportaciones y limitaciones para la ciudadanía colombiana desde los conceptos de ciudadanía abordados

A continuación veremos con detenimiento las aportaciones y limitaciones que en el marco de la realidad colombiana, tienen los cuatro modelos de ciudadanía presentada. Es un análisis en el que identificaremos que tan suficiente es cada uno y si necesitan complementarse entre sí, de cara a una ciudadanía que requiera Colombia.

Cuadro 5. Aportaciones y limitaciones para la ciudadanía colombiana
Ciudadanía multicultural

| Aportaciones | Limitaciones |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Apuesta por una justicia basada en la igualdad que permita entender la igualdad en contextos multiculturales. ▪ Valorar la diversidad cultural. ▪ Dar voz a las minorías. ▪ Libertad e igualdad como principios liberales en los acuerdos de convivencia entre grupos de culturas distintas. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se queda sólo en el escenario en el cual coexisten diversos grupos culturales. ▪ Se busca la convivencia pacífica y armoniosa entre grupos culturales diversos, pero no va más allá... (diálogo, reciprocidad, intercambio). |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desarrollo del sentido de solidaridad, con el ánimo de superar las diferencias y pensar en el bien común de todos y todas. ▪ Identidad compartida, las personas de diferentes grupos nacionales únicamente compartirán una lealtad hacia el gobierno general si lo ven como el contexto en el que se alimenta su identidad nacional y no como el contexto que la subordina. ▪ Promueve la tolerancia. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Trata sólo la dimensión social y política en términos de reivindicación de derechos de minorías nacionales y grupos étnicos, pero no aborda la dimensión social y civil que apunta al desarrollo de la identidad y el sentimiento de pertenencia cultural y político. La sociedad civil es la gran ausente del discurso, en la menciona que no que las estructuras e instituciones de las democracias liberales son escenarios monoculturales no inclusivas. En este sentido es necesario correlacionarse con un modelo de ciudadanía democrática intercultural. ▪ No promueve la autonomía de las personas de los grupos étnicos, de cara a generar cultura política. ▪ Tolerar quiere decir soportar. Se soporta lo que no se comparte, es decir lo diferente. Tolerar es respetar las diferencias por una decisión racional. En la tolerancia no media la empatía ni interesa la valoración positiva de lo diferente. Reconocer al diferente es más que soportarlo. ▪ Es una cortina de humo que oculta la pobreza y las desigualdades. |
|--|---|

Ciudadanía Intercultural

| Aportaciones | Limitaciones |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concertación Estado – Grupos culturales, de cara a que las personas que integran los diferentes grupos conozcan, comprendan, valoren y compartan, las diferentes culturas, sus problemáticas y sus avances. (Reivindicaciones de derechos e identidad). ▪ Construcción de la identidad personal, a nivel moral y colectivo. ▪ Elegir la propia identidad, decidir a que grupos queremos pertenecer, con cual nos identificamos y estamos dispuestos a construir y afianzar nuestro sentimiento de pertenencia. ▪ Defender la autonomía de los ciudadanos, para que cada persona forje su identidad con el concurso de los otros significativos. ▪ Los mínimos de justicia en sociedades multiculturales, son propiciar el diálogo en igualdad de condiciones. ▪ Propiciar que los miembros de diferentes grupos culturales se descubran y aporten entre sí mutuamente, que se animen a probar y que sean conscientes de dicha relación caracterizada por el intercambio. ▪ Actualmente está empezando a preocuparse por el aspecto social. La Desigualdad y la exclusión. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ No sólo basta desarrollar una ciudadanía que reconozca, valore e intercambie los bienes y valores culturales en el espacio común que comparten grupos poblacionales, sino que se necesita además de un proyecto de sociedad donde prevalezca la participación de las personas y grupos de las diferentes culturas de cara a luchar contra la exclusión. Es decir faltaría complementarse con el perfil de una ciudadanía democrática. |

Ciudadanía democrática radical

| Aportaciones | Limitaciones |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Permite a los marginados participar más en el poder político para que la democracia sea real y compartida. ▪ Apuesta al pluralismo y respeto a las diferencias como fundamentos de este modelo. ▪ No hay una idea única del bien común. ▪ Defensa de la participación popular directa en las decisiones que afectan la comunidad. ▪ La participación es eje central en la deliberación y toma de decisiones, por ello el poder ha de estar en manos de los afectados. ▪ Combinar el ideal de derechos y pluralismo y las ideas de inspiración pública y preocupación pública. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausente la diversidad cultural. ▪ No permite claramente la interculturalidad, ya que falta mayor fundamentación sobre ello. ▪ La participación ciudadana se ubica más en el plano local y no global. |

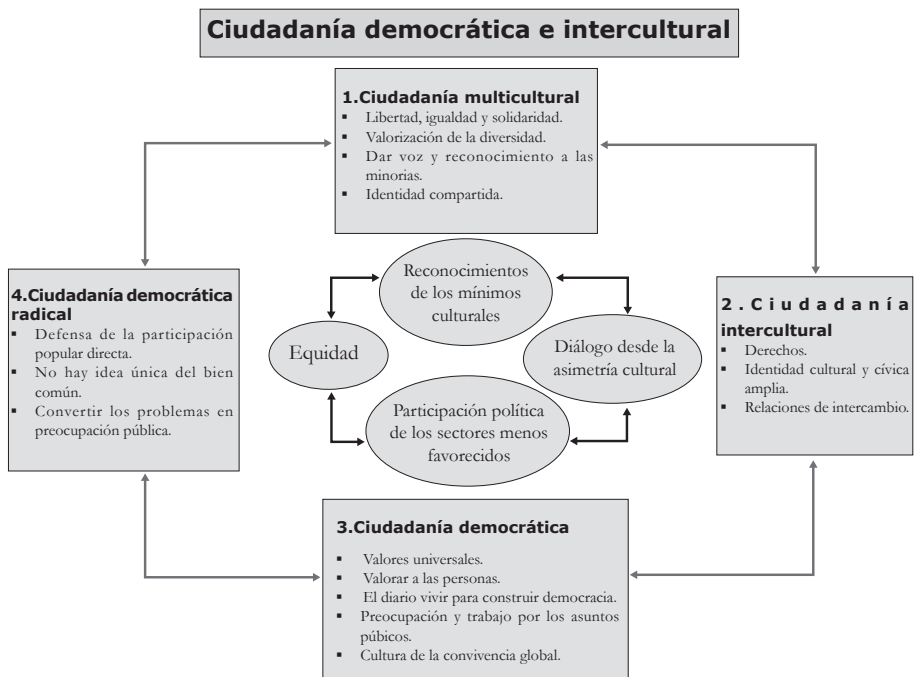
Ciudadanía democrática

| Aportaciones | Limitaciones |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificación y adaptación de los valores universales teniendo en cuenta la historia y cultura de cada nación. ▪ Tener en cuenta la realidad multicultural y Dar cabida y reconocimiento a culturas silenciadas o ausentes del sistema social. ▪ Tener como escenario la vida, la familia, los vecinos, la escuela y las organizaciones sociales para hacer democracia. ▪ Aprovechamiento de la tecnología de la información y la comunicación para que todas las personas asumamos responsabilidades conjuntas. ▪ Propiciar espacios de dialogo, pero un dialogo que opte porque las personas expresen desde sus propias experiencias de vida aportes a la solución de los problemas. ▪ Hacer surgir interés por querer suplir los problemas de la humanidad como el fenómeno de la exclusión, entre otros. ▪ Construir una cultura de la convivencia global. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Se queda en el reconocimiento de los grupos culturales y el avance en derechos que impliquen participación en la sociedad, pero se necesita la interculturalidad, el optar por el intercambio entre grupos. ▪ Puede eliminar la opresión entre los grupos, pero carece del tipo de interacción intercultural, del compartir, y del aprendizaje mutuo que muchos deseamos. Kymlicka (2003:57). ▪ Muchas veces está convencida que los individuos pertenecientes a diversos grupos raciales, de clase social o de género comparten una igualdad natural y una condición humana común. ▪ Se cree que esa condición humana común de la gente demuestra que mujeres y hombres, así como las distintas razas y etnicidades, comparten más similitudes que diferencias. ▪ Esta asentada sobre un proceso de concienciación, supuestamente neutral y universal, al que no le afectan las diferencias raciales, de clase social y género. |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recuperar la fé de la comunidad educativa de cara a que desde la educación podamos cambiar las cosas, es un importante paso en una educación para la ciudadanía democrática. | <ul style="list-style-type: none"> ▪ El estado tiende a ser más justo, incluyente y adaptable, pero las relaciones entre los grupos permanecen divididas y tensas. Kymlicka (2003:57) |
|--|--|

A partir de todo esto visto, podemos obtener una concepción de ciudadanía basado en varias dimensiones. Colombia requiere trabajar fuertemente por desarrollar una ciudadanía democrática e intercultural. Veamos la figura en la siguiente página, recoge las dimensiones y las organiza, sustentando los aspectos más destacados para apuntar a una ciudadanía en Colombia.

Dimensiones para la ciudadanía que requiere Colombia



A manera de conclusión

En la anterior imagen se puede apreciar que en Colombia necesitamos apostar y trabajar con vigor por una ciudadanía que responda a la realidad colombiana, pero a la vez al mundo; que reconozca las diversas culturas, así como a valorar las diferencias y a convivir con ellas, que nos haga entender que no se existe sin los otros, que somos parte de la misma especie humana, que los diversos rostros, idiomas, tradiciones y costumbres son expresiones de una diversidad que nos enriquece como humanidad;

Que nos enseñe a comprender que no existe la cultura sino las culturas y, que no podemos seguir considerando que hay culturas mejores que otras.

En reflexiones de Fornet (2004) “...implica la construcción de sensibilidades y conocimientos que nos ayuden a trascender lo propio y a saborear lo diferente, a reconocer lo propio en lo ajeno, a respetar las claves de la felicidad de los otros. Y, también a ser críticos respecto de aquello que no favorece la exaltación de la vida o que inhibe o niega la dignidad humana.

Pero además de ser críticos, es importante actuar frente aquello que excluye, silencia y permite la injusticia social de los grupos étnicos y otros colectivos vulnerables en el sistema social. Luchar porque haya reflexión permanente en las personas de esos grupos sobre el uso y ejercicio del poder en el manejo del diálogo y en desarrollo de objetivos socioeconómicos y políticos más equitativos.

Y para la construcción de esa ciudadanía en Colombia, juega un trascendental papel la Educación, la Educación para la ciudadanía democrática e intercultural.

Bibliografía

- BÁRCENA, F. (1997) *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- BARTOLOMÉ M. (2000) *Construyendo la ciudadanía europea: modelos, programas e iniciativas*, en Décima Conferencia Mundial Triannual. Documentos Sociedad Española de Pedagogía, [Documento en línea] <http://www.uv.es/soespe>.
- BARTOLOMÉ, M. y CABRERA, F. (2003) *Sociedad multicultural y ciudadanía: Hacia una sociedad y ciudadanía interculturales*, en Revista de Educación, núm. Extraordinario (2003), pp. 33-56.

- CABRERA, F. (2002) *Evaluación de la Formación*. Madrid: Síntesis Educación.
- CASTELL (2003) *La Globalización truncada en América Latina, la crisis del Estado – Nación y el colapso neoliberal*. En Foro Social Mundial Temático. Cartagena de Indias. Junio 16 al 20 de 2003: [Documento en Línea a enero de 2006] http://www.fsmt.org.co/aa/img_upload/52db53d37ec3594c9a13faaef9c48a44/Manuel_Castells.doc
- CORTINA, A. (1999) *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Editorial Alianza.
- CORTINA A. (2005) *Europa Intercultural*. En Aula Intercultural [Disponible en Línea a 25 de diciembre de 2005]: http://www.aulaintercultural.org/articulo.php3?id_articulo=1228.
- FERNÁNDEZ, G. (2001) *La ciudadanía en el marco de las políticas educativas*, en Revista Iberoamericana de Educación, OEI número 26, mayo – agosto de 2001.
- GARCÍA, J. (2002) *Multiculturalidad e inmigraciones*, en González, G. (Coord.). “El Discurso intercultural: Prolegómenos a una filosofía intercultural”. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ILIZARBE, C. (2002) *Democracia e interculturalidad en las relaciones entre Estado y sociedad*, en “Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades”. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- KYMLICKA, W. (1996) *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.
- KYMLICKA, W. (2003) *Estados Multiculturales y Ciudadanos Interculturales*. En: Zariquiey, R. (Editor). “Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación”. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ).
- FIAP - Foro de Investigación y Acción participativa (2005) *La Sociedad del Conocimiento: un nuevo entorno histórico para redefinir el concepto de ciudadanía* [Disponible en línea a abril de 2006]: http://www.fiap.org.es/revista5_1.htm.
- FORNET, R. (2004) *Reflexiones de Raúl Fornet - Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*. México, D.F.: Consorcio Intercultural.
- GIMENO, C. Y HENRÍQUEZ, A. (2002) *Hacia una conceptualización de ciudadanía crítica y su formación*, en “Educación en Derechos Humanos, ciudadanía y formación crítica de maestros y maestras”. Anuario pedagógico 5. Santo Domingo: Centro Poveda.
- GOTTERT, G. (2004) *América Indígena versus Globalización: el aporte de las culturas andinas*. Cochabamba Bolivia: PROEIB ANDES
- LERNER, S. (2003) Presentación en *Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe “Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ).
- LÓPEZ, E. Y KÜPER W. (2004) *La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas*. Cochabamba – Bolivia: PROEIB ANDES
- MARÍN, M. A. (2002) *La Construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos*. Artículo policopiado.
- MAYOR, F. (2003) *Ciudadanía*. Barcelona: Fundació “La Caixa”.
- RED IRIS. *La Unión Europea: el proceso de integración y la ciudadanía europea* [Disponible en

- línea a 25 de abril de 2006]: <http://clio.rediris.es/udidactica/ciudadeeuropea.htm>.
- TAYLOR, CH. (1993) *El Multiculturalismo y la "la política de reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- TUBINO, F. (2003) *Comentarios sobre la ponencia de Kymlicka. Estados multiculturales y ciudadanos interculturales*, en Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe "Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación". Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- URZÚA, R. Y DE PUELLES, M. (1996) Documento de consulta presentado a la IV Conferencia Iberoamericana, utilizado como base para la elaboración de la "*Declaración de Concepción*". [Documento en línea] 10 – 11.
- VALIENTE, T. (2003) *Ciudadanía, Interculturalidad y Formación*. En: Zariquiey, R. (Editor). Actas del V Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe "Realidad multilingüe y desafío intercultural. Ciudadanía, cultura y educación. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú y Cooperación Alemana al Desarrollo (GTZ).
- VILLAMÁN, M. (2003) *Trastocar las lógicas Empujar los límites: Democracia, ciudadanía y equidad*. Santo Domingo: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.
- VILLORO, L. (1998) *Autonomía y ciudadanía de los pueblos indios*, En Revista internacional de filosofía política, ISSN 1132-9432, N° 11, Págs. 66-78.

La comunicación intercultural: Oportunidad u obstáculo para las organizaciones*

Jorge Enrique Elías Caro
Universidad del Magdalena

A manera de introducción

Cada país, región, pueblo e individuo en sí, tienen sus propias creencias, valores, tradiciones, religión, idioma, nivel de educación y formas de comportamiento que forman parte de la cultura y marcan gran importancia al momento de relacionarse dentro de una sociedad. El hombre, desde su origen, ha sentido la necesidad de establecer relaciones con otros individuos dada su incapacidad para auto-abastecerse de todo lo requerido de acuerdo con su estilo de vida. Todos los individuos, aún perteneciendo a una misma sociedad, pueden adquirir ciertos patrones culturales individuales, por lo que no existe una única cultura o cultura universal.

La cultura es un factor muy complejo y diversificado dada la gran variedad de culturas que se pueden encontrar en lo extenso y ancho del mundo. Pese a esto, existen ciertos parámetros que permiten que personas de diferentes culturas puedan comunicarse. Esto, es lo que se conoce como “*Comunicación intercultural*”, un tema que aún muchas personas pasan por alto y no le reconozcan la importancia que ésta se merece en la cotidianidad de las mismas. De ahí que en la interacción entre individuos con diferentes estilos de vida, religión, costumbres, y tradiciones -incluso con aquellos que hacen

* Este trabajo fue realizado como resultado de investigación dentro del seminario desarrollado por el autor “La Cultura en la Comunicación Organizacional”, el cual contó con la colaboración de Catherine Carvajal Carvajal, Sandra Patricia Ahumada Parejo y Martha Liliana Cortés Serrano, a quien les doy todos los agradecimientos posibles, ya que sin sus esfuerzos y sacrificios, ésta publicación no hubiera sido posible.

parte de una misma cultura- se presenten conflictos en la comunicación. Uno de los errores en el que se incurre y por el cual los desacuerdos se presentan a la hora de hacer ciertos pactos, es el de juzgar el comportamiento de los demás a partir del suyo propio. Error grave que induce a los conflictos en la comunicación intercultural y, por tanto, es lo que hace que se convierta en la espada de Damocles para obstaculizar cualquier tipo de negociación.

La internacionalización de la economía, por ejemplo, hace que las naciones se integren por efectos de la globalización, pero esto no implica que exista una homogeneidad cultural entre ellas (Mailes, 2006). Al encontrarnos en un mundo internacionalizado, en el que constantemente las personas se están relacionando, se hace necesario conocer cuáles son las normas mínimas de comportamiento que forman parte de cada cultura y, con base en ello, así establecer un clima adecuado que permita obtener buenos resultados de comunicación. De ahí que la interacción entre culturas sea impactante para todos los entornos, pues determina las condiciones de éxito o fracaso de cada coyuntura y, por eso es que, en cada proceso integracionista se deba tener en cuenta no sólo los aspectos políticos, económicos, logísticos y/o financieros, sino también los sociales y culturales. La comprensión de la diversidad y complejidad cultural garantiza una excelente comunicación intercultural y por ende, el éxito de cualquier acuerdo y el sostenimiento del mismo por largo tiempo. Caso contrario, no examinar con profundidad las características socioculturales de un país, constituye una de las principales causas de fracasos en las negociaciones entre las naciones.

Gracias a la evolución tecnológica en las comunicaciones y en los medios de transporte, el hombre traspasó en varios sentidos las fronteras de las naciones. Cuando se habla de comunicación intercultural, no solamente se hace referencia a la transmisión de un mensaje a través de un lenguaje o idioma, sino también a otros aspectos que interfieren en la misma; entre estos, se encuentran las expresiones corporales, los saludos, la manera de dirigirse a los interlocutores, la distancia entre los participantes de una conversación, el protocolo y la percepción del tiempo.

Antecedentes históricos de la temática

Aunque en la actualidad existen notables investigaciones acerca de este campo, no puede decirse que sea un área de estudio definitivamente consolidada (Alsina, 1996). La creación de la Sociedad de Naciones (1920) y, sobre todo, de la ONU (1945), puso claramente en manifiesto la necesidad de conocer cómo se llevaban a cabo los procesos de comunicación entre los distintos pueblos y culturas alrededor del mundo¹⁷.

Los Estados Unidos, como potencia hegemónica y en la efervescencia del contexto de la guerra fría, se interesó por cimentar su influencia en el exterior. Así pues, la comunicación intercultural se convirtió en un instrumento estratégico de evidente importancia. En los años 60, en los Estados Unidos, la necesidad de este campo de estudio recibió un doble empuje. Por un lado propiciado por la reivindicación de algunas minorías de su propia cultura, como es el caso de los afro-norteamericanos. Y por el otro, las guerras en el sudeste asiático y el contacto con las culturas de estos países, sobre todo con los refugiados procedentes de Camboya, Laos y Vietnam. A esto, había que añadirle las migraciones de personas procedentes de países latinoamericanos (Alsina, 1996).

Ya en los años 70, la comunicación intercultural en los Estados Unidos se fue consolidando como una disciplina académica, aunque muy pronto en varios países también se iniciaron estudios de este campo. Estos orígenes hicieron que se potenciara enormemente los estudios de comunicación interpersonal en detrimento de la comunicación de masas (Hoopes, 1977). De hecho, en muchas definiciones de comunicación intercultural sólo se tiene en cuenta la comunicación interpersonal, como lo precisan Casmir y Asunción-Lande (1989) en el sentido que, este tipo de estudios sólo pretende comprender qué sucede cuándo los seres humanos de diferentes culturas se reúnen, interactúan e intentan resolver entre sí los problemas en distintas interrelaciones.

17. Uno de los pioneros de la comunicación intercultural fue el antropólogo norteamericano Edward T. Hall. De hecho, donde se utilizó por primera vez la expresión "Intercultural Communications", fue en 1959 en su libro "The Silence Language".

Esto hace que la comunicación intercultural haya pasado por las vicisitudes habituales que conducen a su consolidación. Si en muchos campos de las ciencias sociales hay problemas de orden epistemológico y metodológico, en el caso de la comunicación intercultural éstos se acentúan por las propias características del objeto de estudio aunque todavía la delimitación del campo de estudio está sometida a debate (Jonson y Tuttle, 1989: 461-483). Todavía hay una necesidad de unificación de conceptos, modelos y bases teóricas que asegurarían y demostrarían su unicidad en relación con otras áreas de los estudios de comunicación (Casmir y Asunción-Lande, 1989: 278-309). Sin embargo, uno de los mayores esfuerzos ha sido el desarrollo de un aceptable cuerpo teórico diferenciado de otros campos que explique cómo se produce realmente el proceso de comunicación intercultural (Biernatzki, 1986).

Fundamentación teórica

Cada país del mundo se caracteriza por su esquema cultural y esta influencia cultural en las sociedades cobra importancia en todos los campos, tanto internos como externos (Trompenaars y Hampden-Turner, 1997). La diversidad cultural se manifiesta de muchos sentidos lo que hace que para poder interactuar con éxito en cualquier entorno, se deba contar con diversas competencias que así lo permitan. Las competencias interculturales, según Oliveras (2000) se hacen obligatorias para aquellas personas que desean desenvolverse cabalmente en otras dimensiones culturales distintas a las suyas.

De acuerdo con el modelo planteado por Soderberg (1995) las competencias interculturales tienen las siguientes características:

- **Son efectivas:** tienen como objetivo que las personas sean capaces de comunicarse con su interlocutor que tiene otro bagaje cultural, de tal forma que el mensaje se reciba y se interprete según sus instrucciones.
- **Son apropiadas:** se quieren conseguir para que una persona en un encuentro intercultural, pueda actuar de forma correcta y adecuada, de acuerdo con las normas implícitas y explícitas de una situación social determinada en un contexto social concreto.

- **Tienen un componente afectivo:** integran empatía, curiosidad y tolerancia ante situaciones ambiguas.
- **Tienen un componente cognitivo:** incluyen una comprensión general de las diferencias culturales y un conocimiento específico de algunas culturas, la reflexión sobre la diferencia, los estereotipos y los prejuicios.
- **Tienen un componente comunicativo:** comprende la habilidad de entender y expresar signos verbales y no verbales, así como de interpretar papeles sociales específicos de forma culturalmente aceptable.

Lo anterior implica que con estas competencias la persona obtenga un conocimiento y la comprensión de los aspectos propios de la cultura de los demás países, y con ello, logre una buena comunicación intercultural y por ende, se eviten los malentendidos que se puedan ocasionar (Soderberg, 1995: 285-304).

Cuando se habla de tener contacto con el extranjero se presume que el idioma puede ser un obstáculo para finiquitar una buena relación interpersonal. De hecho, esta es una variable cultural determinante, pero cuando se supera el inconveniente cultural del idioma no se debe pensar que es suficiente, dado que los malentendidos culturales entre los países al momento de establecer relaciones no son de tipo lingüístico; pueden tener como base la ignorancia de algunos otros conceptos culturales entre los interlocutores como patrones de comportamiento, creencias religiosas y normas, los cuales pueden inducir a reacciones negativas¹⁸.

También es necesario tomar a consideración los conceptos de Beyrich Borowsky (2000) que señala que los malentendidos culturales entre personas de culturas próximas en espacio son más frecuentes que entre países geográficamente lejanos, ya que entre más lejana sea la cultura más se preparan las personas para encontrar comportamientos diferentes a los propios, en cambio en culturas cercanas que se presumen más afines,

18. En 1995 los periodistas Bouman y Hogema, en un reportaje de investigación "*El mercado de los malentendidos culturales*", demostraron que en los Países Bajos existen 200 asesorías para empresas especializadas en el tema sociocultural. La razón de que países con tan bajo número de habitantes cuenten con este elevado número de oficinas, es la gran pérdida de dinero que han tenido las empresas a causas de conflictos en la comunicación intercultural.

a menudo se cree comprender mejor el significado de ciertas situaciones, pero en realidad se incurre en un grave error.

"El comportamiento en una cultura particular no debe ser juzgado con los patrones de otra" (Kottak, 1994). Se debe ante todo tipo de análisis reconocer que cada país tiene rasgos particulares y por extraños que parezcan antes de emitir cualquier juicio o crítica que se haga de ellos, es preciso considerar y aprender a tolerar esta singularidad cultural. En otras palabras la negociación intercultural implica un respeto hacia el otro; sus valores y sus costumbres por más extrañas que puedan parecer, en los interlocutores el respeto hacia su cultura tiene mucha trascendencia; por lo tanto, si en la negociación se presenta alguna equivocación de tipo cultural, se estaría dificultando u obstaculizando las relaciones por ignorancia o por desprecio de circunstancias o situaciones que para los otros pueden ser fundamentales.

Las personas de diferentes culturas frente a los negocios pueden emplear su tiempo y sus esfuerzos de diferentes formas. Algunas culturas prefieren enfatizar en completar las tareas y cumplir los plazos acordados; optan por lo formal, lo objetivo. Mientras tanto, en otras culturas, se enfocan en el establecimiento, la continuidad y el fortalecimiento de un vínculo estable; optan por lo informal, son cumplidores de la palabra empeñada. Según lo anterior, cada grupo cultural tiene un comportamiento determinado dentro de cada relación.

Acordar, convenir, negociar, etc., son formas de relacionarse dentro de la sociedad. A dónde se llegue con una iniciativa que quiera sacarse adelante, habrá que tratar con la población, con los dirigentes, las autoridades y, por supuesto, con el grupo. El arte de convenir loablemente cualquier acuerdo es el de saber comunicarnos, intercambiando fluidamente información con la finalidad de llegar a arreglos conjuntos que satisfagan los intereses o necesidades de parte y parte.

Acordar, convenir, negociar, etc., implica entonces un proceso, una metodología, unos procedimientos, cuyo objetivo central es lograr compromisos, a través de aproximaciones sucesivas. De ello, se podría deducir que la comunicación es pieza fundamental en cualquier tipo de negociación. No hay negociación exitosa si la comunicación es defectuosa.

Lo que da pie para afirmar que un buen negociador es antes un buen comunicador. Habilidad que en contextos interculturales es clave, dado que no sólomente es preciso transmitir correctamente lo que se quiere decir, sino también, atender y entender a los interlocutores siendo receptivos a sus demandas y lo que hay detrás de ellas.

Entonces la “Comunicación Intercultural” es un fenómeno comunicacional, puesto que, se trata de culturas que están en situación de interacción comunicativa. Entendiéndose así el concepto de cultura, la cual es el fenómeno humano que define la diferencia entre uno y otro grupo, diferencia que está ligada al concepto de identidad cultural, destacándose entonces todo aquello que hace único a un grupo humano determinado (Millán, 2000). Es la existencia de la interacción entre culturas que, de buenas o malas maneras, se están comunicando por necesidad de una o de ambas partes. La comunicación intercultural se realiza donde hay contacto entre dos o más mundos culturalmente diferentes. Pero una buena comunicación intercultural se da cuando un grupo comienza a entender (en el sentido de asumir) el sentido que tienen las cosas y objetos para los "otros". Este asumir se refiere a comprender cabalmente, los rasgos culturales que caracterizan al interlocutor (Millán, 1999).

Como conocimiento o como disciplina de estudios teóricos y prácticos, la comunicación intercultural es sumamente importante en actividades de conflictos entre culturas, para el desarrollo de la educación, en desarrollo humano, en la expansión de mercados, en el uso de medios de comunicación modernos y donde quiera que deban comunicarse eficaz y competentemente dos o más culturas disímiles. Obsérvese que se habla de comunicación entre culturas y no entre individuos, debido a que la comunicación entre estos últimos se hace competente sólo cuando las culturas, es decir, los conglomerados humanos que las forman, son capaces de hacer una buena comunicación (Millán, 1999).

Fons Trompenaars y Charles Hampden-Turner (1997), en su libro "Riding the waves of culture" sostienen que cada cultura nacional se diferencia de las otras por las soluciones específicas que escoge para resolver los problemas que surgen en relación con otras personas, con el tiempo y con el entorno. Al igual que Hofstede (1999), considera que las

culturas pueden compararse y describirse a través de siete dimensiones, de las cuales cinco están referidas a las relaciones personales y las otras dos con el tiempo y el espacio.

Las siete dimensiones que permiten analizar las culturas son las siguientes:

1. Universalismo / particularismo: según si se valoran más las normas generales establecidas que los compromisos y situaciones particulares.
2. Individualismo / colectivismo: según una persona se vea primero como individuo o como parte de un grupo.
3. Neutralidad / afectividad: indica si se acepta mostrar emociones en el ambiente de trabajo o si se separan las emociones del trabajo.
4. Específico / difuso: indica el grado en que la persona se involucra en la relación.
5. Status atribuido / status adquirido: según la forma en que se consigue el reconocimiento personal y el prestigio social.
6. Culturas orientadas al pasado / culturas orientadas al presente o futuro: según la importancia que se dé al pasado.
7. Orientación interna / orientación externa: según se considere a la persona como centro del universo (interna) o no.

Según Trompenaars (1997), los países donde la personalización es una característica dominante, están conformados por sociedades con un tipo de cultura difusa, es decir, las personas se involucran personalmente en todo lo que hacen, sin poder diferenciar entre qué se ha hecho y quién lo ha hecho. En estas sociedades se le da gran importancia al trato personal al momento de concretar acuerdos. Por tanto, cada comentario que se haga durante una negociación de este tipo, puede ser tomada como crítica o como elogio, de tal forma, que si se llega a producir sentimientos de agravio, los acuerdos se pueden ver gravemente obstaculizados o pueden llegar al fracaso.

Para lograr una comunicación intercultural adecuada en donde haya la menor cantidad de inconvenientes o de situaciones problemáticas de incompreensión cultural, es necesario conocer algunos aspectos fundamentales de la cultura de los interlocutores, pero se debe tener en cuenta que la palabra "cultura" no designa una sola cosa, sino que es un

término genérico que cubre un conjunto de actividades y ocupaciones diversas. Los habitantes de un mismo país, por ejemplo, pueden tener opiniones muy diferentes sobre lo que son hechos culturales dentro de su propia cultura, y las culturas difieren radicalmente aún más de un país a otro. Así, la búsqueda de un conjunto único de indicadores de la actividad cultural sólo puede ser contraproducente en el mundo completamente diversificado en el que vivimos (Sen, 2006). Sin embargo, se puede decir que las culturas de muchos países presentan ciertas características similares, cosas comunes y aspectos compatibles. Kottak (1994), dice que "*ciertos rasgos biológicos, psicológicos, sociales y culturales son universales, compartidos por todos los humanos en todas las culturas*".

Tener en cuenta lo que tiene de original cada una de las diversas culturas del mundo es un hecho del cual se debe estar consciente por las repercusiones que estas diferencias puedan tener en el desarrollo de ciertas actividades; no obstante, no todos los elementos que componen la cultura interfieren o pueden llegar a interferir de manera negativa en la comunicación intercultural. Algunos elementos que hacen parte de la cultura de un país sólo requieren de una valoración subjetiva de cada uno de ellos.

Así entonces, algunos elementos de la cultura son:

- *Las normas:* Se definen como un standard de comportamiento compartido de un grupo social, al que se espera que sus miembros adapten su quehacer correspondiente; también se dice que una norma es "*el comportamiento, actitud u opinión promedio o modal encontrado en un grupo social*" (Millán, 2000).
Por ejemplo, los 10 Mandamientos son normas sociales religiosas; El reglamento interno de cualquier Universidad es un conjunto de normas o reglas sociales y quebrantarlas da origen a sanciones; las leyes también son normas sociales. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la vida cotidiana de los individuos de un grupo social o cultural específico se compone de una gran serie de normas o reglas de comportamiento no estipuladas por escrito que también se espera se cumplan.
- *Los valores:* Para el sociólogo Peter Worsley "*son concepciones generales de lo que es bueno*". Son ideas acerca de las clases de fines que la gente debería buscar y/o perseguir a lo largo de sus vidas y a través de las muchas

actividades en las que se comprometen. Los valores son concepciones relativamente difusas de los fines que los seres humanos deberían seguir en la medida que pueden ser buscados en muchos contextos y situaciones diferentes y realizadas en un amplio rango de fines específicos (Worsley, 1974: 362).

Así mismo, para el Antropólogo John Beattie, los valores son "*estados de la mente... conceptos, pensamientos acerca de las cosas y no 'cosas en sí mismas'*" (Beattie, 1964: 73).

- *Lenguajes*: No sería posible desarrollar la cultura sin el lenguaje, principalmente el verbal. El lenguaje es un aspecto primordial para la antropología en el estudio de las culturas.

Según Rafael Echavarría, "*es a través del lenguaje que conferimos sentido a nuestra existencia. Toda forma de conferir sentido, toda forma de comprensión o de entendimiento pertenece al dominio del lenguaje. No hay un lugar fuera del lenguaje, desde el cual podamos observar nuestra existencia... El lenguaje hace que las cosas sucedan... crea realidades. El lenguaje, postulamos, genera el ser*" (Echavarría, 1994: 30-36)

- *Las Costumbres*: El término costumbre acorde con los preceptos de Hunter y Whitten, se refiere a "*la totalidad de las pautas de comportamientos socialmente adquiridas, apoyadas por la tradición y generalmente exhibidas por miembros de nuestra sociedad*", es decir, formas de comportamiento ideológicas o materiales aprendidas por el contacto directo con el entorno que se demuestran públicamente en el diario vivir; por ejemplo: las comidas, formas de comportarse, saludar a amigos y conocidos, adornos entre otros. Las costumbres se practican tradicionalmente por un grupo social y son originadas en el pasado y por lo tanto, se encuentran muy ligadas al folklore de cada región, sin embargo, las innovaciones de nuevos instrumentos pueden convertir en él, formas de vida, es decir, costumbres.

Según Marvin Harris, "*Todas las personas conocen ejemplos de hábitos alimentarios aparentemente irracionales. A los chinos les gusta la carne de perro, pero desdeñan la leche de vaca; a nosotros nos gusta la leche de vaca, pero nos negamos a comer la carne de perro; algunas tribus del Brasil se deleitan con las hormigas pero menosprecian la carne de venado. Así sucesivamente en todo el mundo*" (Harris, 1974:37).

- *Simbolismos o sistemas simbólicos*: La articulación de los sistemas simbólicos no puede concebirse más que en relación con las prácticas que los ponen en funcionamiento y que requieren, en efecto, incluso para las más anodinas de ellas, de todos los registros de la vida social (Augé, 1987:108).

Los "simbolismos" son sistemas de símbolos que participan en la vida cotidiana a los cuales la sociedad se amolda. Un conjunto de formas simbólicas puede identificar a un grupo determinado dentro de una sociedad. Para el estudio, comprensión y manejo adecuado de la comunicación entre diferentes culturas se hace necesario recurrir a teorías y estudios existentes que nos permiten enfocar correctamente a la comunicación intercultural, de tal forma que se puedan evitar el mayor número de inconvenientes a causa de la diversidad cultural entre los países. El antropólogo Edward Hall (1966) define dos tipos de culturas en función del contexto:

Culturas de contexto alto (CCA). Las palabras tienen menos importancia y más contexto.

Cultura de contexto bajo (CCB). Las palabras transmiten la mayor parte de la información. Los mensajes son explícitos.

Comprender estos conceptos de contexto cultural bajo o alto de Hall (1966), puede ser una primera aproximación para enfocar bien las negociaciones y comunicaciones internacionales, ya que puede suponerse que una persona de contexto cultural bajo no se sentirá bien acordando con otra de un contexto cultural diferente, y al contrario con otra de contexto cultural similar.

Cinco de las dimensiones anteriormente mencionadas y propuestas por Hofstede (1999), pueden ser usadas también como un punto de partida para entender tanto las diferencias básicas como las similitudes comunicativas entre diferentes culturas; como son el individualismo y el colectivismo, el control de la incertidumbre, masculinidad vs. femineidad, orientación a largo y corto plazo, distancia del poder (Daniels, 1998: 58-82).

Variables de la comunicación intercultural

Para entender las diferencias y similitudes en las comunicaciones a través de las culturas, es necesario tener un marco de referencias que permita particularizar las diferencias. Una perspectiva de la variabilidad cultural explica cómo las culturas varían a lo largo de continuos cambios en las

variables básicas. Estas variables o diferencias culturales suscitan grandes controversias, dado que, como está reconocido, aún no ha sido posible resolver el problema de la medición de éstas. Las personas coinciden en afirmar que hay diferencias culturales que afectan la comunicación intercultural, pero no saben cuáles son éstas exactamente (Daniels y Radebaugh, 1998: 58-62). A pesar que se han identificado muchas de estas variables, las más básicas son las que observan los grados de individualismo y colectivismo.

El proceso de socialización cultural-natural que todas las personas desarrollan a lo largo de su vida, -desde que nace hasta que muere- influencia los supuestos básicos y sus expectativas, primordialmente en los procesos por los cuáles se busca la satisfacción de necesidades vitales. Esta dimensión, la del individualismo-colectivismo, una de las planteadas por Hofstede (1999) en sus estudios, dentro de un continuo de diferencias, puede ser usado como un punto de partida para entender tanto las diferencias básicas como las similitudes en culturas basadas ya sea en el individuo o en el grupo.

Individualismo - Colectivismo

Los seres humanos son conscientes del lugar que ocupan en el mundo y del entorno que los rodea, -al que pertenecen junto a otras personas- y por sí mismos crean una conducta propia frente a individuos ajenos a su medio, tratando de ajustarse en lo referente a la conducta. Si se tiene un marco individualista, las acciones comunicativas estarán más auto-enfocadas, serán más basadas en los deseos del yo y más auto-expresivas.

En las culturas individualistas, hay que promover y respetar la autonomía personal, libertad, territorio, y límites personales, para mantener el auto-respeto. Así los conflictos surgen por la violación del espacio propio, privacidad, poder individual y el sentido de equidad y juego limpio. El manejo del tiempo tiene las siguientes diferencias:

Para culturas individualistas que entienden el concepto del tiempo como enfocado en las tareas, los procesos de resolución de conflictos tienen que seguir una agenda definida, con pasos tales como apertura, expresión de los intereses en conflicto, negociación y cierre. El tiempo está lleno con

actividades que incluyen ir tomando decisiones: establecer la agenda, definir criterios objetivos y verificar los objetivos a corto y largo plazo de las partes. El foco es el aquí y ahora de la disputa, y no hay demasiado interés en establecer antecedentes históricos muy lejanos, dado que lo que ocurrió hace más de 20 años no tiene injerencia en un conflicto actual (Ting Toney y Oetzel, 2001: 18).

En una situación de conflicto, los individualistas van a explicar lo que quieren con pedidos directos, justificaciones verbales y aclaraciones verticales para defender su posición o decisiones.

Culturas individualistas

Las principales características de estas culturas son:

- La identidad de la persona se basa en el individuo.
- Decir lo que uno piensa se considera atributo de una persona honesta.
- Se usa el bajo contexto en la comunicación de los mensajes.
- Predomina la actividad sobre las relaciones interpersonales.
- Los intereses individuales prevalecen sobre los colectivos.
- Las ideologías de libertad individual prevalecen sobre las de igualdad.
- El objetivo final es la autorrealización de cada individuo.

Por el contrario, si las bases se inclinan hacia el colectivismo, se tenderá más a usar normas de grupo, intereses de grupo y responsabilidades hacia el grupo para evaluar las conductas propias y las de otros. En las culturas colectivistas, ser aceptado por los grupos y aprobado por los superiores, pares, y miembros de la familia es crítico para desarrollar el sentido de auto-respeto (Ting Toney y Oetzel, 2001: 18).

El conflicto generalmente aparece con la violación de las fronteras de los grupos internos, las normas de la lealtad grupal y los compromisos, las obligaciones recíprocas y la confianza mutua (Hofstede, 1999). Para las culturas colectivistas, donde el tiempo es secundario a las relaciones, el proceso de reparar las relaciones no tiene una agenda definida. El tiempo se desliza en establecer contacto, hacer conversación, preguntar por asuntos personales, traer a colación el pasado histórico para que ayude a iluminar la presente situación conflictiva. La búsqueda de antecedentes históricos incluyendo pasadas humillaciones aparece frecuentemente en los problemas presentes.

Para las culturas colectivistas, tener una fecha límite no significa mucho y fácilmente puede ser desechable. También un acuerdo no es nunca final, sino que puede estar abierto a re-negociaciones. Esto puede causar innumerables complicaciones para negociadores individualistas, que tienden a tener mucha confianza en la finalidad de un acuerdo escrito y firmado (Hofstede, 1999; Ting Toney y Oetzel, 2001:18). Los colectivistas ante el conflicto usan calificadores tales como: *“quizás debemos enfrentar juntos esta tarea”*; preguntas indirectas: *“¿No piensa Ud. que quizás el tiempo no sea suficiente?”*; excusas: *“Probablemente estoy equivocado en esto, pero...”*; respuestas tangenciales *“Mejor no preocuparse de ese aspecto ahora”* y respuestas indirectas: *“si no es demasiado problema, tratemos juntos de terminar este informe.”*

Se deja al recipiente del mensaje la tarea de descifrar el sentido oculto, o la intención del mensaje, y de responder de la misma manera. Aún es más complicado, pues si el conflicto es muy intenso, algunos colectivistas van a preferir el silencio, como un medio de controlar la escalada. De este modo, al renunciar a usar medios verbales de aclarar los temas, se puede decir que los colectivistas son percibidos como herméticos o cerrados. Por el otro lado, para un individualista el silencio es una señal de incompetencia y de culpabilidad (Hofstede, 1999; Ting Toney y Oetzel, 2001: 18). Como quien dice “el que calla, otorga”.

Culturas colectivistas

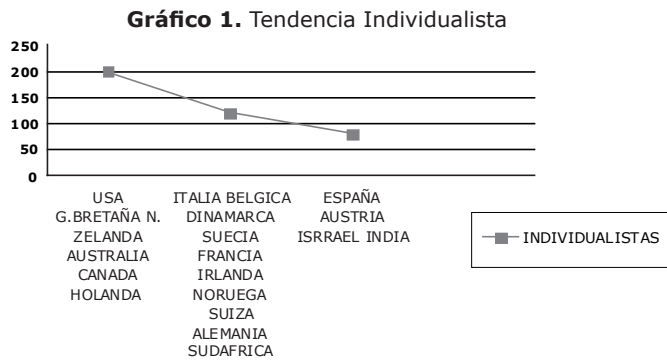
Este tipo de culturas presenta las siguientes características:

- La identidad de la persona se basa en la red de relaciones interpersonales a la que pertenece.
- Se evita la confrontación directa porque siempre se debe mantener la armonía.
- Se usa el alto contexto en la comunicación de los mensajes.
- Las relaciones interpersonales predominan sobre la actividad.
- Los intereses colectivos prevalecen sobre los individuales.
- Las ideologías de la igualdad prevalecen sobre las de libertad.

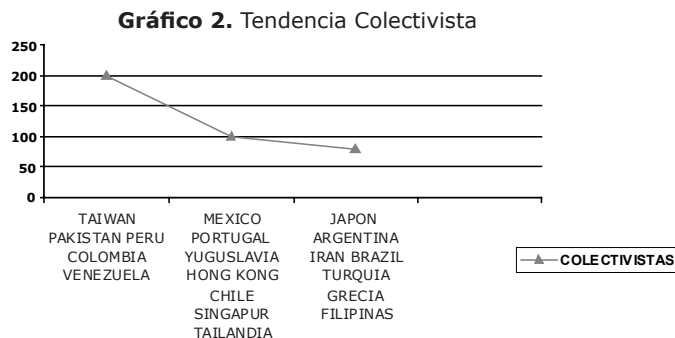
Los objetivos finales son la armonía y el consumo en la sociedad (García Sordo, 2000:129-145). De estas variaciones en la orientación ya sean individualistas o colectivistas salen las actitudes que van a generar

confrontaciones. Según el modelo individualista - colectivista de Hofstede (1999) basado en el estudio de 40 países alrededor del mundo, los resultados se representan en las gráficas 1 y 2.

Países como: Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda, Canadá y Holanda se encuentran relacionados como las naciones más individualistas del mundo, las cuales anteponen los intereses del individuo a las necesidades del pueblo (Ver gráfica 1).



El gráfico 2 representa a los países considerados como culturas de tipo colectivistas, que contrario a las culturas individualistas, tienen como factor predominante la importancia de los intereses colectivos de las comunidades antes que la de los particulares. Entre los países más colectivistas se destaca Colombia, Perú, Venezuela y Taiwan.



Culturas de bajo y alto contexto

Esta variable se define como la forma en que una sociedad o cultura transmite la comunicación y se expresa con relación a una serie de variables, como son la comunicación no verbal, el contacto físico, tiempos de silencio, espacio, contacto físico, entonación, velocidad (García Sordo, 2000:129-145).

Las culturas de bajo contexto usan los modelos de comunicación de lógica lineal, estilo de comunicación con interacción verbal directa. En bajo contexto, la mayoría de la información debe estar contenida en el mensaje transmitido para compensar lo que falta en el contexto. En estas culturas suele emplearse un estilo directo de decir las cosas, los documentos son indispensables a la hora de negociar. Estos modos de comunicación suelen identificarse en culturas individualistas. Ejemplo de este estilo cultural son los países del norte y centro de Europa, Australia y Estados Unidos.

Las culturas de alto contexto, se refiere a modelos de comunicación de interacción lógica en espiral, con modos verbales de negociación indirecta y sutiles detalles no verbales. En transacciones de alto contexto, hay información preprogramada que existe en el receptor y en el contexto, de modo que, se necesita una mínima información dentro del mensaje. En estas culturas se utilizan menos los documentos legales; la palabra es determinante. Ello hace que las negociaciones sean mucho más lentas. La posición social y de jerarquía es categórica y el conocimiento sobre ella también. Se acostumbra establecer relaciones personales y de confianza entre las partes negociadoras, son altamente sensibles al efecto de lo que ellos dicen en otros. Usan el lenguaje como instrumento o herramienta para preservar y promover los intereses sociales, tanto para el transmitir como para recibir información.

Los oradores en contextos altos deben pensar sus palabras cuidadosamente, dado que todo lo que digan será revisado y medido. Por esta razón, un lenguaje directo y una contradicción explícitamente a los otros deben ser evitados. Es muy difícil para personas de alto contexto decir directamente que “no”. Este modo de comunicación se encuentra usualmente en comunidades colectivistas. Ejemplo de este estilo cultural son los países asiáticos, África y todos los países latinos y Europa mediterránea.

El valor del tiempo

El tiempo es un valor que no tiene el mismo significado en todas partes. Esto se aprecia en multitud de situaciones: en la puntualidad a la hora de iniciar y acabar una reunión, en el cumplimiento de los plazos de entrega de una mercancía, en la lentitud o rapidez en que se atiende una reclamación, en la planificación de las actividades, etc. (Mundet, 2006).

Edward T. Hall (1966), en su obra "The Hidden Dimension", sistematizó la percepción del tiempo que tienen las culturas en dos grandes grupos. En primer lugar existen las llamadas culturas monocrónicas, a las que pertenecen Países Anglosajones, del norte de Europa y Japón; las cuales están basadas en una visión lineal del tiempo. Esta interpretación del tiempo tiene como consecuencias inmediatas en el ámbito laboral la planificación del trabajo a largo plazo, la importancia de la puntualidad, el cumplimiento de los plazos preestablecidos y una manera de trabajar que trata los asuntos uno tras otro, de forma ordenada, y que considera cualquier interrupción o elemento imprevisto como factores sumamente perturbadores (Hall, 1966; Sabater, 2004:13).

Por otra parte, las culturas policrónicas, tienen una visión circular del tiempo y pertenecen a este grupo los Países del Mediterráneo, África, América Latina y el Cercano y Medio Oriente. En las actividades del trabajo, significa que las cosas se planifican a corto plazo, que se pueden tratar varios asuntos al mismo tiempo, que se practica la improvisación, ya que se considera que los elementos imprevisibles son inevitables y hay que ajustarse a ellos y que las interrupciones, solapamientos de turnos de palabra o comentarios no causan molestia (Hall, 1966; Sabater, 2004:13).

Distancia del poder (Power Distance)

Hofstede (1999) define esta dimensión como *"la medida en que los miembros menos poderosos de una organización, aceptan como algo natural que el poder se distribuya en una forma no equitativa"*. Este autor destaca la distancia emocional que separa a los subordinados de sus jefes (Hofstede, 1999; García Sordo, 2000:129-145).

En todas las sociedades y culturas existen diferencias de poder y de status. Lo que difiere de una cultura a otra es quién tiene el poder. ¿En qué se basan las diferencias de poder de una cultura a otra?. Entre los aspectos más importantes, se destacan: el dinero, la familia, la posición social, la competencia profesional individual, el sexo, la educación, la religión, la raza, etc. La diferencia en la distancia jerárquica también es causa importante de los conflictos que se presentan a la hora de pactar (Mundet, 2006: 37).

Características de los países con poca distancia del poder

Mundet (2006) clasifica dentro de este rango a los denominados países Anglosajones y a los del norte y centro de Europa, en especial Austria, Estados Unidos, Suiza, Finlandia, Alemania, Noruega, Suecia, Irlanda, Dinamarca, Israel, Inglaterra y Canadá, los cuales en cuanto a la distancia de poder presentan como características:

- La desigualdad entre las personas debe reducirse.
- Existe interdependencia entre las personas con menos poder y las que tienen más poder.
- La jerarquía organizacional significa una desigualdad de roles, establecida por conveniencia.
- Existe preferencia por la descentralización.
- La diferencia salarial entre la alta administración y los demás puestos en la organización es estrecha.
- Los subordinados esperan que se les consulte.
- La clase media es grande.
- Las religiones y los sistemas filosóficos hacen hincapié en la igualdad.
- El poder se basa en la posición formal, la pericia y la habilidad para ofrecer premios.

Características de los países con mucha distancia al poder

De igual forma, Mundet (2006) clasifica dentro de este rango a los países asiáticos, africanos, latinoamericanos y a los de la Europa mediterránea, destacándose dentro de los mismos: Filipinas, México, Venezuela, Brasil, Hong Kong, Francia, España, Turquía, Perú, Chile, Irán, Tailandia, y Colombia. Países que a su vez, en cuanto a las distancias de poder presentan las siguientes características:

- La desigualdad entre las personas es natural y beneficiosa.
- Las personas con menos poder son dependientes de las más poderosas.
- La jerarquía en las organizaciones refleja la desigualdad entre las personas con más poder y menos poder.
- Existe preferencia por la centralización.
- La diferencia salarial entre la alta administración y los demás puestos en la organización es muy amplia.
- Los subordinados esperan órdenes.
- La clase media es pequeña
- Las religiones y los sistemas filosóficos se basan en la jerarquía y la estratificación.
- El poder se basa en la familia, los amigos, el carisma y la habilidad para usar la fuerza o la coerción.

Masculinidad vs. Femeineidad

Esta dimensión de género se refiere al éxito profesional contra calidad de vida. Las actitudes desiguales ante el trabajo están relacionadas con normas sociales a las cuales se denomina de masculinidad o de femineidad. La masculinidad muestra en qué medida los valores dominantes en una sociedad son la asertividad, el dinero, los bienes, etc. En una cultura masculina, la mayoría de la gente cree que sólo los hombres se deben preocupar por las carreras lucrativas y que las mujeres no deben trabajar muy duro, ni estudiar si no quieren. La Femeineidad muestra en qué medida los valores dominantes en una sociedad son la atención de los otros, la calidad de vida, etc. En una cultura femenina, hay más casos de mujeres en carreras tradicionalmente ocupadas por los hombres¹⁹ (por ejemplo las ingenierías).

Características de sociedades masculinas

Este tipo de sociedad predomina en países como: Japón, Austria, Suiza, Alemania, Venezuela, México, Colombia, Ecuador, Argentina, Jamaica, Gran Bretaña y Canadá y están representados por las siguientes características:

19. Japón es considerado por Hofstede (2006) como la cultura más "masculina" y Suecia como la más "femenina".

- Los valores predominantes son el éxito material y el progreso.
- El dinero y los bienes materiales son lo más importante.
- Los hombres deben ser asertivos, ambiciosos y fuertes. Las mujeres deben ser tiernas y preocupadas por las relaciones interpersonales.
- El administrador debe ser asertivo y decisivo.
- Se hace hincapié en la equidad, competencia entre los colegas y cumplimiento de los objetivos.
- Se usa la confrontación para la resolución de conflictos.
- Se da prioridad al desarrollo económico.

Características de sociedades femeninas

Estas características están dadas para países como: Suecia, Noruega, Los Países Bajos, Dinamarca, Finlandia, Costa Rica, Chile, Portugal, Guatemala, Uruguay, El Salvador, Perú y Francia. Según García Sordo (2006:35), las características principales de este tipo de sociedades son:

- Los valores predominantes son la preservación de la ecología y el cuidado de las personas.
- Se otorga mayor importancia a las personas y las relaciones interpersonales cálidas.
- Todo el mundo debe ser modesto.
- Se acepta que tanto los hombres como las mujeres sean tiernos y se preocupen por las relaciones interpersonales.
- El administrador debe usar la intuición y buscar el consenso.
- Se hace hincapié en la igualdad, solidaridad y calidad de la vida profesional y el trabajo.
- Se usa la negociación y la diplomacia en la resolución de conflictos.
- Se da prioridad a la preservación del medio ambiente.

Control de la incertidumbre

Se puede definir esta dimensión como la medida en que los miembros de una sociedad se sienten amenazados frente a situaciones desconocidas o inciertas (García Sordo, 2006:35). Refleja el grado al que una sociedad acepta la incertidumbre y los riesgos. En términos sencillos, las culturas con más puntaje en esta escala evitan tomar riesgos.

Alto grado de incertidumbre

Las culturas mediterráneas (Grecia, Francia, España) y el Japón, son las sociedades que más alto registran sus ponderaciones en esta categoría, seguido de Perú, México y Chile (Hofstede, 2006:40). Las características más sobresalientes de este tipo de cultura son:

- Se siente la incertidumbre inherente a la vida como una amenaza continua contra la que es necesario luchar.
- Alto estrés; sentimiento subjetivo de ansiedad.
- Lo diferente es peligroso
- Necesidad emocional de contar con reglas, aun cuando no se apliquen.
- Conservadurismo, extremismo orden.
- Nacionalismos, represión a las minorías.

Bajo grado de incertidumbre

Las sociedades que más se acercan a este tipo de cultura son: Gran Bretaña, Dinamarca, Suecia, Estados Unidos, Canadá, Filipinas, India, Malasia y Singapur. García Sordo (2006: 38) aduce que estos países frente al tema del bajo grado de incertidumbre presentan las siguientes características:

- Se acepta la incertidumbre como un elemento normal de la vida; cada día se vive sin sentir la amenaza continua de la misma.
- Bajo estrés; sentimiento subjetivo de bienestar.
- Sentimiento de comodidad ante situaciones ambiguas o riesgosas.
- Lo diferente es atractivo.
- No deben existir más reglas que las estrictamente necesarias.
- Tolerancia y moderación
- Regionalismo, internacionalismo intentos para mejorar la integración de las minorías.

Orientación a largo plazo vs. Orientación a corto plazo

Se refiere a la importancia que se le da en una cultura a la planeación de la vida a largo plazo, en contraste con las preocupaciones inmediatas. Una sociedad

orientada a visiones de largo plazo exhibe una postura pragmática y orientada hacia el futuro, el cual se lo toma como oportunidad, mientras que una sociedad orientada a corto plazo presenta una actitud más normativa, conservadora y dependiente de cierta perspectiva histórica (García Sordo, 2006:38).

Relaciones profesionales y personales

En culturas como la europea o la norteamericana, las relaciones profesionales priman sobre las personales. No es así en otras culturas (América Latina, países árabes) en las que el establecimiento de relaciones personales es esencial para hacer negocios.

Compromisos verbales y escritos

En ciertos países, el compromiso oral no se considera relevante, mientras que en otros es la base del acuerdo y constituye un compromiso personal. Japón se encuentra en este segundo caso, mientras que las culturas anglosajonas precisan de compromisos escritos.

La Religión

La religión es una de las variables más importantes a tener en cuenta al momento de establecer una comunicación intercultural, ya que el factor religioso en algunas culturas crea conductas específicas en los individuos, las cuales se deben tener presentes para evitar malos entendidos entre interlocutores. A continuación se presentan los preceptos o fundamentos generales de algunas de las religiones más importantes en el mundo.

Islam

El Líder religioso del Islam es Mahoma, quien escribió sus revelaciones en el Corán, el libro sagrado del Islam. Creen en un sólo Dios, por tanto son monoteístas²⁰.

20. En los países en donde se practica esta religión es prohibido comer carne de cerdo y la carne de animales que no hayan sido sacrificados de una determinada manera; se prohíbe beber vino y otras bebidas alcohólicas. También está prohibido hacer imágenes de humanos y de seres vivos; Dios es el único creador de imágenes, hacer una es querer imitar a Dios.

Los cinco preceptos básicos de esta religión son:

1. La profesión de fe
2. La plegaria ritual
3. La limosna
4. El ayuno durante el mes el ramadán
5. La peregrinación a la Meca.

Consideran que la cultura occidental es materialista, seductora, corrupta, decadente e inmoral y están convencidos de la superioridad de su cultura y de sus valores. En el Islam está el cuerpo del Estado, organismo dentro de la estructura del Islam, no hay dos estructuras como en el cristianismo²¹. Estado e iglesia, en el Islam todo está en el Estado. En las sociedades musulmanas, la mujer debe estar bajo el sometimiento del hombre y bajo el cumplimiento estricto de las normas establecidas para ellas.

Judaísmo

Es la más antigua y la más pequeña de las tres religiones monoteístas (cristianismo, judaísmo e islamismo) y aquella de la que históricamente se desglosaron las otras dos. El rasgo principal de la fe judía es la creencia en un Dios omnisciente, omnipotente y providente, Yahvé, que habría creado el universo y elegido al pueblo judío para revelarles la ley contenida en los Diez Mandamientos y las prescripciones rituales de los libros tercero y cuarto de la Torá, el Pentateuco o antiguo testamento de los cristianos.

Otra de las características del judaísmo, que lo diferencia netamente de las otras religiones monoteístas, radica en que en un mismo concepto convergen no sólo la religión judía, sino también el judaísmo como pueblo o nación, y aún como tradición, cultura o etnia, conceptos todos ellos independientes entre sí, e inseparables por otro lado para la correcta comprensión del judaísmo (Baroukh y Lemberg, 1995).

21. Los practicantes de esta religión dedican varias horas del día a la oración y el mes de ramadán es sagrado.

Cristianismo

Es la religión más difundida en el mundo con 2.100 millones de seguidores. Engloba numerosas tradiciones religiosas que varían de acuerdo a la cultura y el lugar, así como muchas y diversas creencias y sectas. Desde la Reforma, el cristianismo se representa normalmente dividido en tres ramas principales:

- **Catolicismo:** Con poco más de mil millones de miembros bautizados (aunque una minoría practicante), esta categoría incluye la Iglesia Católica (o Iglesia Católica Apostólica Romana), que a su vez está integrada por varias comunidades Católicas Orientales, así como algunas comunidades pequeñas (por ejemplo, la Iglesia Católica Antigua).
- **Ortodoxa:** incluye la Iglesia Ortodoxa Oriental, las Iglesias Orientales Ortodoxas y la Iglesia Asiria Oriental, con una membresía combinada de más de 240 millones de miembros bautizados.
- **Protestante:** Este grupo incluye numerosas denominaciones y escuelas de pensamientos como: anglicanismo, luteranismo, metodismo, adventismo y pentecostalismo. El total a través del mundo es de más de 600 millones de personas.

Según Juan Bergua (1997), alrededor del cristianismo existen las siguientes creencias:

- *La Trinidad:* Dios es un ser único y eterno que existe como tres personas eternas, distintas e indivisibles: Padre, Hijo y Espíritu Santo²².
- *La salvación de los "pecados y la muerte":* está disponible a través de la persona y la labor de Jesucristo, especialmente debido a su ejecución y resurrección²³.
- *La "Resurrección General":* en la cual las personas que han vivido se levantarán de la muerte al final del tiempo, para ser juzgada por Jesucristo.

22. Jesucristo es completamente Dios (divino) y completamente humano: dos naturalezas en una persona. Él no tiene pecado y es el Mesías descrito en el Antiguo Testamento.

23. El nacimiento virginal, crucifixión, resurrección, ascensión, la segunda venida de Jesús y el Reino de Dios.

Budismo

El Budismo es una de las grandes religiones del mundo. Esta religión está basada en las enseñanzas de Sidarta Gautama, comúnmente llamado “El Buda”, quien vivió aproximadamente desde el año 557 al 477 antes de Jesucristo. La palabra “Buda” significa “El Supremamente Iluminado” o “Completamente Despierto” quien ha ganado la realización de la Realidad Absoluta de la Verdad Permanente.

Esta religión busca la Sabiduría Perfecta y el escape permanente de toda angustia a través de la realización de la Realidad Verdadera y Última, el Nirvana, lograda a través del esfuerzo interno y la dedicación, aquí y ahora en este estado, inclusive antes de la muerte. Los discursos pronunciados por el Buda, que tratan de la realización de la Realidad Permanente Verdadera, son un maestro efectivo para aquellos que buscan la Iluminación, para aquellos que buscan el Nirvana (Nibbana), para aquellos que buscan el escape de todas las angustias y sufrimientos, para aquellos que buscan la Verdad Fundamental o Última²⁴.

Hinduismo

Su filosofía se fundamenta en el libro de los cuatro Vedas²⁵. Estos textos, que constituyen el fundamento más antiguo del hinduismo, fueron recopilados y escritos por Vyasa. Éstos tratan sobre el significado y la naturaleza del Universo, son una definición de Dios como una Realidad Absoluta o Principio Cósmico llamado Brahman (el Absoluto).

Otros textos que forman la parte más práctica y popular del hinduismo son el Ramayana, el Mahabharata, Manu Smriti o los Puranas, que antiguamente se transmitían de forma oral. El objetivo de la filosofía hindú es la búsqueda del autoconocimiento. La expresión central de la filosofía hindú es que hay una Única Realidad que lo prevalece y que, con todo,

24. La enseñanza del Budismo está basada en “ven y observa” y nunca en “ven y cree”. El Budismo es racional y requiere el esfuerzo personal, declarando que sólo por el esfuerzo de uno mismo puede realizarse la Sabiduría Perfecta. Cada individuo es responsable por su propia emancipación de la angustia y el sufrimiento. El Budismo no es un sistema de fe y culto sino más bien es meramente un Pasaje a la Iluminación Suprema.

25. Aparecieron escritos entre el 1.300 y el 1.000 a.c. aproximadamente, fruto de una tradición oral que se pierde en la noche de los tiempos.

en un sentido más profundo, está más allá de los nombres y las formas. Personalizan la realidad, humanizándola con los diferentes dioses que toman vida y realizan todo tipo de gestas y heroicidades, en los cuales se realzan todos los aspectos nobles, morales, éticos y espirituales. De esta forma el devoto siente a Dios más cerca, como modelo que le permite desarrollar estas cualidades.

El objetivo es manifestar esta divinidad que llevamos dentro, controlando su naturaleza externa e interna. Conseguido mediante el trabajo, la devoción, el control de la mente o la filosofía; por uno o más medios, o por todos estos medios y sed libres. Las doctrinas, dogmas, rituales, libros, templos o formas sólo son detalles secundarios.

En la siguiente tabla se condensa como está distribuido por países el tema de la religión. (Ver tabla 1)

Tabla 1. Religiones de países en el mundo

| CRISTIANA | CATOLICA | | | ORTODOXA |
|-----------------|---------------------|---------------|-----------------------|-----------------------|
| Armenia | Andorra | Eslováquia | Mónaco | Bielorrusia |
| China | Argentina | Eslovenia | Nicaragua | Chipre |
| Costa de Marfil | Austria | España | Países Bajos | Georgia |
| Dinamarca | Bélgica | Filipinas | Panamá | Grecia |
| Estonia | Bolivia | Francia | Paraguay | Moldavia |
| Finlandia | Brasil | Granada | Perú | Rumania |
| Islandia | Cabo verde | Haiti | Polonia | Rusia |
| Letonia | Canadá | Honduras | Portugal | Ucrania |
| Noruega | Rep. Checa | Hungria | San Marino | Yugoslavia |
| Suecia | Ciudad del Vaticano | Irlanda | Santa Lucía | (serbia y montenegro) |
| | Congo | Italia | Santo Tomé y Príncipe | |
| | Costa Rica | Kiribati | Seychelles | |
| | Croacia | Liechtenstein | Suiza | |
| | Cuba | Lituania | Uruguay | |
| | Dominica | Luxemburgo | Venezuela | |
| | Rep. Dominicana | Malta | | |
| | Ecuador | México | | |
| | El Salvador | Micronesia | | |

| PROTESTANTE | MUSULMANA | | | |
|---|--|---|--|--------|
| Alemania Angola Antigua y Barbuda Australia Bahamas Barbados Marshall, Islas Nueva Zelanda Reino Unido ST. Kitts y Nevis Samoa Occidental San Vicente y las granadinas Rep. Sudáfrica Tonga Tuvalu Vanuatu | Afganistán Albania Arabia Saudita Argelia Azerbaiyán Bahrein Bangladesh Bosnia herzegovina Brunei Chad Comores Egipto Emiratos Árabes Unidos Etiopía Gambia | Guinea Indonesia Irán Irak Jordania Kazajistán Kirguizistán Kuwait Líbano Libia Maldivas Mali Marruecos Mauritania Níger Nigeria | Omán Pakistán Qatar Senegal Siria Somalia Sudán Tayikistán Tunicia Turkmenistán Turquía Uzbekistán Yemen | |
| BUDISTA | HINDÚ | CREENCIAS TRADICIONALES | | JUDÍA |
| Bhután Camboya Corea del sur Japón Laos Mongolia Myanmar Singapur Sri Lanka Tailandia Taiwan Vietnam | India Mauricio Nepal | Benin Botswana Burkina Faso Camerún Coreas del Norte Ghana Guinea- Bissau Libéria Madagascar Mozambique Sierra Leona Tanzania Zimbabwe | | Israel |

Cuadro diseñado por el autor y sus colaboradoras.

La religión es una sólida formadora de valores. En el cuadro anterior se muestra la distribución de las principales religiones del mundo. En el seno de las grandes religiones- budismo, cristianismo, hinduismo, islamismo y judaísmo- coexisten numerosas sectas, cuyas creencias específicas suelen afectar cualquier tipo de acuerdo. Por ejemplo, algunos grupos cristianos

prohíben el consumo de bebidas alcohólicas, pero otros no. También las diferencias entre naciones practicantes de la misma religión llegan a tener efectos en los negocios. Por lo general, el viernes no es un día hábil en los países musulmanes, ya que se dedica ese día al culto; sin embargo, Túnez ha adoptado el calendario laboral cristiano para garantizar tratos de negocios más productivos con Europa. Cuando en una zona predomina una religión, es probable que esta ejerza gran influencia en las leyes y en las políticas gubernamentales, así como que limita la aceptación de productos o prácticas de negocios consideradas heterodoxas (García Sordo, 2000:38).

Idioma

Los lingüistas han descubierto que todas las sociedades poseen idiomas complejos que constituyen un reflejo del medio en el que viven. Dada la enorme variedad de estos medios, la traducción directa de una lengua a otra puede resultar difícil. Por ejemplo, quienes habitan la zona templada del hemisferio norte acostumbran emplear el término, verano para referirse a los meses de junio, julio y agosto. Pero los habitantes de las zonas tropicales tienden a usarlo más bien en referencia a la estación de secas, la cual ocurre en distintos periodos en diferentes países. Hay conceptos para los que no hay traducción posible. En español, por ejemplo, se carece de términos para designar a los diversos tipos de personas que trabajan en una empresa. Por el contrario, con una sola palabra, empleados, se designa a todos los trabajadores administrativos, mientras que con otra, obreros, se designa a los operarios. Esta distinción refleja la gran diferencia de clase entre esos grupos. Además, el uso común de la lengua no cesa de evolucionar.

El inglés y el francés son idiomas de aceptación generalizada (se hablan en 44 y 27 países, respectivamente). El comercio y otras transacciones internacionales se realizan con facilidad con naciones que comparten el mismo idioma. Hofstede (1991), señala la importancia del conocimiento de lenguas extranjeras para facilitar la comunicación intercultural. Cuando se estudia una segunda lengua, la elección de ésta responde por lo general a su utilidad para tratar con personas de otros países. La elección del inglés y el francés se ha debido tradicionalmente a los vínculos comerciales establecidos con Estados Unidos. Sin embargo, la importancia relativa del inglés es cada vez mayor puesto que en las aulas de países como Vietnam han abandonado

el francés en favor del inglés. Asimismo, la cantidad de jóvenes europeos que estudian inglés es ahora mayor que nunca. En aquellos países que no comparten con otros un idioma común (Finlandia y Grecia, por ejemplo), los ciudadanos tienen mucha mayor necesidad de estudiar otros idiomas a fin de operar en el terreno internacional (García Sordo, 2000:38).

Tabla 2. Idiomas

| MANDARÍN | ITALIANO | ESPAÑOL | | |
|---|---|---|---|----------------------------------|
| China Taiwán | Italia | Andorra Argentina Bolivia Chile Colombia Costa Rica Cuba Rep. Dominicana | Ecuador El salvador Guatemala Guinea Ecuatorial Honduras México Nicaragua Panamá | Paraguay Uruguay Venezuela |
| INGLÉS | | FRANCÉS | ÁRABE | |
| Antigua y Barbuda Australia Bahamas Barbados Belice Bostwana Camerún Canadá Dominica Estados Unidos Gambia Ghana Granada Guyana India Irlanda Jamaica Kiribati Lesotho Libéria Malauí Malta Marshall, Islas Mauricio | Micronesia Namibia Nigeria Nueva Zelanda Papua Nueva Guinea Reino Unido Salomón, Islas St. Kitts y Nevis Samoa Occidental San Vicente y las granadinas Santa Lucía Sierra Leona Swazilandia Tanzania Trinidad y Tobago Uganda Zambia Zimbabwe | Andorra Bélgica Benin Burkina Faso Burundi Camerún Canadá Rep. Centroafricana Chad Comores Congo Congo Costa de Marfil Francia Gabón Guinea Mali Mauritania Mónaco Nigeria Senegal Suiza Togo Yibuti | Arabia Saudita Argelia Bahrein Comores Egipto Emiratos Árabes Unidos Eritrea Haití Irak Jordania Kuwait Líbano Libia Marruecos Omán Qatar Siria Sudán Tunisia Yemen Yibuti | |

| PORTUGUÉS | RUSO | JAPONÉS | ALEMÁN |
|--|--|---|---|
| Andorra Angola Brasil Cabo Verde Guinea Bissau Mozambique Portugal Santo Tomé y Príncipe | Rusia | Japón | Alemania Austria Liechstein Suiza |
| OTRAS | | | |
| Afganistán Albania Alemania Angola Armenia Andorra Azerbaiyán Bangladesh Bhután Bielorrusia Bosnia Herzegovina Brunei Bulgaria Camboya Checa Chipre Ciudad del Vaticano Corea del Norte Corea del Sur Croacia | Dinamarca Eslovaquia Eslovenia España Estonia Etiopía Filipinas Finlandia Georgia Grecia Hungría Indonesia Irán Irlanda Islandia Israel Italia Kazajstán Kenia Kirguizistán | Laos Letônia Lituânia Luxemburgo Macedônia Madagascar Malásia Maldivas Moldávia Mongolia Mianmar Nauru Nepal Noruega Países Bajos Pakistán Palau Polonia Ruanda | Rumania San Marino Seychelles Singapur Somalia Sri Lanka Rep. de Sudáfrica Suecia Surinam Tailandia Tayikistán Tonga Turkmenistán Turquía Tuvalu Ucrania Uzbekistán Vanuatu Vietnam |

Cuadro diseñado por el autor y sus colaboradoras.

Estilos de negociar

Al estudiar aspectos importantes de la cultura en los diferentes países del mundo, se puede encontrar a la vez grandes similitudes y diferencias que permiten agrupar los países más o menos similares al momento de negociar, puesto que suelen compartir muchos atributos que contribuyen a la

conformación de su cultura, como el idioma, la religión, ubicación geográfica, etnicidad, y nivel de desarrollo económico, entre otros aspectos.

Se han agrupado a los países según sus actitudes y valores frente a los negocios internacionales con base en datos obtenidos de diversas fuentes de estudios interculturales. Es de esperar que una compañía se tope con un menor número de diferencias, al desplazarse dentro de cada uno de los grupos mencionados a continuación. Sin embargo, estas relaciones deben juzgarse con cautela; por lo que se han de tomar más como una tendencia, que como una pauta general, ya que se refieren sólo a semejanzas y diferencias generales entre naciones, de manera que los acordantes deben evitar engañarse al considerar estas prácticas como específicas e invariables para emplear frente a un individuo extranjero durante un encuentro intercultural. Es importante considerar la clasificación de estos grupos como un punto de referencia para asumir de una mejor forma, las diferencias culturales que podemos encontrar en los distintos países del mundo y así posiblemente, evitar choques en la comunicación intercultural que afecten los intereses comerciales.

Grupo Árabe - Medio Oriente

Arabia Saudita - Bahrein - Egipto - Emiratos Árabes Unidos - Jordania - Kuwait - Líbano - Omán - Qatar - Siria - Yemen.

Para el profundo análisis de los países del Medio Oriente es primordial destacar la religión común entre estas naciones, ya que el Islam además de influir en la esfera religiosa de las personas de esta región del mundo, incide en su forma de actuar, de relacionarse, de enfocar los negocios, etc. Quienes practican los preceptos del Islam, no diferencian entre Religión y Estado, a diferencia de los países del Occidente. Es decir, que dicha religión influye de manera considerable en todos los aspectos de la vida de aquellos que la profesan. Así que, el conocimiento del Islam, puede ayudar a perfilar las culturas de los países del Medio Oriente.

Hay que tener muy claro que no es lo mismo hacer negocios con un hombre de Arabia Saudí (en general, más cerrados) que con un Jordano (en general, mucho más abiertos que sus vecinos). A pesar de que ambos son musulmanes, la historia, sus costumbres, la idiosincrasia, la manera de relacionarse con

otros países, etc., los hace diferentes. Cada uno de estos bloques presentará una forma de hacer negocios sensiblemente diferentes²⁶.

La actitud del árabe respecto al tiempo puede dar una impresión errónea a aquellos que están más pendientes del reloj de lo que realmente debieran. Muchos árabes ya saben que el tiempo es más importante de lo que dan a entender con su comportamiento. Esto es consecuencia del medio ambiente que les rodea, donde en un pasado no lejano el ciclo de vida no se veía frecuentemente interrumpido por nada de lo que hiciera el hombre²⁷. La paciencia en la cultura árabe se considera una virtud, no les gusta abordar precipitadamente los asuntos relativos a negocios. Los países musulmanes son en general culturas de contexto alto. Las palabras tienen menos importancia y más el contexto.

En estas culturas los negocios son mucho más lentos, pues se hace necesario establecer una relación personal que establezca confianza entre las partes. En las negociaciones con países árabes y africanos la paciencia del exportador como ejemplo, habrá de potenciarse al máximo, ya que el posible cliente musulmán, primero deseará conocer a su interlocutor extranjero y seguramente tendrá que hablar de cosas personales antes de negociar con él.

El comerciante árabe se puede comportar con educación ante una falta, y a veces aparenta tener ingenuidad con respecto a él mismo. A los árabes no les gustan los enfrentamientos cara a cara, ni las disputas con los extranjeros, lo consideran una grosería, salvo en casos extremos. Son hospitalarios, amables y caballerosos por tradición. En estos países, la familia tiene mucha influencia, mucha más que en occidente. Los padres, hermanos, tíos, sobrinos, etc., estarán de alguna forma participando en negocios comunes

26. La lengua árabe es la fuerza unificadora más importante. Puede haber dialectos y acentos, pero el lenguaje escrito y sus raíces clásicas imponen su supremacía de una a otra punta de la nación árabe. Aquellos que tengan la esperanza de comerciar con los árabes harían bien en aprender su idioma, aunque a un nivel más elemental. Actualmente muchos hombres de negocio árabes hablan inglés, francés e incluso castellano y poseen títulos y diplomas de universidades occidentales. No obstante, los productos que quieran venderse deben estar etiquetados en el idioma árabe. La lengua árabe representa el símbolo principal de su unidad cultural. El idioma y la religión están intrínsecamente unidos en el Corán, el libro sagrado del Islam. Leer sobre este aspecto en "*Negocios en Países Árabes y Oriente Medio*". Publicado en la red. Marzo 30 del 2006. <http://www.reingex.com//06.asp>.

27. Se recomienda leer sobre este aspecto en <http://www.arabenet.com/idiiosinocrasia.htm>.

de toda la familia. Estas relaciones familiares, así como las de amigos, son muy fuertes y obligan a las partes a trabajar de una forma relativamente transparente entre ellos, es como una especie de proteccionismo.

En el ámbito profesional y laboral, la interacción entre hombres y mujeres es aceptada con cierta naturalidad, pero en situaciones de carácter social está profundamente limitada y regulada. Si se percibe un comportamiento de excesiva familiaridad y confianza con una mujer se obtendrá una imagen muy negativa que puede arruinar el esfuerzo comercial y personal (Lugo, 2006). Es importante conocer algunas costumbres habituales en estos países, por ejemplo, cuando se saluda nunca debe darse la mano izquierda a un árabe, esto con el fin de evitar malos entendidos. De igual forma:

1. No hay que subestimar la capacidad intelectual y profesional de los empresarios árabes.
2. En las reuniones de trabajo, no se debe entrar en materia directamente. Destinar unos minutos a los temas familiares y sociales.
3. Los besos en las mejillas, como fórmula de saludo, significa que existe una amistad ya consolidada, lo mismo que cogerse de la mano.
4. No sentarse con las piernas cruzadas mostrando la suela de los zapatos hacia el interlocutor.
5. Respetar los ayunos y no fumar cuando es el mes de Ramadán (evite viajar en este mes, es el mes de la reflexión y el rezo musulmán).
6. En la cultura árabe las personas mayores son muy veneradas.
7. Siempre debe agradecer la generosa hospitalidad de su anfitrión

Grupo Hispanoamericano

Perú - Colombia - Venezuela - Argentina – Costa Rica, Chile – México, etc.

Estos países de América Latina en cuestión de negocios tienen similitudes culturales muy cercanas que, al momento de establecer una relación comercial marcan gran importancia y de cierta manera puede facilitar el

cierre con éxito de la negociación. A diferencia de la cultura del medio oriente, la religión, en este caso la católica que es la predominante en estos países, no marca un factor relevante en las relaciones comerciales²⁸.

Están clasificados según la teoría de Hofstede dentro de las culturas de alto contexto en la cual la palabra del interlocutor es determinante por encima de la que se le da a la documentación legal, aunque no quiere decir esto que lo acordado deje de plasmarse en un documento o contrato. Generalmente el saludo de los hispanoamericanos se constituye en un apretón de manos y en el caso de los argentinos el beso en la mejilla entre mujeres y hombres y mujeres es bien aceptado. Al dirigirse al interlocutor es de buena cortesía llamarlo por señor, señora, señorita o empleando la profesión según le corresponda. En la cultura de estos países el tiempo no juega gran importancia en la concertación de citas de negocios, pero llegar a tiempo demuestra seriedad e interés especialmente para el caso colombiano. Es muy común que durante las conversaciones, los hispanos se acerquen con gran proximidad hasta una distancia de 25 cm a su interlocutor, sumado a la cogida del hombro o del brazo como una señal de confianza.

Generalmente las negociaciones en estos países pueden extenderse con el fin de estudiar con cuidado las ventajas y desventajas de las mismas, antes de tomar decisiones que afecten la economía de los interesados. Las mujeres han logrado posicionarse en importantes cargos de poder y de mando, aunque el machismo constituye un factor importante dentro de este grupo cultural, bien así, las decisiones y participación de las mujeres en estas reuniones son aceptadas y tenidas en cuenta.

El contacto visual durante la conversación demuestra interés por la información o participación del interlocutor, más sin embargo, la prolongación de la misma entre personas del sexo opuesto, en el Perú por ejemplo, puede llegar a malas interpretaciones. Cabe destacar que la etiqueta y el protocolo en las citas o reuniones de negocios son observadas y sujetas a críticas; la importancia de la imagen y del prestigio es elevada

28. Se recomienda leer sobre este aspecto en "*La negociación en América Latina*". Artículo publicado en la red. Abril 10 del 2006. <http://www.la-bc.com/esp/practico/negociacion-02.htm>.

especialmente en México. Se establecen relaciones personales estrechas y amistosas (excepto en el Perú) antes de negociar y se recomienda no hablar de temas de política ni de religión para no herir susceptibilidades.

Grupo Japón - China y el Lejano Oriente

Malasia - Singapur - Indonesia - Vietnam - Camboya - Filipinas.

Respecto a la Familia, se le da a esta gran importancia al igual que a las relaciones personales. La religión es una fuerza coherente que proporciona la base para los valores morales. En sociedades Islámicas que prevalecen en Malasia, Indonesia, Singapur y el sur de Filipinas, se nota una enorme influencia de parte de factores religiosos. Todos los países Asiáticos consideran al trabajo como una forma de ganarse la vida y se observa un profundo respeto hacia la persona humana, en consecuencia nada es más importante que la persona y la familia ²⁹.

Respecto a la sensibilidad, la mayoría de los Asiáticos presentan una sensibilidad emocional muy semejante a la de los occidentales en donde la vergüenza son elementos que deben evitarse a como de lugar. En el caso de occidente cuando algo se considera ofensivo o humillante es frecuente encontrar una reacción violenta, en el caso Asiático no se presenta esta reacción emocional, por lo que es difícil saber el efecto que el reactivo tuvo sobre la sensibilidad de la persona porque ésta siempre trata de evitar el conflicto³⁰.

Es importante el profundo respeto que conservan hacia la autoridad y hacia la edad, los fuertes lazos familiares, la formalidad en las conductas sociales y la jerarquía social masculina, lo que sin embargo, no ha sido un impedimento para que las mujeres accedan a puestos de importancia. Una diferencia en el trato social entre occidentales y asiáticos se refiere a la manera de saludar, en occidente se saluda por medio de una apretón de manos, en ningún país de Asia se acostumbra ese saludo. En Japón, Corea

29. "Características Sociales de Asia". Abril 27 del 2006. <http://html.rincondelvago.com/estructura-social-en-asia.html>.

30. Leer: "Una Experiencia Empresarial en Malasia". Publicado en la red. Abril del 2006. http://www.ugm.cl/pacifico/eventos/conf02_0108.htm

y China, la forma de saludar es por medio de una reverencia de cabeza. En la India y los países del lejano oriente es unir palmas de las manos, llevarlas a la altura de la cara haciendo una ligera reverencia.

La puntualidad y el Concepto de tiempo son aspectos a los que se le da mucha importancia, son factores básicos en su educación. Una conducta educada es muy importante, al igual que el aprender a reconocer un “no”, lo que rara vez será dicho directamente por ellos, sino más bien a través de terceros. Los japoneses evitan decir "no" para mantener la armonía. Por otra parte, puede ser difícil también conseguir un "sí", debido a su concepto de la toma de decisión por consenso, la cual debe ser aceptada por todos. Este método tiene la desventaja de retrasar el procedimiento de toma de decisión, pero ofrece una ventaja de rápida implementación, porque la solución es apoyada por todos los participantes implicados (Escandón, 2003).

El uso del inglés, el establecer una relación personal y la lentitud en las negociaciones son también aspectos importantes a tener en cuenta cuando se trata con individuos de estas regiones de Asia. Si se está tratando con el Este Asiático, el negociador debe asegurar que no se vean intimidados por algún tipo de legalismo o contrato, que en occidente tratamos de honrar y respetar. Lo que debe hacerse, entonces, es redactar un memorándum de común acuerdo donde se pone lo que se ha acordado sin expresarlo en lenguaje jurídico; esto facilita el campo para cuando se establezca un contrato oficial. (McCall, 2006).

En China especialmente se debe evitar dar respuestas negativas. En lugar de “no”, se debe decir “puede ser” o “lo pensaré”. Se debe evitar el contacto físico y usar las manos cuando se hable. Las muestras públicas de afecto entre personas de distinto sexo están mal vistas. Las tarjetas personales deben ser entregadas con ambas manos. Cuando reciba la tarjeta de su interlocutor, léala con atención antes de guardarla. De acuerdo con el protocolo, en una reunión de negocios las personas deben entrar a la sala de reuniones en orden jerárquico. Se espera que las personas de mayor rango lideren las negociaciones.

En la negociación es esencial no mostrar emoción. Actuar de forma calmada y paciente y aceptar demoras en los plazos pactados. La ocasión

más común para hacer negocios son las cenas, que comienzan alrededor de las 18:00 y duran unas dos horas. Dejar un plato sin probar puede ser ofensivo. Al mismo tiempo, terminar completamente un plato es señal de que la cantidad servida no fue suficiente. Es muy común brindar en varias oportunidades mientras dura la comida de negocios. El primer brindis lo propone el anfitrión. Por lo general, dejar propina es considerado un insulto (Dallanegra, 2006).

India

Los hindúes no aceptan de ninguna manera la violencia. Un comportamiento violento es totalmente imperdonable para ellos. Un simple empujón, un puñetazo o cualquier otro tipo de agresión no le serán perdonados jamás. Si comete una acción de este tipo, por seguro que, no tiene nada que hacer ya con ellos. Para ellos, esta pérdida de respeto no tiene solución posible. Por mucho que no esté de acuerdo con alguna decisión lo mejor que puede hacer es poner una sonrisa (aunque sea algo falsa).

Las habilidades personales y el don de gentes son tan importantes para ellos, que a veces lo valoran más que sus capacidades profesionales y su experiencia en los negocios. No obstante tienen un gran respeto y una gran admiración por las personas que están muy preparadas y tienen buenos estudios y conocimientos. Los Hindúes son tan educados y tan corteses que raramente le dirán que no directamente. Por curiosidad para muchos de ellos nunca hay problemas. Si hace un gran pedido, si pide unas determinadas preferencias de fabricación, etc., ellos rara vez le pondrán alguna negatividad. Nunca hay problema, aunque luego la realidad demuestre lo contrario.

Si Usted es el jefe de su empresa o la representa, deberá tener la capacidad de poder tomar decisiones, pues ellos valoran mucho tratar con la persona o personas que tienen que tomar decisiones y que pueden tomarlas en un momento dado. Debido al gran sistema jerárquico que hay en la India, entre ellos sólo se tratan con personas del mismo nivel y por lo tanto, no encontrará personas de distintos niveles jerárquicos en una reunión. Los negocios en la India son sumamente personales y las negociaciones suelen ser bastante pausadas y tranquilas. Los hindúes son personas muy reposadas y no suelen tener nunca prisa para nada. Se toman las cosas con cierta

calma. La hospitalidad es una parte básica en la cultura de la India. Son así de amables y tienen un espíritu de compartir y agradar a sus visitantes. La mayor parte de las negociaciones comienzan con un servicio de té y después charlan sobre temas diversos antes de hablar directamente de negocios³¹.

En la India los documentos legales no son tan importantes como en el occidente, la palabra es determinante. La India es claramente una cultura policrónica. La puntualidad no es parte de su cultura, puede ser habitual esperar retrasos. La administración también es totalmente policrónica. Saber medir el tiempo en la India será una buena base para hacer negocios³².

Rusia

En Rusia la edad es un factor importante a la hora de negociar. Tradicionalmente de forma implícita se consideraba que los jóvenes no tienen ni conocimientos ni capacidad para hacer tratos serios; sin embargo, últimamente este concepto está cambiando. Es un problema serio que se recomienda solucionar ofreciendo una figura de la misma edad que actuará de líder del grupo con la delegación rusa. Más adelante cuando exista relación “en firme” y haya transcurrido suficiente tiempo, la limitación de edad inicial ya no importará tanto. El estilo de negociación ruso es bastante duro, es habitual que uno se encuentre con reticencias e irrationalidades durante el transcurso de las reuniones, especialmente si la reunión no fue solicitada por su parte³³.

Los rusos son una nación orgullosa y muy bien educada, esperan que los extranjeros tengan por lo menos los mismos conocimientos sobre Rusia que ellos tienen sobre el resto del mundo. Es importante para los occidentales contar con un buen traductor y un abogado especialista en la legislación cambiante de Rusia. Si el abogado pertenece a un bufete internacional de prestigio y con presencia fuerte en Rusia, mejor. Aunque sepa hablar ruso en

31. Leer al respecto en *Negociar en la India. Consejos para negociar de forma correcta*. Negociación efectiva. Grupo Cronis On Line, S.L. Leon España. 1995 http://www.protocolo.org/gest_web/proto_Seccion.pl?rfID=392&arefid=1891.

32. Leer al respecto en *Haciendo Negocios en la India*. Publicado en la red. Mayo del 2006 <http://www.reingex.com/114.asp>

33. Leer sobre este aspecto en *Negociar en Rusia - Resumen Cultura Negociadora*. Publicado en la red Mayo 1 del 2006. <http://www.actualink.net/pages/viewpage.action?pageId=238>.

negociaciones importantes es mejor comunicarse a través del intérprete, de esta forma se puede enterar de comentarios realizados entre los miembros del grupo de la delegación rusa, lo que proporciona indirectamente información privilegiada. La jerarquía sigue siendo el pilar de la sociedad empresarial en Rusia.

Hay pocas empresas estructuradas en red, así pues, es más probable encontrarse con empresas de organización piramidal, lo que indica que se debe cerciorar que la persona con la que se está negociando efectivamente tiene poder de decisión para no perder el tiempo. Es bueno establecer un calendario de “coffee breaks” para poder descansar. La mejor forma de ganarse la confianza del interlocutor es a la hora de tomar una copa el día antes de la reunión. La confianza se forja con una copa en la mano³⁴.

Con los rusos es mejor parecer un poco lento y concienzudo, que tomar la primera respuesta como segura, es muy probable que le digan lo que usted quiere oír, así que tenga precaución de explicarse bien y demandar una respuesta clara y un compromiso tangible. Lo acordado en la reunión debe ser aprobado por todas las partes involucradas a través del acta o protocolo revisado al final de la negociación. Si está llevando las negociaciones en inglés debe utilizar las palabras sin doble sentido, eso sí se debe estar preparado para leer entre líneas los mensajes que recibe.

No dude en caso de recibir demasiada presión o peticiones de concesión excesivos a cambio de concesiones ridículas, levantarse y expresar su desacuerdo e incluso amenazar con abandonar la negociación. A la primera que Usted vea que está recibiendo un trato injusto debe parar y mencionarlo, ya que si lo acepta la primera vez no le quedará el remedio que seguir recibiendo³⁵.

Grupo Europeo

Cuando se define que la cultura es el conjunto de creencias y valores tradicionales que son compartidos por una sociedad determinada y que son transmitidos de generación en generación. El continente europeo nos

34. *Ibíd.*

35. Leer sobre este aspecto en *Negociar en Rusia - Resumen Cultura Negociadora*. Op. Cit. Pág. 61.

proporciona un buen ejemplo. Por ello, se puede decir que el mundo está lleno de culturas y que en ocasiones, no es necesario viajar tan lejos para que exista un “choque cultural”.

Aunque muchas veces se trata de hablar de una “cultura europea” haciendo referencia a una historia, las tradiciones y la forma de actuar y de pensar propia de este continente resulta de una diversidad amplia de culturas y subculturas (Mundet, 2006:37). Quizás, la mayor distinción que se puede señalar es entre la cultura mediterránea o del sur de Europa, propia de España, Italia, Francia o Grecia y la cultura del norte y centro de Europa, característica de países como el Reino Unido, Bélgica, Dinamarca, Holanda y los países escandinavos. Aún dentro de estas dos grandes divisiones se pueden encontrar grandes diferencias.

Por ello, las características culturales que se exponen a continuación son propias del estilo de negociar mediterráneo y del norte y centro de Europa. Es necesario advertir que también existen numerosas excepciones (Mundet, 2006:37).

- Europa Mediterránea:

Para la comprensión de este sistema cultural se estudiarán las costumbres de España, Francia, Italia y Grecia como un todo. En Europa mediterránea el poder viene dado por diversos factores, como son: el dinero, la posición social, la familia, la competencia profesional del individuo y la educación. En Europa mediterránea también existe una distancia jerárquica media, por esto, es frecuente encontrar empresas con cultura paternalista. Al contrario del norte de Europa no se trabaja planificando excesivamente todos los detalles y con horarios rígidos, ya que las personas de cultura mediterránea pueden sentir frustración y desmotivación en sus labores (Mundet, 2006:37).

Otra diferencia importante que se observa es que en el Sur de Europa, se practica el almuerzo de negocios, aunque sólo se habla de estos después del postre. Las relaciones personales en los negocios son importantes y en ocasiones, fundamentales. Una confianza recíproca será por lo tanto esencial.

Una actitud reservada suscita la desconfianza³⁶. Las mujeres son muy bien aceptadas en el mundo de los negocios y casi son siempre cortejadas.

La puntualidad no es un factor importante en los países mediterráneos, a excepción de Italia donde es mejor ser puntual o tener muy buenas excusas. El humor es fuerte y bien aceptado en Grecia, pero puede ser contraproducente en España, a pesar de que los españoles tengan en general un comportamiento muy informal. Los países del sur de Europa tienen una alta tendencia a evitar la incertidumbre y, por tanto, a controlarla. En estas sociedades, se tiende a desarrollar mecanismos con el propósito de reducir la incertidumbre, ya sea a través de la ley, la tecnología ó la religión.

Las culturas de “alto contexto” se caracterizan porque la comunicación es más un arte, más ambigua, sutil e indirecta procurando no afectar la susceptibilidad del interlocutor. En estas culturas, la comunicación no verbal y las relaciones personales tienen mucha importancia a la hora de hablar de negocios. En Europa, los países mediterráneos son buenos ejemplos de cultura de “alto contexto” (Mundet, 2006:37).

- Países del centro y norte de Europa:

Dentro de esta clasificación, tenemos a países como: Reino Unido, Bélgica, Dinamarca, Holanda y los países escandinavos: Finlandia, Suecia y Noruega. En los países del Centro y del Norte de Europa, las relaciones personales son frías y secundarias, y en cambio, la competencia profesional y el negocio en cuestión son primordiales. En estos países el poder viene determinado, sobre todo, por la competencia profesional del individuo y por el dinero. En esta región de Europa, los retrasos y las pérdidas de tiempo pueden ser percibidos como una falta de interés o una falta de respeto. El hecho de trabajar sin demasiada planificación puede ocasionar la sensación de que no se trabaja profesionalmente (Mundet, 2006:62).

Los individuos de esta región son francos, directos y prácticos; la comunicación entre las personas es clara y explícita. El significado se ajusta exactamente a lo que se dice. En cuanto a la comunicación no verbal,

36. Leer al respecto en *La negociación en Europa*. Publicado en la red. Mayo 2 de 2006.
<http://www.la-bc.com/esp/practico/negociacion.htm>

en función del interlocutor, pueden ser mucho o poco gesticulares, hay menos contacto físico, los besos o el cogerse de la mano entre varones es tabú. La mirada directa e intensa es una señal de honestidad y franqueza (Escandón, 2003). Respetan la puntualidad, no se necesita confirmar las citas. La ostentación de riqueza es mal percibida.

La jerarquía no tiene mucho peso (sociedad muy igualitaria) en los países del Centro y del Norte de Europa, predominan culturas empresariales democráticas y participativas. La toma de decisiones se le asigna a la persona encargada que no necesariamente es el jefe. Las mujeres son consideradas realmente de fiar en los negocios. La informalidad y el trato amable es característico en la mayoría de estos países, el humor es bienvenido. La vida es muy programada y el almuerzo usualmente es servido en forma de sándwich.

Tal y como se ha visto existen diferencias culturales importantes entre el Norte y el Sur de Europa. Estas diferencias ocasionan, en muchos casos, conflictos culturales que pueden ocasionar el fracaso de operaciones en los negocios internacionales (Mundet, 2006:62).

Grupo Anglosajón

Dentro de los países que se encuentran catalogado como anglosajones están: Estados Unidos, Inglaterra y Australia. Según la teoría de Hofstede, en sus siete dimensiones, el estilo de negociar de los anglosajones es clasificado dentro del tipo individualista. La historia ha demostrado que, los ingleses, australianos y estadounidenses, están acostumbrados a “tener el poder” y por tanto, demuestran en las relaciones comerciales cierta independencia. Los anglosajones, son bastante competitivos, exigentes y por tanto, seguros al momento de negociar (Lugo, 2006:55; Waltson y McKersesie, 2008:58).

Para este grupo, el tiempo juega un papel importante en las negociaciones, por tanto, se puede hacer uso del famoso proverbio del “tiempo es dinero” o quizá más conocido en nuestra cultura como “el tiempo vale oro”. Igualmente exigen cumplimiento y seriedad en los acuerdos de negocios, así que se recomienda ser estricto en las fechas y límites fijados. Las presentaciones o introducciones son relativamente cortas, puesto que, son

bastante directos y rápidos para entrar en materia, dicho en otras palabras: “van al grano”.

Toda negociación debe estar regida por una estricta agenda de negocios en la cual se trate con claridad cada uno de los puntos, destacando las ventajas y desventajas de los mismos para cada una de las partes. La información suministrada por las partes debe ser franca u honesta, por lo que su estilo de negociar se hace de una manera recíproca. Una vez se llegue a un acuerdo de negocios, es necesario dejarlo plasmado en un documento denominado contrato, en el cual se establecen claramente los puntos de la negociación, el cual se espera que sea honrado bajo todas las circunstancias, de allí, la expresión "un trato es un trato".

Para este grupo con similitudes culturales, los negocios y las relaciones personales están totalmente aisladas. Las jerarquías en la Empresa son bien tenidas en cuenta aunque no impiden que en una cita de negocios sea alguien diferente al gerente de la compañía quien asista en representación de la misma. En las reuniones de negocios son bastante conservadores y formales, pero fuera de éstas, la vestimenta es libre para cada individuo. La consistencia es característica predominante en la gente de negocios anglosajona: normalmente cuando se llega a un acuerdo, rara vez se cambia de opinión. Un apretón de manos firme y largo, durante el cual se mira a los ojos a la persona es la forma de saludo más habitual. Al conocerse con alguien se debe utilizar el título indicado para cada caso (Lugo, 2006:55; Waltson y McKersesie, 2008:58).

- Estados Unidos de América:

Estados Unidos es la potencia económica número uno a nivel mundial, por ello es que muchos americanos asumen al momento de las negociaciones, que la forma correcta de llevar algo a cabo es “a su manera”. Esta actitud se refleja frecuentemente en la falta de interés para con otras culturas y “maneras”. He aquí, algunas características específicas de su cultura de negocios³⁷:

37. Ver en: *Tips de Etiqueta que vale la pena conocer antes de hacer negocios en los Estados Unidos*. Mayo del 2006. <http://www.englishcom.com.mx/tips/biztips.html>.

- Suelen tener una completa autoridad en la toma de decisiones en una negociación, y esperan lo mismo de la otra parte.
- El estilo de conversación contiene generalmente pocos períodos largos de silencio, ya que están acostumbrados a tomar decisiones rápidas y concluyentes.
- La puntualidad es extremadamente importante, sobre todo para cuestiones de negocios y el caso de un evento social, es permisible llegar 30 minutos tarde como máximo.
- Frecuentemente no se intercambian tarjetas a menos que se desee hacer negocios más adelante.
- Existen una infinidad de leyes prácticamente para cada sector de la industria y la sociedad.
- La opinión de los expertos se toma muy en cuenta.
- En Estados Unidos uno de los factores de decisión más importante es el dinero.
- La ética profesional es muy alta
- Frecuentemente están abiertos a tomar riesgos que los lleven a quedarse con la “rebanada más grande del pastel”, el 100% de ser posible.
- El rol de las mujeres en el ámbito de los negocios está cambiando rápidamente, sin embargo aún siguen luchando por la igualdad de salarios y posiciones.
- Para las jerarquías de la empresa, use el título “Dr.”, Ms., Miss, Mr.

- Alemania:

Aunque su idioma oficial no sea el inglés, su cultura es similar a la del anglosajón, básicamente por las características que a continuación se relacionan³⁸:

- A menos que se domine el idioma Alemán, es mejor utilizar el inglés, pues a los alemanes no les gusta que se cometan errores cuando se habla su idioma.
- Al alemán le importan más los hechos que la imagen o la historia de la empresa.
- Hay que respetar los turnos de intervención en las reuniones de negocios, no se debe interrumpir con preguntas o matizaciones.

38. Leer al respecto en *Global Marketing Strategies* Publicado en la red. Mayo del 2006. <http://www.globalmarketing.es>.

- Cada empresa se juzga por sus propios méritos, no en comparación con otras.
 - Son reacios a introducir cambios, a menos que se les convenza con hechos probados.
 - Hay que estar preparado para contestar a todas las preguntas que pueden surgir con motivo de una propuesta.
 - No debe presionarse al interlocutor para que decida rápidamente, ya que las decisiones se suelen tomar de forma concienzuda.
 - Los desacuerdos se tratan preferentemente fuera de los tribunales de justicia.
 - Hacer horas extras se percibe más bien como una falta de organización que impide el uso efectivo del tiempo. No deben concertarse citas fuera de este horario, ni esperar que trabajen en fines de semana o durante las vacaciones.
 - En las jerarquías y trato formal se utilizan los apellidos y los títulos para dirigirse a las personas. Debe anteponerse a los títulos en alemán (Doktor, Direktor, Professor): Herr (Mr.) y Frau (Mrs. o Ms).
- Inglaterra:
- Dentro de sus principales características culturales están³⁹:
- Exteriorizan poco sus sentimientos
 - Conservan sus buenos modales, incluso en las situaciones más adversas. Es la conocida "flema" Británica.
 - Procure ser discreto, y evitar levantar su tono de voz, así como "tomarse" demasiadas confianzas con su interlocutor (a no ser que sea un amigo del alma).
 - Las corbatas de rayas, utilícelas lo menos posible, ya que pueden ser interpretadas como la pertenencia a un "club" o college, tan extendidos por todo el país.
 - Las presentaciones siempre deben ser hechas por alguien de la "tierra", así que es mejor que espere a que le presenten (el caballero presenta a la dama, el más joven al de más edad ...)

39. Leer al respecto en Protocolo en el Reino Unido. Inglaterra. Publicado en la red. Mayo2006. http://www.protocolo.org/gest_web/proto_Seccion.pl?rflID=348&arefid=1761.

- A la pregunta de como está Usted, se responde con la misma expresión que nos han preguntado, ejemplo: How do you do?.
- Los tratamientos habitualmente utilizados son el de Mr, Mrs.

Casos de estudio

Las variables culturales presentadas en los anteriores incisos son objeto de estudio permanente por parte de expertos e interesados en el tema en incurrir en el menor número de errores de tipo cultural durante un proceso comunicativo con personas extranjeras. Además, reflejan de la forma más generalizada y explícita posible, las grandes diferencias culturales que conllevan a generar conflictos por incompetencia intercultural, cuando éstas se desconocen o no se está preparado para sobrellevarlas.

Los conflictos interculturales empiezan usualmente con un episodio de confusión en la comunicación, se definen como la percibida o real incompatibilidad de valores, expectativas, procesos y resultados entre dos o más partes provenientes de culturas diferentes. Luego éste lleva a la interpretación errónea y al comienzo de un proceso de desconfianza mutua que se genera en la confrontación interpersonal o grupal; obstaculizando los propósitos del encuentro intercultural, en este caso una negociación comercial satisfactoria.

A continuación se enuncian y analizan diferentes casos de encuentros interculturales reales que presentaron inconvenientes, algunos más graves o con mayor repercusión que otros, sobre la finalidad o el propósito de los mismos. En estos encuentros se pueden distinguir muchas de las variables de la comunicación intercultural ignoradas o menospreciadas por parte de los interlocutores por suponerlas de poca importancia en una negociación o por un simple desconocimiento y preparación adecuada sobre las mismas.

Por medio de los siguientes casos se puede determinar qué tanto influye en la practica de los negocios internacionales los efectos de la comunicación intercultural y cómo esa gran diversidad cultural que existe en el mundo, puede crear conflictos que obstaculizan y en el peor de los casos impide totalmente llegar a un acuerdo o al buen término de las relaciones comerciales actuales o potenciales de los países.

Caso Japón - Alemania

Dos famosas compañías internacionales: Una japonesa y otra alemana firmaron un acuerdo para desarrollar y lanzar un nuevo producto en el cual se combinaría la experiencia en el marketing de una de las compañías con la experiencia en la tecnología y el diseño de la otra. Para los miembros del Consejo de Administración de ambas empresas esta unión traería el éxito seguro para el lanzamiento del nuevo producto. Unas semanas después de haberse firmado este acuerdo, un grupo de diseñadores japoneses fueron enviados a trabajar junto con un grupo alemán, de un tamaño y una experiencia similares en una de las fábricas de la compañía alemana.

A los pocos días de su llegada, los ingenieros japoneses estaban absolutamente inconformes. Pensaban que sus colaboradores alemanes tenían malos modales. Acostumbraban interrumpir durante las reuniones y las presentaciones, y no querían llegar a ningún acuerdo durante las numerosas reuniones, previas a la reunión general, que realizaban los japoneses y que son una parte integral de su cultura de los negocios. A los japoneses les molestaba la manera directa en que los alemanes expresaban su desacuerdo, ya que esto les hacía sentir que perdían credibilidad y que era imposible tener unas discusiones armoniosas. Otra dificultad es que los japoneses no estaban de acuerdo en que los alemanes se marcharan de la fábrica sin haber terminado su trabajo.

Por la otra parte, los alemanes, no estaban muy contentos con los japoneses porque muchos de ellos no dominaban bien el inglés, el supuesto idioma común del equipo; y los que sí lo dominaban no expresaban sus opiniones de una manera clara y franca. De esta manera, los alemanes no sabían qué era lo que realmente pensaban los japoneses. El proyecto quedó interrumpido unos meses más tarde y millones de dólares en pérdidas fue el costo de este fracaso de negocios⁴⁰.

Análisis del caso: en el caso de las compañías alemana y japonesa, ninguna de las organizaciones explicó a su gente las actitudes y el

40. Ver este caso en: *Disfrute del éxito al trabajar con sus colegas y socios del extranjero*. Artículo publicado en la red. http://www.canning-itd.co.uk/cgi-bin/publisher/search.cgi?dir=press&template=listtemp.htm&output_number=1&ID=1413-5105-74941

comportamiento cultural de la otra parte y cada uno de los individuos adoptó un comportamiento “normal” dentro de su cultura y percibió las actitudes de la otra parte como indignas de confianza. Los países del norte y centro de Europa acostumbran decir las cosas de forma directa, sin adornos, para evitar crear malestar en la relación. Esto lo consideran como una forma honesta de ser con su interlocutor. Por el contrario, los japoneses pertenecen a culturas de contexto alto, donde las palabras son disfrazadas de manera que se conserve ante todo la armonía en la comunicación, son herméticos a manifestar sus incomodidades y reaccionan con largos periodos de silencio ante una situación que no pueden manejar.

En este caso no se brindó ninguna posibilidad al nuevo equipo para que discutiera sus diferencias (ni sus similitudes - tanto los japoneses como los alemanes suelen ser muy puntuales y en las reuniones prefieren disponer de unas agendas claras y detalladas). Los integrantes del equipo no dispusieron de ninguna oportunidad de establecer la mejor manera de trabajar juntos, ponerse de acuerdo y crear así una colaboración eficaz y armoniosa.

Puede evitarse el costoso desastre que se ha descrito, formando intensivamente al personal clave tanto en el idioma como en las cuestiones interculturales. Contratar a una compañía especializada en el manejo de relaciones de tipo cultural para que ayude a los miembros del equipo a ser conscientes de las diferencias y las similitudes interculturales de sus nuevos colegas, facilitado así, llegar a un acuerdo común.

Caso Asia - Gran Bretaña

Una línea aérea del Este Asiático que quería comprar simuladores de vuelo. Los pilotos de la línea aérea debían recibir formación en inglés para utilizar estos simuladores. Los negociadores de la línea aérea se encontraron con que el inglés utilizado por el equipo de ventas del proveedor francés era más sencillo de comprender que el inglés utilizado por la competencia británica. En consecuencia, seleccionaron al proveedor francés⁴¹.

Análisis del caso: El idioma es una de las variables culturales de mayor importancia en la comunicación intercultural, ya que es indispensable

41. *Ibid.*

comunicarnos generalmente a través del lenguaje verbal. En este caso, la empresa asiática con un incipiente manejo del inglés prefirió optar por la compañía que le brindaba mayor facilidad de comprensión del idioma, asegurándose así, de la eficiencia en el uso correcto de los simuladores de vuelo, evitando directamente riesgos en la compra.

Caso USA - Francia - Reino Unido - Países Bajos - Italia

En un curso intercultural por Capgemini en París, se encontraba un grupo conformado por miembros con edad aproximada a los 30 años de países como: Estados Unidos, Francia, los Países Bajos, el Reino Unido e Italia. Todos tenían trabajos similares: instalar sistemas IT muy sofisticados en importantes compañías internacionales. Se encontraban en un juego de interpretación de papeles en el cual debían cerrar la negociación de un contrato internacional, pero ésta no tuvo éxito. El director del curso al obtener los resultados del fracaso en el acuerdo, preguntó a uno de los americanos: ¿Qué es un contrato?, a lo que éste respondió: define el acuerdo comercial. Es como la Biblia. A esta respuesta intervino el Romano diciendo: un contrato es una prisión. De esta manera se generó controversia en el salón y los franceses opinaron: tiene un montón de cláusulas que pueden interpretarse de manera diferente. Mientras tanto, los tres chicos holandeses habían estado discutiendo entre ellos. Uno de ellos se pronunció diciendo que un contrato podría llamarse como un documento de seguro, con lo que los ingleses estuvieron de acuerdo. Los mismos trabajos, la misma edad, diferentes culturas⁴².

Análisis del caso: En este caso se observa que en los diferentes países del mundo la percepción de los aspectos legales en una negociación pueden también ser interpretados o considerados con un alto o menor grado de importancia o complejidad al momento de negociar. Para algunos, el contrato se trataba de un documento rígido e inmodificable, para otros imprescindible, mientras, otros lo consideraban de poca importancia ó lo suficientemente flexible para ser modificado. De este modo, la cultura influye en la visión que de los negocios tienen las personas, en este caso, en cuanto a la valoración que le dan a un trámite o documentación legal de común conocimiento entre ellos, aún teniendo la misma edad y experiencia laboral.

42. *Ibíd.*

Caso España - Holanda

Un empresario holandés era el jefe del departamento de ventas y exportación de una mediana empresa de Nimega y había concertado con anterioridad una cita con su homólogo español para mostrar sus productos y, si se daba el caso, cerrar un trato de compra-venta. Llegado el día, el hombre de negocios neerlandés se presentó a la cita a la hora acordada, mientras que su interlocutor español llegó con unos 20 minutos de retraso aproximadamente. Esto ocasionó para el holandés un choque psicológico en el que la confianza en sí mismo y sus productos fueron puestos a prueba. Mientras más se retrasaba el hombre de negocios español, aumentaba su inseguridad y sospecha de que el interlocutor español no tenía mucho interés por su producto y, aún menos, por su presencia. El retraso del español lo alejaban de la posibilidad de conseguir que el viaje emprendido y la negociación se cerrara con éxito.

La certeza de un fracaso crecía en proporción inversa. La negociación aún no había tenido lugar y estaba casi convencido de que todo iba a ser en vano. Para sorpresa del negociante holandés, una vez empezado el diálogo y durante el transcurso de la negociación misma, el español no sólo mostraba interés por su producto sino que la negociación se cerraría con éxito. El empresario neerlandés quedó sorprendido al comprobar que sus expectativas iniciales fundamentadas en la falta de puntualidad por parte del español, no habían sido las correctas (Sabater, 2004: 37).

Análisis del caso: Este caso está relacionado directamente con las diferencias en los valores interculturales del interlocutor, con respecto a la percepción del tiempo. Los países de Norte de Europa y Japón tienen una visión del tiempo y una forma de emplearlo diferente a los países de Europa mediterránea, América, África y gran parte de Asia. Esto provocó el choque sociológico en la mentalidad del holandés que desconocía este aspecto cultural de los españoles. Es importante destacar que el holandés cuya competencia lingüística del idioma español que era suficiente para emprender negocios por tierras españolas manifestara tal desconocimiento sobre las convenciones y la forma de entender el tiempo por parte de los españoles, constatándose así que, su pobre nivel en cuanto a la competencia intercultural fue lo que ocasionó tal obstáculo y problema, incluso antes de empezar la negociación comercial con su interlocutor español.

El holandés prejuizó la conducta española de acuerdo a la suya propia, pues para una parte importante de los neerlandeses respetar la puntualidad, tanto en citas o encuentros formales como informales, es una forma de manifestación de respeto hacia el otro. Quizá por tratarse de España un país europeo, el hombre de negocios holandés no estaba preparado para encontrarse con tal diferencia cultural en un país tan próximo al suyo. De esta situación y otras semejantes se puede deducir que en la comunicación intercultural pueden darse con bastante facilidad situaciones conflictivas; antes, durante y después de una negociación que van más allá del correcto uso de la lengua extranjera.

Caso Estados Unidos - Arabia Saudita

Una importante compañía de seguridad americana estableció un contrato grande para instalar un sistema de seguridad en Arabia Saudita. El diseño del proyecto se terminó en la oficina principal y pasó a un agente local en Arabia Saudita para su instalación. La compañía estimó un año para que el sistema fuese instalado, probado, aprobado y entregado al cliente. El error de la compañía radicó en no considerar que las prácticas de trabajo, normas y cultura eran diferentes en el Golfo Pérsico y como consecuencia, el proyecto resultó costoso en términos de duración y de reputación comercial para la compañía de seguridad. Se presentaron dificultades técnicas y diferencias culturales.

En el lado técnico, por ejemplo, la compañía se equivocó al no considerar que los intercomunicadores del sistema de seguridad debían tener interruptores con llave para las rondas de los agentes de seguridad, para cumplir con requerimientos locales. Como estas llaves no eran parte del paquete, la compañía tuvo que construir estos dispositivos a la medida, aumentando sus costos.

Por el lado cultural se presentó un problema cuando llegó el embarque de los Estados Unidos. En las docenas de cajas que contenían los equipos se había usado periódico cuyas páginas contenían fotografías de mujeres en bikini. Las imágenes fueron consideradas ofensivas por los funcionarios de la aduana Saudita, quienes retrasaron la entrega de los equipos por varias semanas. Pero ahí, no terminó la angustia de la compañía. Cuando llegaron los equipos, el instalador local se dio cuenta que el sistema había

sido diseñado usando la norma americana (en pulgadas), mientras que los sauditas usan la norma métrica. Se necesitó hacer un trabajo adicional para que los equipos pudieran instalarse. Los problemas continuaron por desconocimiento de otras normas del país.

El resultado fue un proyecto de seis meses más largo de lo previsto y de costos incrementados por penalidades impuestas por el cliente. Para liberarse de costos cada vez mayores, la compañía hizo un arreglo con el cliente, por el cual se le dio un 50 por ciento de descuento en el proyecto (Mailes, 2006).

Análisis del caso: Muchos profesionales en el área de los negocios internacionales tienden a lograr el objetivo de cerrar una negociación con las mejores ventajas económicas para las partes y olvidan aquellas pautas relevantes de la cultura del país de origen de su interlocutor, ignoradas tal vez, en el proceso de comunicación entre éstos por considerarse innecesarias, partiendo de la idea de que un negocio es un negocio aquí y en todas partes, que pueden ser fundamentales en el desarrollo del mismo y posteriormente, causales de problemas serios. Es indispensable generar una buena comunicación intercultural durante el proceso de negociación, con el fin de que las partes interesadas se conozcan y se manifiesten mutuamente los aspectos culturales del país de cada uno que pueden ser un obstáculo para dicho negocio. Así, establecer si éste resultará del todo favorable o si por el contrario, es mejor cambiar los parámetros establecidos antes de firmar.

En este caso, especialmente los estadounidenses no tuvieron en cuenta que el aspecto religioso y social del país saudita tuviera consecuencias sobre la negociación. Los países musulmanes consideran dicho tipo de publicaciones femeninas como inmorales, debido a los preceptos del Islam a los que se ajusta la sociedad que, como reglas, no sólo son de tipo espiritual, sino también como órdenes de estado. Se debe considerar que la religión islámica está de manera directa ligada al gobierno, contrario a la religión cristiana u otras que se desarrollan independientes del mismo y cuyo culto es particularmente practicado por sus creyentes.

Caso Inglaterra - Medio Oriente

Ángela Clarke, de nacionalidad inglesa fue contratada como editora e investigadora y otros tres jóvenes como vendedores por la empresa Parris Rogers Internacional. Los cuatro nuevos empleados se dirigieron inmediatamente a Bahrein. Ninguno de ellos había visitado el Medio Oriente hasta entonces; supusieron que ahí los negocios se llevarían a cabo de la manera acostumbrada en su país. Los vendedores, contratados bajo el régimen de pagos de comisiones, vieron por supuesto que les bastaría con proceder audazmente para efectuar el mismo número de llamadas que solían realizar en Inglaterra. Estaban habituados a trabajar unas ocho horas diarias, a disponer de la plena atención de sus clientes potenciales y a restringir sus conversaciones a los detalles de la transacción de negocios (Daniels y Radebaugh, 1998:58-62).

La situación con la que se encontraron fue del todo diferente. El tiempo con el que contaban para hacer ventas era más corto, en principio porque los musulmanes tienen la obligación de orar cinco veces al día y, después, porque la jornada de trabajo se reduce todavía más durante el Ramadán, noveno mes del año islámico. Este mes se considera sagrado y en él se ayuna del amanecer al anoecer. El año islámico se basa en el calendario lunar, no en el solar, de manera que el Ramadán puede comenzar en diferentes meses solares: En enero de 2009 y de nuevo en diciembre de 2009, por ejemplo.

Los vendedores advirtieron también que a su parecer, los árabes conceden poca importancia a las citas de negocios. Es raro que éstas inicien a la hora programada. Cuando por fin los vendedores conseguían encontrarse con empresarios árabes, tenían que acceder la mayoría de las veces a acompañarlos a un comedor, donde éstos se sumergían en pláticas intrascendentes. Ya fuera que la reunión transcurriese en un comedor u oficina, el acto de tomar café o té, tenía precedente sobre los asuntos de negocios. Era frecuente asimismo, que los árabes se distrajeran con los amigos que acostumbraban a rodearse en el comedor o la oficina.

Los vendedores nunca se adaptaron a las condiciones de trabajo del nuevo ambiente. En lugar de presionar a la compañía para que modificara su esquema de comisiones, intentaron lograr que los empresarios árabes los

trataran de otra manera. Por ejemplo, luego de un par de meses se negaron a acompañar a sus clientes potenciales a consumir refrigerios y comenzaron a dar muestras de enojo por conversaciones "irrelevantes", retrasos e interrupciones. La reacción de los empresarios árabes fue negativa. La compañía para la cual trabajaban recibió tantas quejas que se vio obligada a reemplazar a sus vendedores. Para entonces, sin embargo, sus ventas ya habían sufrido daños irreparables (Daniels y Radebaugh, 1998:58-62).

Análisis del caso: En el caso anterior, los vendedores de nacionalidad inglesa, habían distribuido su tiempo de tal manera que el hecho de tomar café y de conversar sobre asuntos extralaborales en un comedor equivalía para ellos a "no hacer nada", en especial si había "cosas que hacer". Los empresarios árabes, por su parte, no se habían propuesto concluir sus asuntos a una hora determinada, juzgaban el tiempo transcurrido en una cafetería como "hacer algo" y consideraban sus charlas como un prerrequisito necesario para evaluar si podían interactuar satisfactoriamente con posibles socios comerciales. A causa del principio, según el cual "no se deben mezclar negocios y placer", a los ingleses les molestaban las intromisiones de los amigos de los empresarios árabes. Por el contrario, los árabes creen que "las personas son más importantes que los negocios" y no conciben el hecho de que las transacciones comerciales deban ocurrir en privado. Los países Árabes pertenecen a culturas de contexto alto; el establecer relaciones personales y un ambiente de familiaridad y confianza con los posibles socios es fundamental a la hora de negociar. No tienen la misma percepción del tiempo que los países anglosajones, por lo cual, para ellos éste puede transcurrir alternando varias situaciones sin importar que se prolonguen o retrasen las toma de decisiones o el fin del encuentro, en este caso, cerrar un acuerdo comercial.

Para los ingleses el tiempo es oro y no aprecian la pérdida del mismo en situaciones impropias del caso. Como sociedad individualista, conocer la vida familiar o personal de su interlocutor no tiene relevancia para ellos ni para efectos de la negociación, su interés sólo se centra en establecer una relación profesional competitiva que le permita alcanzar sus objetivos. Los ingleses pertenecen a culturas de contexto bajo en la cual la comunicación debe ser directa y explícita, no les gustan los rodeos y requieren de respuestas rápidas. Tienen un alto control de la incertidumbre, por lo tanto, no temen asumir riesgos como el caso de los árabes.

Aspectos para contrarrestar inconvenientes de comunicación intercultural

Dada la integridad comercial de los países, cada vez más se hace necesario tratar con minucioso cuidado el tema “cultura de negocios” entre las partes que conformen la negociación, para asegurar un paso más en el éxito de las negociaciones. En el ítem anterior se citaron diferentes casos de fracasos en las negociaciones entre dos o más países a causa de diferencias culturales que no se tuvieron en cuenta ni antes ni durante la negociación por las partes intervinientes. Éstas, sumadas a muchas más que aún no han sido ilustradas, son motivo de preocupación para que expertos en la materia ahonden su interés por concientizar a los negociadores de darle la importancia que merece a lo que quizá, podría convertirse en la vitalidad de una negociación entre países con diferentes culturas.

Es preciso evitar a como de lugar, el origen de conflictos a causa de malentendidos en la comunicación intercultural. Para ello, las partes negociadoras, antes de establecer relaciones comerciales con otro país, deben interesarse por obtener conocimientos de la cultura meta, por lo menos de aquellos aspectos que podrían afectar de cierta manera la negociación. Con esto podría decirse que se estaría preparado para entrar a competir en un mundo intercultural.

Según Gérard Marandon (2003), existe una situación intercultural a partir del momento en que las personas o grupos presentes no comparten los mismos universos de significados y las mismas formas de expresión de estos significados, y estas diferencias pueden representar un obstáculo para la comunicación.

Todo el mundo sabe que, incluso en una situación culturalmente homogénea, existe un cierto número de factores que pueden obstaculizar la comunicación, en particular: las intenciones de los protagonistas, sus perspectivas y sus actitudes personales respecto a la otra persona o al otro grupo. De hecho, cualquier encuentro es capaz de provocar conflictos de intereses, unidos a las diferencias de los puntos de vista, de elecciones y perspectivas personales. Estas diferencias personales determinan la potencialidad de conflicto de cualquier encuentro y el problema reside en manejar estos conflictos de

intereses de tal manera que se alcancen los objetivos comunes y se satisfagan las perspectivas individuales (Marandon, 2003).

La experiencia cotidiana demuestra que el éxito de un encuentro (en el sentido de interacción, intercambio, contacto) va a la par con la creación de un clima de confianza y que, en el mejor de los casos, los encuentros con éxito pueden provocar unos lazos de amistad auténticos y duraderos, cuya confianza caracteriza y condiciona la estabilidad. Cuando lo que se plantea es un encuentro intercultural, el riesgo de discrepancias incluso de disensiones aumenta, debido a los malentendidos interculturales, y surge, a menudo con acuidad, la dificultad de llegar a una relación de confianza (Marandon, 2003).

Para llevar a cabo un diálogo intercultural que acerque a buenas relaciones de confianza, Escoffier (1991) establece una guía:

1. Nada es inmutable. Cuando se inicia un diálogo uno debe estar potencialmente abierto al cambio.
2. No hay posiciones universales. Todo está sujeto a crítica.
3. Hay que aprender a aceptar el conflicto y la posibilidad de que se hieran los sentimientos.
4. Hay cierta perversidad en la historia que nos han enseñado. Nuestras identidades se han hecho en oposición a la de los otros.
5. Nada está cerrado. Cualquier cuestión puede siempre reabrirse⁴³.

Actitudes Propias a la Hora de Negociar

Cada individuo a la hora de negociar, asume tanto actitudes propias que nacen del ser como las que se adquieren naturalmente en el transcurso de los años dentro de una sociedad y de las que específicamente es enseñada como doctrina propia de la cultura de cada Empresa. Existen muchas maneras de comunicarnos pero, sin lugar a dudas, la mejor adoptada por todas las culturas es la verbal; podría decirse que es la forma de comunicación universal. No obstante, la comunicación no verbal juega igualmente, un papel muy importante. Estas formas de comunicación son facilitadoras

43. Ver en: *Relaciones Interculturales*. http://www.fenocin.org/ponencia_interculturalidad.htm.

-si se usan adecuadamente- del proceso de transmisión de la información, pero que debido a las diferencias culturales e interculturales, en muchas situaciones ocasiona malos entendidos.

He aquí, las principales actitudes que hay tener en cuenta a la hora de establecer negociaciones comerciales:

Empatía: es “el conjunto de los esfuerzos empleados para acoger al otro en su singularidad y que son consentidos y desplegados cuando se adquiere la conciencia de la separación de yo-otro y de la ilusión comunicativa de la identificación pasiva con el otro” (Marandon, 2001:77-118). Se trata de un esfuerzo de relación efectiva con otro, que consiste en sobrepasar la “regla de oro” de la simpatía (“trata a los demás como quieras que te traten a ti”) para adoptar la “regla de platino” próxima a la empatía: “Actúa con los demás como ellos actuarían consigo mismos” (Bennett, 1979: 407-422).

Esta competencia fundamental de comunicación, variable según los individuos o las situaciones, implica un conocimiento mínimo de sí mismo y de los demás y se desarrolla progresivamente mediante el aprendizaje y la puesta en práctica de diversas aptitudes. Sin duda alguna, la empatía, concebida como la “participación imaginativa, intelectual y emocional en la experiencia de otra persona es esencial en todos los encuentros” (Bennett, 1979:407-422).

Confianza: Mostrar confianza en el otro y en la posibilidad de acuerdo. La confianza es un recurso auto generativo y progresivamente acumulativo que “se establece lentamente y de manera continua, a medida que crecen los niveles de la fuerza relacional” (Creed y Miles, 1996:16-38).

Se pueden distinguir tres etapas en la elaboración de la confianza (Lewicki y Bunker, 1996:114-139; Sheppard y Tuchinsky, 1996:140-165).

- La confianza basada en el cálculo y la disuasión, en primer lugar, remite a una concepción pragmática de los intercambios humanos. En esta primera etapa, la confianza se da a alguien en función de las sanciones potenciales directas o indirectas (reputación), más que recompensas negociadas.

- La segunda etapa, la de la confianza basada en el conocimiento, consiste en recabar información sobre el otro a fin de conocerlo suficientemente bien para poder anticiparse a sus comportamientos y hacer predicciones sobre su fiabilidad. Estas informaciones se recogen para terceras personas, pero también directamente para el mismo interesado. A medida que las interacciones se repiten para mejorar la comprensión del otro, la relación pasa a ser cada vez más estrecha y la confianza aumenta.
- La tercera etapa en la elaboración de la confianza está basada en la identificación con los deseos y las intenciones del otro, de manera que se desarrolla una comprensión mutua entre las partes presenciales. En esta fase, el grado de confianza es tal que cada uno puede contar incondicionalmente con el otro y encomendarlo para defender sus intereses o endosar responsabilidades que le incumben, sin estimar necesario controlarlo.

Comunicación: preguntar para conocer el punto de vista de la otra parte, escuchar sin interrumpir, manifestar opiniones, resumir las ideas expuestas y proponer alternativas razonables.

Respeto: respetar al otro y sus ideas a pesar de las diferencias. Es apenas normal que, incluso entre individuos con culturas homogéneas, se presenten diferencias y desacuerdos a la hora de negociar. En lo que en algo no se esté de acuerdo no quiere decir que hay que sobre exaltarnos y perder la compostura en la mesa de negociación para ofender al otro.

Interés: Interesarse por la otra parte y por la búsqueda de soluciones. Cuando se presentan situaciones diferenciales que impiden pasar a otro punto de la negociación, lo más correcto que debe hacerse es buscar la manera de solucionar el conflicto de tal forma que ambas partes queden satisfechas.

Atención: Prestar atención a lo esencial en lugar de estar pensando en cómo vamos a contraatacar cuando toque el turno. Este es un problema bastante común en las personas con poca competencia intercultural y lo único que ocasiona es agravar más la situación.

Serenidad: Evitar las reacciones emocionales bruscas. No perder los papeles.

Tranquilidad: No tomar decisiones precipitadas. Los espacios deben ser moderados y cada paso o decisión que se tome debe ser bien pensado para evitar los arrepentimientos.

Como Lograr la Competencia Comunicativa Intercultural

"Una comunicación es eficaz cuando se llega a un grado de comprensión aceptable para los interlocutores" (Alsina, 1996), es decir, cuando ambos interlocutores son capaces de comprender acertadamente lo que unos y otros quieren decir, porque comparten significaciones en un grado suficiente o muy profundo. La búsqueda de la eficacia intercultural conduce a crear competencia comunicativa: poder sentirse competente para comunicarse con los miembros de otra cultura. Para lograrlo y siguiendo las sugerencias de Asunción-Lande (1988), Fernández y Dahnke (1995) y Rodrigo Alsina (1996), es necesario tener presente los siguientes pasos:

Comunicación verbal y no verbal

Debe haber, al mismo tiempo, un razonable conocimiento de lo aceptable y legítimo en la comunicación verbal y la comunicación no verbal con el otro. Se trata que no sólo hay que compartir lo verbal, comunicarse en un idioma conocido por ambos, o mejor, en el idioma del otro, sino que también hay que conocer el significado de los gestos corporales y contextuales (uso del tiempo, vestidos, orden de las cosas) para el otro, incluyendo el uso correcto de la distancia mutua al conversar o interactuar.

Los aspectos más implícitos de la comunicación verbal están en el origen de malentendidos frecuentes, semánticos y pragmáticos. Los malentendidos de orden semántico son la consecuencia del desconocimiento de las connotaciones que conllevan las mismas palabras. En cuanto a los malentendidos pragmáticos, éstos están relacionados con maneras distintas de recurrir al lenguaje para actuar sobre el otro y sobre la situación. Vistos así, se convierten fácilmente en fuentes de malentendidos de los usos diferentes de la toma de palabra, del silencio, de la interrupción, de la interrogación, de la petición, de la ironía, del sobreentendido, de la mentira, etc., así como maneras más o menos directas de dirigirse a alguien (Tannen, 1982; Marandon, 2003:79).

Respecto a los componentes no verbales, su variedad cultural es particularmente rica y diversificada. Esta variedad conlleva a diversos aspectos de la comunicación no verbal que constituyen parejos dominios de estudio (Gudykunst y Ting-Toomey, 1988; Dodd, 1995).

- La kinésica es el dominio de los movimientos corporales entre los que destacan la gestualidad, las expresiones faciales, el contacto con los ojos, las posturas, las maneras de saludar.
- La proxémica afecta a las relaciones con el espacio y más concretamente la variación de las distancias interpersonales sobre cuatro planos: íntimo, personal, social, público.
- La cronémica se refiere a la relación con el tiempo, explicado en términos de tiempo monocrónico (consagrado a una sola actividad a la vez), de tiempo policrónico (actividades simultáneas), y de sincronía cultural, relacionado con la manera cómo se regulan colectivamente los movimientos y desplazamientos, los ritmos y la organización temporal.
- La haptica hace referencia a las formas táctiles de comunicación mientras que la sensorica lo es de las modalidades sensoriales de los intercambios: olor, gusto, audición, calor.
- La paralingüística se ocupa de la entonación y los diversos sonidos audibles que acompañan a las emisiones verbales.

Tomar conciencia de la cultura propia

Ser competente en la comunicación intercultural facilita el conocimiento de la cultura propia, eliminando en parte o en todo la incertidumbre natural cuando la cultura de uno está siendo sometida a presiones externas de cambio, o la excesiva certidumbre de saber cómo debe actuarse o comportarse, con el natural rechazo a las diferencias que se observan en otras culturas, "toma de conciencia de la propia cultura", es decir, observar y estar atento del por qué hacemos lo que hacemos, para así, comenzar a tomar conciencia de que nuestras formas de vida, por conocidas que nos parezcan, son sólo nuestras y más que a menudo vividas de otra manera y con otros significados para la gente de otros lugares, incluso cercanos.

En otras palabras, se debe asumir el etnocentrismo (la centralidad de nuestra cultura) para poder asumir que lo que hace el otro es tan normal

por raro que nos parezca como cualquier cosa habitual para nosotros. Así, la búsqueda de una comunicación intercultural eficiente permite aceptar los principios de la relatividad cultural de que cada cultura es tan válida como las otras.

Evitar estereotipos y generalizaciones

Este ejercicio permanente de conocer su propia cultura hace examinar los estereotipos y la de quienes los rodean, haciéndolos conscientes como parte de la cultura y posibilitando que pueda darse cuenta de los estereotipos que el otro tiene respecto a la de la cultura propia. En este punto, la competencia comunicativa consiste no en evitar los estereotipos directamente, sino en comunicarse de manera aceptable, evitándolos donde sea necesaria o usándolos si de esa manera permite comunicarse con más éxito. Si se crea una buena comunicación mutua, estos desaparecerán solos.

Dicho de otra forma, la competencia en comunicación intercultural permite evitar las generalizaciones respecto de otras culturas o identidades, asignándoles estereotipos de ser muy aceptables/deseables o muy indeseable (Asunción-Lande, 1988; Rodrigo Alsina, 1996: 83).

Alerta ante el choque cultural

Hay que estar alerta ante el choque cultural que produce incompreensión del comportamiento ajeno, lo mismo que emociones negativas como desconfianza, incomodidad, ansiedad, preocupación, etc. Para superarlo, hay que comunicarse "compartiendo emociones" de manera que se pueda ser capaz de crear una relación de empatía emocional (Asunción-Lande, 1988; Alsina, 1996: 83; Austin, 2000).

Metacomunicarse

Si la necesidad de comunicarse es muy importante porque se necesita evitar los malentendidos para desempeñarse correctamente y con eficiencia - como sería el caso de los profesionales que están en una relación intercultural por imperio de sus funciones -, es necesario que aprendan a metacomunicarse, es decir, "tener la capacidad de decir lo que se pretende decir cuando se dice algo. Metacomunicar significa hablar del sentido de

nuestros mensajes, pero no sólo de lo que significan sino incluso de qué efectos se supone que deberían causar" (Asunción-Lande, 1988: 83; Alsina, 1996; Austin, 2000).

Evitar sobreentendidos

La eficiencia comunicativa con capacidad metacomunicativa significa a su vez estar consciente de la existencia de sobreentendidos (que incluye presuposiciones, eufemismos, etc.) en los que el sentido no está en el significado literal del mensaje porque se ha sobreentendido que el otro sabe de qué le están hablando y que, como dice Rodrigo Alsina (1996), es una "fuente inagotable de malentendidos" y ser capaz de evitarlos precisando el sentido de la comunicación.

Atención al contexto comunicacional

Rodrigo Alsina (1996) agrega que toda persona debe estar atenta al contexto en que se produce la comunicación intercultural, pues existen circunstancias que modifican las características del proceso comunicativo y que están determinadas por los sucesos y eventos en marcha: conflictos, ambientes religiosos, fundamentalistas, de amistad, de solidaridad, de cooperación, incluso del territorio porque siempre estará más cómodo el que se comunica en su propio terreno (en el sentido amplio de la palabra). Parte del contexto son las diferencias de poder: no es lo mismo para ambos que uno sea el jefe de créditos y el otro un pequeño agricultor en mora, o el profesor ante el apoderado del niño.

Crear igualdad

El diálogo intercultural debe realizarse dentro de la mayor igualdad que sea posible, lo importante es que si se quiere establecer una comunicación intercultural en pie de igualdad, se debe prestar mucha atención a los elementos del contexto que permitan que ambas partes se sientan en razonable igualdad de condiciones. ¿Cómo? Es materia de creatividad y conocimiento de los aspectos importantes de cada cultura (Asunción-Lande, 1988: 83; Alsina, 1996).

Apertura al cambio cultural

Al mismo tiempo, es más dable que se cree una actitud abierta al cambio cultural, aceptándolo como algo natural, a veces incómodo y en otros satisfactorios, pero inevitable y no necesariamente doloroso. (Asunción-Lande, 1988: 83; Austin, 2000).

Las recomendaciones anteriores sitúan a la persona interesada en tener competencia intercomunicativa en una situación de mejorar su calidad humana como persona, porque ensancha su horizonte cultural y, con seguridad, lo convierte en un experto en la comunicación con amplios y diferentes sectores y culturas de la humanidad. Al mismo tiempo que le permitirá una más amplia posibilidad de ser creativo y experimental a partir de la cultura propia, desarrollando la capacidad de asombro y reorientación de uno mismo. En definitiva, la comunicación intercultural es una forma de desarrollo personal.

Conclusiones

En las negociaciones entre individuos se requiere que exista comunicación, por ello toda persona encargada de gestionar este proceso en una compañía debe ser ante todo un buen comunicador; que pueda expresar claramente sus intenciones, intereses y los objetivos que persigue con el acuerdo al cual quiere llegar con su interlocutor y al mismo tiempo dar espacio para comprender las prioridades y exigencias del mismo, procurando así sacar el mayor provecho de dicho encuentro.

Pero, cuando no sólo se trata de individuos de distintas compañías, sino de culturas, es decir, religiones, idiomas, protocolos, percepción del tiempo entre otras cosas, el reto es aún mayor. Si se quiere lograr que exista comunicación entre personas de diferentes latitudes del mundo, para llegar a generar entre ellas acuerdos de negocios satisfactorios y duraderos, es preciso establecer toda una buena o eficaz comunicación intercultural. Esta se da cuando dos culturas diferentes interactúan en un proceso comunicativo, por una necesidad

específica de una o ambas partes como en el caso de las negociaciones comerciales entre países. La comunicación intercultural contraria a la comunicación general entre individuos culturalmente similares, puede ser calificada de buena o mala y de ella depende si se da o no la segunda.

La comunicación intercultural eficaz se logra cuando se acepta, se tolera y se comprende la otra cultura, es decir, se aprende en primer lugar a no juzgarla con los patrones de la cultura propia; no se trata de que las personas tengan que adaptarse a ella, es simplemente de respetar su identidad cultural y comprender que son diferentes, pero no por ello son malos o están equivocados. Esta tarea no es nada fácil, por ello, se considera como un obstáculo importante a superar para quienes deseen conseguir, exista comunicación con empresarios culturalmente diferentes y por ende cerrar negociaciones satisfactorias.

La comunicación intercultural se convierte en un obstáculo cuando en un mundo diversificado culturalmente y cada vez más integrado a los procesos resultantes de globalización del cual ningún país quiere quedarse fuera se ignoran las diferencias culturales y la importancia de tratar con ellas con efectividad frente a los interlocutores extranjeros. Algunas compañías no saben que el efecto cultural en el proceso comunicativo con individuos internacionales puede afectar su relación comercial con los mismos al cometer errores fatales o casi fatales que pudieron evitarse fácilmente de investigar, tolerar y comprender una cultura antes y durante una negociación.

Las diferencias que afectan el proceso comunicativo entre culturas son las variables expuestas en este trabajo, algunas más precisas que otras, pero de igual relevancia, ya que cualquiera de ellas puede ocasionar dificultades en la comunicación intercultural y su pleno conocimiento puede ayudar a quienes les interese relacionarse en el ámbito internacional a evitar estos inconvenientes. Algunos de los factores que hacen ineficaz la comunicación entre culturas disímiles son por ejemplo, la percepción del tiempo que varía notablemente de una cultura a otra y a menos que se comprenda, puede provocar confusión y malos entendidos; por tanto, es un error esperar puntualidad de parte de nuestro interlocutor o pretender que acepten de buena manera nuestras tardanzas o prorrogas. Los japoneses y alemanes

por ejemplo, son muy puntuales, mientras que muchos de los países latinoamericanos, de Europa mediterránea y asiáticos como los del medio y lejano oriente tienen una actitud más relajada hacia el tiempo.

La manera o el estilo de comunicar sus mensajes y la actitud de sus oradores al expresarse en una reunión de negocios difieren notablemente entre culturas. Algunas naciones como las consideradas de alto contexto por estudiosos en el tema como las culturas africanas o las hispanoamericanas, de Europa mediterránea y del medio y lejano oriente asiático incluyendo a Japón, suelen expresarse de forma compleja evitando a como de lugar causar malestar en el encuentro; tratando de expresar siempre consideración y respeto con su interlocutor. Esto suele ser intolerante para las culturas de bajo contexto quienes utilizan usualmente un lenguaje explícito, con sus palabras expresan en realidad lo que quieren transmitir, sin adornos, ni rodeos, dicen lo que piensan y desean; al igual que lo que les molesta o no están de acuerdo. Esto puede ser precisamente considerado por las culturas de alto contexto como una actitud grosera o de malos modales, pues para ellos es más importante el contexto que las palabras.

Otra clasificación importante de diferencias culturales que afectan la comunicación es el parámetro del individualismo y el colectivismo. Los países considerados de alto contexto son también calificados en su mayoría como países con culturas colectivistas, es decir, valoran ante todo el grupo o comunidad antes que el individuo, por ello durante un encuentro de negocios para ellos establecer relaciones personales con su interlocutor es primordial; mientras que para las naciones consideradas individualistas y también de bajo contexto como los países Anglos (Estados Unidos, Inglaterra y demás países del norte y centro de Europa), valoran más los intereses del individuo que los de la comunidad. Para las culturas individualistas el tiempo es muy valioso y no suelen desperdiciarlo en conocer aspectos de la vida personal de su interlocutor, por tanto, las relaciones personales son secundarias a la hora de negociar.

Las culturas colectivistas buscan ante todo pertenecer a un grupo o defender su posición dentro del mismo, bajo parámetros de lealtad y cooperación, mientras que en las culturas individualistas promueven la autorrealización personal, la autonomía, la privacidad y el poder individual.

Por ello, la toma de decisiones es muy rápida en estas culturas dado que quien es encargado de gestionar dicho acuerdo tiene la completa autonomía para hacerlo y no necesita someterlo a consenso general de la compañía como el caso de Japón cuyas tardanzas particulares son intolerantes para las culturas individualistas.

Contrario a lo que se podría pensar las naciones con culturas colectivistas tienden a establecer jerarquías muy amplias en sus compañías, dado que el poder está determinado precisamente por las relaciones sociales o familiares, el estrato o estatus social es muy marcado, aunque esto se revela como algo natural en estas culturas. Entre el jefe o gerente y el subordinado usualmente se establece una gran brecha social y este último sólo se limita a recibir órdenes.

En las culturas individualistas no se hacen notables estas diferencias, cada individuo de la empresa es participe de las distintas acciones que esta emprenderá, por tanto, no es raro que no sea precisamente el gerente de la compañía quien sea el encargado de asistir al encuentro de negocios, sino la persona más idónea en ese aspecto dentro de la empresa, ya que también el poder está determinado por las capacidades profesionales, habilidades y experiencia de cada individuo.

El grado de incertidumbre entre las culturas también puede afectar la toma de decisiones en los encuentros de negocios. Este consiste en que tanta capacidad o confianza tienen los individuos de diferentes culturas al asumir riesgos y afrontar lo desconocido. Estados Unidos es uno de los países con menor grado de incertidumbre, por ello, pueden tomar decisiones rápidas porque no temen al fracaso, ni a experimentar cosas nuevas. Los denominados estilos de negociar también difieren de una cultura a otra, aunque se intente agrupar los países del mundo de acuerdo a sus similitudes protocolarias en los encuentros de negocios; cabe anotar que cada país tiene unos rasgos culturales específicos de comportamiento que sólo se podrían conocer a través de la experiencia o el contacto directo con dicha cultura. La forma de mirar, la distancia entre los interlocutores mientras hablan, el saludo, la acepción de obsequios hasta toma de bebidas y alimentos son aspectos que pueden provocar malos entendidos entre los interlocutores durante una reunión de negocios

Los movimientos del cuerpo o gestos pueden transmitir mensajes específicos en un encuentro intercultural. Sin embargo, aunque a veces los países hagan uso de los mismos gestos, a menudo tienen significados diferentes. Los malentendidos en los gestos es una situación común en la comunicación intercultural y la mala interpretación de los mismos pueden llevar a complicaciones en los negocios inclusive a vergüenzas sociales.

Además, del lenguaje gestual y corporal también se debe tener en cuenta el lenguaje oral, la diversidad de lenguas dificulta la comunicación intercultural. Aunque dominar la lengua de nuestro interlocutor no garantiza el éxito en una negociación, puede facilitar la comprensión de los mensajes y entrar con más facilidad en un ambiente de confianza con el interlocutor extranjero, aun así se pueden presentar diferencias de contexto de algunas palabras que produzcan confusión.

Cuando no se comparte la misma lengua con el interlocutor internacional, se debe optar por una lengua común, usualmente en la actualidad se utiliza el inglés como lengua oficial en este tipo de encuentros; pero si se decide comunicarse en forma directa a través de este idioma debe tenerse un excelente dominio del mismo, ya que es muy dura la forma de juzgar a las personas que no lo hacen, inclusive en algunos casos se les puede crear una imagen de incompetencia profesional que puede afectar la confianza y credibilidad para el cierre de negociaciones; de modo que en ocasiones es preferible acudir a un traductor.

La religión es un tema a no tratar durante un encuentro de negocios, pero puede jugar un papel importante, pues son muchas las religiones y diferentes los preceptos entre éstas. Por tanto, los individuos de distintas culturas pueden tener actitudes o comportamientos específicos a causa de su religión sobre todo en las culturas musulmanas en las cuales el Islam está estrechamente ligado a la vida social y al gobierno de los países que lo profesan.

El machismo es un aspecto notable en muchas culturas como las latinoamericanas y sobre todo en las asiáticas. Este es un inconveniente que deben afrontar las mujeres ejecutivas de culturas anglosajonas y del norte y centro de Europa, en las cuales la mujer tiene mucha más autonomía y

dominio de las situaciones de negocios, y son consideradas de igual confianza a la hora de negociar que los hombres.

Todo lo anterior hace pensar que es muy difícil, o casi imposible, lograr que dos culturas opuestas puedan lograr una eficaz comunicación intercultural que les permita cerrar un buen acuerdo de negocios, de hecho es realmente complicado, pero sólo es cuestión de estar preparados para afrontar las diferencias y sacar provecho de las similitudes. Si se compartiera una cultura universal en la que ninguno de los aspectos anteriores cobrara importancia en el entorno de los negocios, sencillamente no se hablaría de comunicación intercultural, sino de comunicación entre individuos y sólo bastaría con aprender a comunicarnos para ayudar a que el encuentro de negocios fuese exitoso, pero la heterogeneidad cultural del mundo hace enfrentar a las personas al reto de relacionarse entre culturas antes que cualquier otra cosa, por ello, de esto depende que se encaje de manera correcta frente al interlocutor, mostrando respeto por su cultura y bajo ninguna circunstancia maltratando su honor o hiriendo susceptibilidades, es decir, si se logra una eficaz comunicación intercultural, posiblemente también haga que se logre el éxito en las negociaciones.

Bibliografía

- ALSINA, Rodrigo Miguel (1996). *Estudios de Comunicación Intercultural*. Artículo publicado en la red por la Revista de Estudios de Comunicación. Komunikazio Ikasketen Aldizkaria Abendua. Center for the Study of Communication and Culture de la Saint Louis University <http://www.ehu.es/zer/zer1/4notinvrodr.htm>.
- _____ (1996). *Elementos para una comunicación intercultural*. Publicado en la red <http://www.cidob.ec/espao1/publicaciones/afers>.
- AUGÉ, Marc (1987). *Símbolo, Función e Historia*. Grijalbo. Pág. 108.
- AUSTIN MILLAN, Tomás (1999). *Conceptos Fundamentales para el Estudio de la Interculturalidad*, en Serie Cuadernos de Discusión y Estudios N° 2, de la Dirección de Investigaciones de la Universidad de Temuco.
<http://www.angelfire.com/emo/tomaustin/intercult/comintres.htm>
- _____ (2000). *Comunicación intercultural. Fundamentos y Sugerencias*. 1a. parte. Temuco. Chile. <http://www.angelfire.com/emo/tomaustin/intercult/comintres.htm>.
- BAROUKH, Elie y LEMBERG, David (1995). *Enciclopedia práctica del judaísmo*. Colección "Nueva Luz". Ediciones Robinbook.
- BEATIE, John (1964). *Other Cultures*. Pág. 73.
- BENNETT, J. M. (1979) *Overcoming the golden rule: empathy and sympathy*. Editorial D. NIMMO. Pág. 407-422.

- BERGUA, Juan B. (1997). *Historia de las Religiones: El Cristianismo*. Colección "Tesoro literario". Madrid. Ediciones Ibéricas
- BOROWSKI, Beyrich (2000). *Malentendidos culturales en la comunicación cotidiana*. Actas de las VI Jornadas Internacionales. Tandem. Edinumen. Madrid.
- CASMIR, Fred L. y ASUNCION LANDE, Nobleza C. (1989). *Intercultural Communication y Conceptualization, Paradigm Building and Methodological Approaches*. Editorial Sage. London. Pág. 278-309.
- CREED W. E. D. & MILES R. E. (1996). *Trust in organizations: a conceptual framework linking organizational forms, managerial philosophies, and the opportunity costs of controls*. Editorial R. M. Kramer & T. R. Tyler. London. Pág. 16-38.
- CONRRAD P, Kotak (1994). *Antropología, una exploración de la diversidad humana con temas de la cultura hispana*. McGraw-Hill.
- DALLANEGRA PEDRAZA, Luis (2006) *Estilos de Negociación Desde Una Perspectiva de Cruces Culturales*. Publicado en la red.
<http://www.geocities.com/luisdallanegra2/Negointe/esnegcul.htm>.
- DANIELS, John, y RADEBAUGH, Lee (1998). *Negocios Internacionales*. Octava edición. Pearson. Pág. 58 – 62.
- ECHAVARRIA, Rafael (1994). *Ontología del Lenguaje*, Dolmen, Santiago. Pág. 30-36
- ESCANDON, Renny (2003) *Los Diversos Estilos de Negociación en el Mundo*. Caracas. Septiembre 16 del 2003. <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpyFZVVuulecsrVZAs.php>.
- GARCIA SORDO, Juan B. (2000) *Marketing Internacional*. Mac Graw Hill. Pág. 129 - 145.
- HALL, Edward (1966): *The Hidden Dimension*. Doubleday & Co. Garden City, New York.
- HARRIS, Marvin (1974). *Vacas, Cerdos, Guerras y Brujas*. Alianza Editorial. Pág. 37.
- HOFSTEDE, Geert. (1999). *Culturas y Organizaciones. El Software Mental*. Alianza Editorial.
- HOOPEs, David S. (1977). *Teaching Intercultural Communication. Concepts and Courses*. La Grange Park. Illinois.
- HUNTER, D. y WHITTEN, P. *Encyclopedia of Anthropology*. Harpers and Row, N.Y. Pág. 113.
- JOHNSON J, David y TUTTLE, Frank (1989). *Problems in Intercultural Research*. Editorial Sage. London. Pág. 461-483
- LEWICKI, R. J., y BUNKER, B. B. (1996). *Developing and maintaining trust in work relationships*. Editorial R. M. Kramer & T. R. Tyler. London. Pág. 114-139.
- LUGO, Lorena (2006). *Escuelas, estilos, tendencias, corrientes de a lo largo de la historia*. Publicado en la red. Mayo 2006. <http://www.monografias.com/trabajos7/creun/creun.shtml>.
- MAILES, Phil (2006). *Cuando los mundos colisionan, como hacer negocios en países diferentes*. Extraído de artículo publicado en la red. Massachusetts.
<http://sewritymanagement.com/library/000841.htm>
- MARANDON, Gerard (2003) *Más allá de la empatía, hay que cultivar la confianza: Claves para el reencuentro intercultural*. Publicado en la red por la revista cidob d'afers internacionals. Junio. <http://www.cidob.org/castellano/publicaciones/Afers/61-62marandon.cfm>
- _____ (2001). *Empathie et compétence interculturelle*. Editorial A. KISS. Paris: L'Harmattan. Pag. 77-118.

- McCALL, Ian (2006) *La negociación en el nuevo escenario. Estrategias interculturales para un mercado global*. Artículo publicado en la red.
<http://www.geocities.com/luisdallanegra2/Negointe/esnegcul.htm>.
- MUNDET, Jordi (2006) *Cultura mediterránea y negociación internacional*. Artículo publicado en la red. <http://www.esci.es/escivista/num8/articulos/04.htm>.
- OLIVERAS, A. (2000). *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Edinumen. Madrid.
- SABATER, María Luisa (2004) *Necesidad de la reflexión sobre la diversidad cultural en la formación de profesores de español para los negocios*. Artículo publicado en el mes de marzo en la revista REDELE. Ecole Supérieure du Commerce Extérieur. Paris y Universitat de Barcelona. España.
- SHEPPARD, B. H. y TUCHINSKY, M. (1996) *Micro-OB and the network organization*. Editorial R. M. Kramer & T. R. Tyler. London. Pág. 140-165.
- SEN, Amartya (2006) *Cultura, Libertad e Independencia. Economista y filósofo*. Universidad de Cambridge. Reino Unido. Artículo publicado en la red.
<http://www.cnm.unm.mx/cultura/informe/cap17.htm>
- SODERBERG A., M. (1995). *Teaching (Inter) Cultural Awareness*. En A. Aarup Jensen et al. (eds) *Intercultural Competence*. Vol II: 285-304.
- TING TOMEY, Stella y OETZEL, John G. (2001). *Managing Intercultural Conflicts Effectively*. Capítulo 7. Sage Publications. Pág. 18.
- TROMPENAARS, F. y HAMPDEN, Turner (1997). *Riding the waves of culture*. Nicholas Brealey publishing. London.
- WALTON, Richard y MCKERSESIE, Roberto. *Teoría de las Negociaciones Laborales*. Editorial labor. S.A.
- WORSLEY, Peter (1974). *Introduction Sociology*. Penguin. Pág. 362

Webgrafía

- <http://www.reingex.com/06.asp>
- <http://www.arabenet.com/idiosincrasia.htm>
- <http://www.la-bc.com/esp/practico/negociacion-02.htm>
- http://www.ugm.cl/pacifico/eventos/conf02_0108.htm
- http://www.protocolo.org/gest_web/proto_Seccion.pl?rfID=392&arefid=1891
- <http://www.reingex.com/114.asp>
- <http://www.activallink.net/pages/viewpage.action?pageId=238>.
- <http://www.la-bc.com/esp/practico/negociacion.htm>
- <http://www.englishcom.com.mx/tips/biztips.html>.
- <http://www.globalmarketing.es>.
- http://www.protocolo.org/gest_web/proto_Seccion.pl?rfID=348&arefid=1761.

La interpretación de la cultura en el ámbito organizacional

Oscar Humberto García Vargas
Universidad del Magdalena

A manera de introducción

No se puede desconocer cómo el elemento cultural es uno de los temas más valorados hoy, en el campo de la dirección de las organizaciones. A partir de las últimas décadas del siglo XX, las organizaciones están experimentando procesos de cambios revolucionarios, pasando de una situación de protección regulada a entornos abiertos altamente competitivos. La naturaleza de la competencia empresarial propia de la era industrial, donde la incorporación de alta tecnología ha sido lo más importante, se está transformando rápidamente. En la actual era de la información, las empresas ya no pueden obtener ventajas competitivas sostenibles, sólo mediante la aplicación de nuevas tecnologías a los bienes físicos o llevando a cabo una excelente gestión de los activos y pasivos financieros.

En la actualidad el éxito competitivo está vinculado a la habilidad de la organización para lograr que sus activos intangibles fundamentados en los conocimientos, habilidades, valores y actitudes de las personas formen un núcleo central estable de la empresa.

Lo anterior exige que todos los integrantes de la organización actúen como responsables en la toma de decisiones. Todos tienen que considerarse ejecutivos. La nueva organización empresarial, basada en el saber, no implica que cada persona sea un jefe, sino que cada persona sea un contribuyente al logro del objetivo general.

Es aquí donde cobra vigencia el estudio profundo de la cultura organizacional, pues, se pretende a partir de esta nueva tendencia, lograr que

los empleados de la organización asuman actitudes que tradicionalmente la teoría organizacional, enfatiza, según sea la cultura *vivida en la empresa*.

Antes que abordar el contenido de la cultura organizacional, se hace necesario tomar el tema de la cultura, para luego, llegar a la organización y enunciar, las diferentes posiciones que desde la teoría, han asumido distintos autores y las asumidas por la dirección organizacional en la práctica.

El concepto de cultura

Las ciencias humanas fundamentales identificaron, hace tiempo, que el ser humano es un ser de subjetividad y de símbolos; sus comportamientos, su sentido de pertenencia frente a otros actores, sus promesas, sus afectos, etc. pasan por allí. La lección, que estas ciencias dan, es que muy poco se *manipula* exteriormente y mucho depende de la coherencia entre la vida material, concreta, y la vida simbólica representacional, como elementos interdependientes de un todo.

Max Weber (1964) se pronunció claramente a este respecto: *El hombre gasta sin medirse* sólo cuando tiene el sentimiento de estar en relación de *apropiación* con relación a la situación en la que actúa. Esta apropiación debe ser, al mismo tiempo, concreta, material y simbólica. Este es el fundamento de las creencias profundas, de los sistemas de representación y de las culturas.

Se permiten citar aquí, apartes del contenido del libro de Cultura Organizacional escrito por el profesor Álvaro Zapata Domínguez de la Facultad de Ciencias de la Administración de la Universidad del Valle, por considerarlos de apoyo importante para la introducción al tema de la cultura:

*La cultura designa la totalidad, siempre abierta, de las diferentes formas que la experiencia humana, asume su historia. El estudio de las principales formas de la actividad productiva de la mente en la vida cultural conduce a una antropología filosófica en la que el hombre no se define como un simple animal racional sino más bien como un animal *symbolicum* (Cassirer, 1944). La concepción funcional de las formas simbólicas que surge de la obra de Cassirer hace ver que toda*

puesta en forma de un contenido particular de la cultura humana, dentro de su propia complejidad histórica, implica una estructuración progresiva y correlativa del individuo y del objeto (Seidengart, 1990, p.11): “Solo el vaivén entre el representante y el representado produce un saber sobre el yo y un saber de los objetos, ideales o reales” (Cassirer, 1972). (Zapata, 2007, p.147).

Identificar entonces una noción de cultura, se hace necesario; en este sentido Zapata nos propone “Nos encontramos con que la historia de la antropología contiene diferentes nociones, pero es importante recordar que aquello que es objeto de estudio para los primeros antropólogos, no es una sociedad o una cultura, sino la totalidad de la cultura humana en el tiempo y en el espacio.” (Zapata, 2007: 154).

Tylor (1979), que en ciertos aspectos, según Mercier (1966), puede ser considerado como uno de los padres del difusionismo y de las escuelas de historia cultural, acuerda un lugar cada vez más importante al concepto de difusión en la interpretación de las similitudes culturales. Tylor nos da una definición clásica de la noción de cultura: se trata de un todo complejo que incluye los conocimientos, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y todas las demás capacidades y costumbres adquiridas por el hombre como miembro de una sociedad. (Zapata, 2007, p. 155).

Linton ofrece la siguiente definición, la cultura es: “la suma de conocimientos, de actitudes y de modelos habituales de comportamientos que tienen en común y que transmiten los miembros de una sociedad en particular” (Linton, citado por Mercier, 1966; Zapata, 2007: 156).

Y la más breve definición sería la de Herskovits, “la cultura es esta parte del medio que es hecha por el hombre”. (Herskovits, citado por Mercier, 1966; Zapata, 2007: 156).

Como se observa, existen diferentes autores que definen la cultura de variadas formas, incluso existen perspectivas alrededor del asunto como la funcionalista, la estructuralista, la marxista, la cognitivista entre otras, con sus diferentes representantes; sin embargo, es de interés hacer referencia, para construir el concepto de cultura, a Clifford Geertz, quien formó parte del equipo de antropólogos de la Universidad de Chicago (1960-70) y posteriormente se

convirtió en profesor de Ciencias Sociales del Institute for Advanced Study en Princeton de 1970-2000, donde es emérito en la actualidad.

El referente será su obra *La Interpretación de las Culturas* donde Geertz (1973), presenta una definición de cultura, que recoge de manera importante, elementos trascendentales que si bien, no aparecen explícitos en las anteriores definiciones enunciadas, implícitamente si lo están, como son el de la interpretación y la significación.

El concepto de cultura que propugno y cuya utilidad procuran demostrar los ensayos que siguen es esencialmente un concepto semiótico. Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.⁴⁴ (Geertz, 1973: 20).

Se encuentra aquí, una posición cuya invitación sugiere que cuando se aborde el tema de la cultura, no se puede hacer aparecer como un concepto fundamentado por leyes de carácter universal, y aunque se abordará el tema de la cultura organizacional más adelante, no se puede dejar de mencionar, esta es una de las apreciaciones en la cual, en algunos momentos, ha caído la dirección empresarial. (García, 2008).

La cultura es un documento activo, es pública, como lo plantea Geertz, y en este sentido al verla como una acción simbólica, se debe dejar de lado, la intención de hacer de ella una conducta estructurada o pensar que es una estructura de la mente, pues en esta dirección el problema de si la cultura es *objetiva o subjetiva* pierde toda importancia.

No se puede pensar hacer ver la cultura como una realidad en sí misma, con fuerzas y fines propios, o pensar que ésta, consiste solamente en la conducta que se observa en los individuos de alguna comunidad (Geertz, 1973). Si la conducta humana es vista como acción simbólica, lo que habría que indagar es por su sentido y su valor. La cultura se sitúa en el entendimiento y el corazón de los hombres.

44. El subrayado es propio, no hace parte del texto original.

Para la antropología cognitiva, la cultura está compuesta de estructuras psicológicas mediante las cuales los grupos de individuos guían su conducta. La cultura de una sociedad, según Goodenough (1957), citado por Geertz, consiste en lo que uno debe conocer o creer a fin de obrar de una manera aceptable para sus miembros.

La cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. Comprender la cultura de un pueblo supone captar su carácter normal sin reducir su particularidad. Las descripciones de la cultura deben realizarse teniendo en cuenta los valores que los diferentes pueblos asignan a las cosas, atendiendo a las fórmulas que ellos usan para definir lo que les sucede. (Geertz, 1973).

En este sentido, como lo menciona el mismo Geertz, todo el pensamiento científico sobre la cultura se ha fundamentado en el intento de reconstruir una explicación inteligible de lo que el hombre es, y encontrarla, parece aún, un camino muy largo por recorrer.

Sin embargo, hay tendencias que tratan de describir la naturaleza humana como un medio para poder entender lo que el hombre es, el caso de la ilustración es una de ellas, plantea que la naturaleza humana es regularmente organizada, invariable y simple y por lo tanto inmutable, en este vía, se esboza que la enorme variedad de diferencias que se presentan en los hombres en cuanto creencias y valores, costumbres e instituciones, según los tiempos y lugares, no tienen significación alguna para definir su naturaleza y que por el contrario son meros aditamentos que deforman lo que realmente en el hombre es constante, universal y general (Geertz, 1973).

Pero pensar, como lo menciona el mismo Geertz, que la naturaleza humana es constante e independiente en el tiempo, del lugar y las circunstancias, puede ser una ilusión para expresar lo que el hombre es, y por el contrario, éste es, el resultado de estar entretejido con el lugar de donde es y con lo que él cree que es de una manera inseparable, abriendo espacio al concepto que de cultura se expuso anteriormente y eliminando la concepción del hombre como un ser uniforme.

Surgen entonces dos posiciones, que si bien, tratan de expresar lo que el hombre es, dejan supremamente difícil de definir lo que en el hombre es general, universal y constante y lo que es convencional, local y variable. Ha sido en las mismas estructuras de la cultura, donde se ha buscado evitar estas dos posiciones, tratando de concretar los elementos que especifican una existencia humana que, si bien no son constantes en su expresión, son sin embargo, distintivos por su carácter. (Geertz, 1973).

Así, la imagen del hombre en el siglo XVIII, era vista como la de un ser meramente razonador cuando se le despojaba de sus costumbres culturales; lo que para finales del siglo XIX y principios del XX, se sustituyó por la imagen de un hombre vista como el animal transfigurado que se manifestaba en sus costumbres. La investigación cultural se concentró entonces, en tratar de encontrar principios universales que le permitieran explicar los rasgos culturales esenciales a la existencia humana. (García, 2008).

Varios teóricos en la búsqueda de un consenso, entre los que se destaca Clyde Kluckhohn (1952) hablaron del *consensus gentium* como la aceptación de que algunos aspectos de la cultura asumen sus formas específicas sólo como resultado de accidentes históricos; y otros son moldeados por fuerzas que propiamente pueden llamarse universales.

Para Geertz, pretender que el *consensus gentium* pueda presentar universalidades sustanciales o conexiones específicas entre los fenómenos culturales y fenómenos no culturales que los expliquen, debe conducir a la pregunta ¿si tales universalidades deberían tomarse como los elementos centrales en la definición del hombre? Pues en las particularidades culturales de un pueblo, pueden encontrarse algunas de las más instructivas revelaciones sobre lo que sea genéricamente humano.

A continuación se citan dos ideas de Geertz que refuerzan la definición que de cultura él hace, además de pretender conducir a una imagen más exacta del hombre.

La primera es la de que la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta -costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos-, como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de

mecanismos de control —planes, recetas, formulas, reglas, instrucciones (lo que los ingenieros de computación llaman “programas”)- que gobiernan la conducta. La segunda idea es la de que el hombre es precisamente el animal que más depende de esos mecanismos de control extragenéticos, que están fuera de su piel, de esos programas culturales para ordenar su conducta. (Geertz, 1973, p. 51).

Se invita a tener presente la citación anterior, pues más adelante, al abordar la cultura organizacional, brindará luces sobre lo que se cree, ha sido la interpretación de la dirección empresarial sobre el asunto de la cultura.

No se puede pretender, como ha sido la visión tradicional, y esto con el ánimo de enfatizar cómo lo cultural ha hecho parte del desarrollo del hombre, que el progreso cultural del mismo, sólo se hizo presente, a partir de que su progreso biológico estuvo completamente terminado.

Por el contrario, la cultura más que agregarse, por así decirlo, a un animal terminado o virtualmente terminado, fue un elemento constitutivo y central en la producción de ese animal mismo. Así, al someterse el hombre al gobierno de programas simbólicamente mediados para producir artefactos, organizar la vida social o expresar sus emociones, determinó sin darse cuenta de ello, los estadios culminantes de su propio destino biológico, de manera literal, aunque absolutamente inadvertida, el hombre se creó así mismo. (Geertz, 1973).

La evolución del hombre sugiere que no existe una naturaleza humana independiente de la cultura; sin la existencia de los hombres no hay cultura, pero igualmente, y tal vez lo más importante, sin cultura no hay hombres. O como lo dice Geertz (1973) “somos animales incompletos o inconclusos que nos completamos o terminamos por obra de la cultura, y no por obra de la cultura general sino por formas en alto grado particulares de ella”.

En el camino de las dos posiciones enunciadas, tratando de encontrar lo que el hombre es, Geertz enfatizando lo que anteriormente se ha enunciado, afirma:

Si deseamos descubrir lo que es el hombre, sólo podremos encontrarlo en lo que son los hombres: y los hombres son, ante todo, muy variados. Comprendiendo

ese carácter variado – su alcance, su naturaleza, su base y sus implicaciones – podremos llegar a elaborar un concepto de la naturaleza humana que, más que una sombra estadística y menos que un sueño primitivista, contenga tanto sustancia como verdad.

Y es aquí... [...]... donde el concepto de cultura tiene un impacto sobre el concepto del hombre. Cuando se la concibe como una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta, como una serie de fuentes extrasomáticas de información, la cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno. Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas. Y los esquemas culturales no son generales sino específicos. (Geertz, 1973: 57).

Lo que realmente tiene de común el hombre es que no tiene un modo de ser inmutable ni un establecido consenso cultural. Se debe descender entonces a los detalles para captar firmemente el carácter esencial de, no sólo las diversas culturas, sino las diversas clases de individuos que viven en el seno de cada cultura.

Pero el lector que comparta las apreciaciones que Geertz hace sobre lo que para él es la cultura y como ésta influye de manera significativa en el desarrollo del hombre, a esta altura, se debe preguntar ¿si la cultura de las sociedades posee elementos que le son particulares y son ellos los que guían su conducta, cómo se pueden identificar y explicar? De esto también se ocupó el autor referido, proponiendo una metodología investigativa que da respuesta a la pregunta planteada.

La etnografía se convierte en la metodología investigativa propuesta por Geertz, en aquello que permite captar el análisis antropológico en el cual está inscrito la cultura, como una forma de conocimiento. La etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas del área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que definen una sociedad. Lo que la define es cierto esfuerzo intelectual en la realización de una descripción densa. (Geertz, 1973).

El objeto de la etnografía es construir una jerarquía estratificada de estructuras significativas atendiendo a cómo se producen, se perciben e interpretan deferentes actividades, es decir, realizar una descripción densa y no superficial de cómo se producen esas estructuras significativas, lo que hace que el investigador que utiliza el método de la etnografía se enfrente a una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas que al mismo tiempo son extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse alguna manera, para captarlas primero y explicarlas después. (Geertz, 1973).

De acuerdo con lo anterior, debe quedar claro que, pretender abordar el estudio de la cultura, exponiendo fenómenos de significación que deben ser interpretados para luego ser explicados, a partir de su análisis mediante métodos formales semejantes a los de las matemáticas y la lógica, es una completa falacia como lo menciona Geertz. (García, 2008).

Lo que significa que las descripciones de la cultura deben realizarse atendiendo a los valores que el etnógrafo imagina, le dan los hombres de una sociedad a las cosas, atienden a las fórmulas que ellos usan para definir lo que les sucede. Dichas descripciones deben hacerse de acuerdo con las interpretaciones que hacen de su experiencia las personas pertenecientes a un grupo en particular.

Por lo anterior cobra interés, el uso de la etnografía como metodología para el estudio de las culturas, pues como lo plantea Geertz, es en la conducta de los hombres donde las formas culturales encuentran articulación.

El análisis cultural es inferir sobre significaciones y conjeturas para llegar a conclusiones explicativas partiendo de las mejores conjeturas, y no del descubrimiento del continente de la significación. (Geertz, 1973). La etnografía observa, registra y analiza; su labor es interpretar.

Los hallazgos etnográficos son sólo particulares y no hay razón alguna para creer que la estructura conceptual de una interpretación sea menos formulable y, por lo tanto, menos susceptible de sujetarse a cánones explícitos de validación que la de una observación biológica o la de un experimento físico. Pero se debe aceptar que existe una serie de características de la

interpretación cultural que hacen que el desarrollo teórico del tema sea mucho más difícil de lo que suele ser en otras áreas del conocimiento. Al respecto Geertz dice:

... todo el quid de un enfoque semiótico de la cultura es ayudarnos a lograr acceso al mundo conceptual en el cual viven nuestros sujetos, de suerte que podamos, en el sentido amplio del término, conversar con ellos. La tensión entre la presión de esta necesidad de penetrar en un universo no familiar de acción simbólica y las exigencias de progreso técnico en la teoría de la cultura, entre la necesidad de aprehender y la necesidad de analizar es, en consecuencia, muy grande y esencialmente inevitable.

En realidad, cuanto más se desarrolla la teoría más profunda se hace la tensión. Esta es la primera condición de la teoría cultural: no es dueña de sí misma. Como es inseparable de los hechos inmediatos que presenta la descripción densa, la libertad de la teoría para forjarse de conformidad con su lógica interna es bastante limitada. (Geertz, 1973: 35).

Las grandes contribuciones teóricas están no sólo en estudios específicos, sino que son difíciles de separar de tales estudios para integrarlas en algo que pudiera llamarse teoría cultural. Un etnógrafo pudiera utilizar una línea teórica desarrollada en el ejercicio de una interpretación etnográfica para emplearla en otra, procurando lograr mayor precisión y amplitud; pero no podría pretender escribir a partir de ello, una teoría general de la interpretación cultural.

En este sentido, no pudiese existir una teoría general de la cultura, pues sólo existen estudios etnográficos que describen y explican a partir de esta metodología, las significaciones que un grupo social particular da a sus conductas, lo que la hace una teoría no predictiva.

La manera cómo funciona la teoría en una ciencia interpretativa, como la de la cultura, sugiere que la distinción que se da en las ciencias experimentales o de observación entre *descripción y explicación*, se da en este caso, como una distinción entre *inscripción (descripción densa) y especificación (diagnóstico)*, entre establecer la significación que determinadas acciones sociales tienen para sus actores y enunciar, lo más explícitamente, lo que el conocimiento así

alcanzado muestra sobre la sociedad a la que se refiere y, más allá de ella, sobre la vida social como tal. (Geertz, 1973).

En la etnografía la función de la teoría es suministrar un vocabulario en el cual pueda expresarse lo que la acción simbólica tiene que decir sobre sí misma, es decir, sobre el papel de la cultura en la vida humana. La meta es llegar a grandes conclusiones partiendo de hechos pequeños pero de textura muy densa, prestar apoyo a enunciados generales sobre el papel de la cultura en la construcción de la vida colectiva relacionándola exactamente con hechos específicos y complejos.

Considerar las dimensiones simbólicas de la acción social (esencia de la cultura) no es pretender separarse de los problemas existenciales de la vida para ir a parar a algún ámbito empírico de formas desprovistas de emoción; por el contrario, es sumergirse en medio de tales problemas.

La cultura organizacional

Es el momento de llegar a la organización y mirar cómo ha sido visto por ésta, el tema de la cultura, mediante algunas posiciones de orden teórico desarrolladas por algunos autores. El ejercicio administrativo contemplado como un cúmulo de acciones que se desarrollan por diferentes seres humanos al interior de una organización, con el fin de alcanzar los objetivos trazados por ésta; hace necesario que dichas acciones sean manejadas y dirigidas⁴⁵ por lo que comúnmente se conoce en el mundo empresarial como el *gerente de la empresa*.

Pero hablar de la *cultura organizacional o empresarial* implica referenciar el desarrollo del pensamiento administrativo⁴⁶ y a plantear la pregunta: ¿Trabajar la cultura organizacional en el ejercicio administrativo soluciona que todo comportamiento de los trabajadores en la organización se oriente de manera absoluta al cumplimiento de los objetivos trazados por la misma?

45. Elementos contemplados en la definición del término Management en la lengua francesa, expresados en el libro *La Administración entre Tradición y Renovación* del profesor Omar Aktouf (1997).

46. Cuando se habla de desarrollo del pensamiento administrativo, más que un análisis profundo y cronológico del mismo, se refiere a mencionar algunas corrientes que ayudarán a introducir el tema la cultura organizacional.

La evolución del pensamiento administrativo sugiere, iniciar haciendo referencia al pensamiento Tayloriano (1957), que contempla una diferenciación entre los integrantes de la organización cuyo sentido está dado porque algunos de ellos son los que piensan y otros son los que hacen⁴⁷, expresando de manera contundente, la nula participación que cierto tipo de colaboradores tenían en el aporte, a cómo deberían desarrollarse ciertas actividades trascendentales al interior de la empresa.

Esta corriente fundada bajo una concepción de la ingeniería, origina en el mundo de la organización, la intervención de otras áreas del conocimiento como la psicología, preocupada por dar explicación al comportamiento de los seres humanos que pertenecen al ente social denominado organización, planteando temas de estudio como el liderazgo, la motivación, el desarrollo organizacional, la organización informal. (López, 1999).

Se plantea, entonces, la preocupación por los seres humanos que conforman la organización y cómo funcionan las relaciones entre ellos, pero teniendo en cuenta relaciones meramente de tipo laboral y que sirven de apoyo para hablar del tratamiento de la organización como un sistema y también de las necesidades de la jerarquización de los trabajadores en la empresa. Corrientes del pensamiento administrativo lideradas por autores como: Parsons (1984), Merton (1965), Katz y Kahn (1977), entre otros. (López, 1999).

Los integrantes llegados a una organización proceden de un orden social espontáneo (la sociedad) y entran a formar parte de un orden social creado (la empresa)⁴⁸ donde los comportamientos de esos integrantes no necesariamente se ven afectados solamente por ese orden social creado, sino por el contrario, hay una alta dosis de decisión de comportamiento influenciado por el orden social espontáneo al que pertenece cada integrante que llega a la empresa.

47. La propuesta tayloriana se ajusta a un grupo de personas que llevan a cabo labores que son planeadas por otros.

48. Los conceptos de orden social espontáneo y orden social creado se presentan como dos grandes categorías de agrupaciones humanas en el libro *Derecho, Legislación y Libertad* de Friedrich Hayek (1994).

Teniendo en cuenta lo que de cultura se ha mencionado con anterioridad, con base en Clifford Geertz y considerada la organización como un ente social creado, donde ingresan los hombres y las mujeres, se espera que éstos también desarrollen en su interior; aludiendo a los términos empleados para definir cultura; conocimientos, creencias, costumbres y actitudes que harán que su conducta se vea influenciada por dichos desarrollos al interior de la empresa.

Si es cierto que la particularidad de un individuo se refleja en su personalidad, la individualidad de una organización se manifiesta en su cultura particular. (Morgan, 1986).

Para Sainsaulieu (1990), si hablamos de cultura organizacional, es porque existe una constante necesidad de producir sentidos y significaciones para actuar. (Zapata, 2007).

La cultura organizacional es un esquema de referencia para patrones de información, comportamiento y actitudes que compartimos con otros en el trabajo y que determinan el grado de adaptación laboral, en esta medida representan un aprendizaje continuo en el cual la cultura organizacional se enriquece con los aportes de los individuos, se perpetúa a través de ellos a la vez que las personas enriquecen sus otros entornos. (Zapata, 2007: 173).

El profesor Zapata en su libro *Cultura Organizacional* logra construir un mapa que permite observar la evolución que el concepto ha tenido a través del tiempo.

En la actualidad el estudio de las organizaciones desde la perspectiva cultural se ha afianzado adquiriendo profundidad, rigurosidad y un sitio importante entre los enfoques administrativos, dando origen al enfoque de la cultura organizacional donde las organizaciones se piensan como minisociedades, con sus propios patrones o modelos de cultura y subcultura, que pueden llegar a influir en forma decisiva sobre la eficiencia de la organización para alcanzar los retos que afronta tanto en su entorno interno como externo. (Zapata, 2007: 173).

El supuesto primordial de la escuela de la cultura organizacional es que los individuos, los grupos y los departamentos de una organización desarrollan

valores, signos y símbolos únicos y particulares a través del tiempo, los mismos que rigen en última instancia el comportamiento organizacional, estos valores, símbolos y signos a su vez se pueden considerar como producto de ciertos sistemas de conocimiento, ideologías, ritos, mitos, historias y ceremonias que se manifiestan frecuentemente en la organización y a los que los individuos les asignan ciertos significados específicos. (Zapata, 2007: 174).

Desde el enfoque cultural se plantea que la empresa dispone de una identidad de una "Personalidad que la distingue del resto, así, dos empresas equivalentes en el plano de las variables tradicionales de las teorías de la organización (sector de actividad, tecnología utilizada, tamaño, grado de centralización) se distinguirán por su identidad" (Thevenet, 2003:9).

De otro lado, se considera que la cultura no es un estado sino que evoluciona constantemente, es un proceso de aprendizaje continuo de la organización y evoluciona al enfrentarse a problemas clásicos y/o novedosos tanto de adaptación al entorno como de integración interna. (Morgan, 1986).

Los rasgos de la cultura tienen que ver con los principios generales o con las concepciones generales de la realidad empresarial. Esto no quiere decir que un 100% de los miembros de la empresa reaccionan de la misma forma ante lo que se revela como propio de la cultura de la empresa. La cultura se compone de fuertes tendencias representativas. (Thevenet, 2003). "La cultura no es aprendida necesariamente en forma consciente por los miembros de la organización y frecuentemente opera condicionando los comportamientos en forma inconsciente." (Zapata, 2007: 175).

En este sentido, la cultura es un sistema simbólico de significados e interpretaciones colectivas compartidas, según el cual los individuos dilucidan sus experiencias y orientan sus acciones (Geertz, 1973). En la formación de la cultura o la simbología de la empresa tienen que ver los fundadores y el pasado de la organización, las interpretaciones y decisiones de los actores dominantes actuales, las interpretaciones y decodificaciones permanentes de las interacciones organizacionales de los demás miembros y múltiples factores externos de contingencia (políticos, sociales, tecnológicos, etc.). En esta línea se encuentra la sociología interpretativa accionista de Weber (1997) y el interaccionismo simbólico y la etnometodología de Goffman (1967), Turner (1966), Garfinkel (2002) y Cicourel (1982).

Como se hizo con la definición de cultura, ahora se enumeran lo que algunos teóricos han definido como cultura organizacional; Schein (1985) propone que se mire la cultura desde tres ángulos distintos pero ligados entre sí: artefactos y creaciones, valores y creencias fundamentales.

El primer nivel incluye nociones como las creencias sobre la relación entre el hombre y la naturaleza, la orientación temporal, las creencias sobre la naturaleza humana y el concepto del espacio y de las relaciones espaciales humanas. Este nivel contiene los *datos* de una cultura, lo que es aceptado sin cuestionamientos y lo que está escondido en la memoria inconsciente del individuo.

El segundo nivel reúne los valores y la ideología, indicando los ideales y los objetivos de un grupo cultural, al igual que las vías para alcanzarlos. El tercer nivel contiene elementos como el lenguaje, la tecnología y la organización social. Cada nivel es en cierta medida una manifestación de un nivel anterior, es así como aparece la relación entre los tres niveles. El último nivel es el más visible y, en principio, el más fácil de cambiar. El primer nivel es el más profundo y sería el más resistente al cambio.

Para Ouchi (1981), la tradición y el clima constituyen la cultura de una compañía.

Para Deal y Kennedy (1982), la cultura organizacional es el conjunto de creencias, de símbolos, de lemas, de héroes y de ritos en la empresa.

Para Allaire y Firsirotu (1984), la cultura organizacional es un sistema que reúne los aspectos expresivos y afectivos de la organización en un sistema colectivo de significados simbólicos: los mitos, las ideologías y los valores.

Para Davis (1984), la cultura organizacional representa un tema unificador pero escondido que da una dirección y una movilización en el ámbito de los recursos.

Para Lemaître (1984), la cultura es un sistema de representaciones y de valores compartidos por todos los miembros de la empresa.

Más o menos completas, más o menos complejas, estas distintas definiciones evocan valores, símbolos, mitos, filosofías de administración, creencias compartidas, lenguaje, códigos, ritos, ceremonias, anécdotas, sagas, normas, etc. Las sutilezas entre todas las definiciones formuladas son notables pero si uno se esfuerza por encontrar el común denominador, se ve que la cultura es un conjunto de elementos, más o menos tangibles, producidos y sobre todo, poseídos por la organización. Dicho de otra manera, la organización tiene una cultura al igual que posee una estructura o una tecnología. La cultura es una variable organizacional que moldea la identidad de la empresa.

Definidos como sistema de signos, de símbolos, de ritos, etc., los artefactos de la cultura pueden utilizarse en el enfoque de la *cultura organizacional* para conferir identidad a la empresa. Efectivamente, como existe una estrecha relación entre estos artefactos y los valores y creencias que los sustentan, éstos contribuyen a forjar entre los miembros representaciones mentales de la empresa y de su funcionamiento. También permiten concebir las acciones en términos semejantes, moldean la realidad de los miembros y permiten su reconocimiento e identificación con la empresa. Desde esta óptica la visión cultura es entonces profundamente comunitaria.

La cultura organizacional y la práctica gerencial

Ahora bien, se puede observar cómo los teóricos de la cultura organizacional mencionados, guardan puntos de intersección entre el concepto más general de cultura y el que es por ellos definido cuando de la organización se trata, se hace necesario abordar ahora, lo relacionado con las posiciones que ha asumido la gerencia empresarial en la práctica frente al tema de la cultura y la organización.

La dirección empresarial de hoy afirma, el gerente deberá tener la habilidad, para a partir de los conocimientos brindados por el mundo académico y empírico hacer que los colaboradores de la organización desarrollen comportamientos que a él le interesan y con los cuales espera alcanzar las metas trazadas.

Pero gerentes formados en el ejercicio administrativo del orden tradicional, donde el proceso contempla las acciones de planear, organizar, dirigir y controlar, enunciadas por Fayol como facultativas de una persona o un grupo minoritario al interior de la empresa, desconoce en principio que el comportamiento de los seres humanos del orden individual y grupal no puede pretender ser de orden autoritario y dictatorial, desechando por completo las relaciones que de tipo informal se presentan en la organización por parte de los colaboradores de la misma, que afectan en gran escala el verdadero comportamiento del trabajador.

Pareciese pasar desapercibida en la dirección empresarial actual que los comportamientos de cada integrante, en la organización, se verán mayormente influenciados por las experiencias que cada empleado de la empresa haya vivido en ese entorno social espontáneo (la sociedad) del cual procede, invitándolo a procurar que en la organización para cual labora, encuentre la satisfacción de las necesidades que dicho entorno le genera, marcadas por una alto dosis de egoísmo en la búsqueda de generación de ingresos suficientes⁴⁹.

La situación actual no deja claridad que el ser humano encuentre en la organización la satisfacción total de sus necesidades, y por el contrario, vea la labor en la empresa, como una contraprestación, un aporte temporal y parcial que lo ayude a colmar en parte y no de manera satisfactoria algunas de ellas. Además de tener la sensación que es *utilizado* por la organización, para que esta maximice sus intereses, exigiéndole desarrollar valor agregado en sus oficios el cual no le es devuelto en modo alguno por la organización. Es indudable que la lealtad de los trabajadores de hoy para con sus organizaciones ha disminuido de manera importante como consecuencia de esa misma sensación de baja de lealtad de la organización para con ellos. (García, 2008).

Una de los mayores reproches que ha suscitado la práctica de la dirección empresarial, relacionada con la cultura organizacional, es que provocó tal *engolosinamiento*, que una gran cantidad de administradores y consultores

49. En la sociedad actual el hombre busca el lucro de su labor y lo desea ver reflejado en ganancias que le permitan sobrevivir.

creen que pueden crear de cualquier cosa nuevas formas de conciencias organizacionales (Morgan, 1986), que casi de manera automática deberían llevar el personal a trabajar mejor y a estar más satisfechos de su suerte, todo esto, sin que hubiera ningún cambio en la estructura organizacional y en el contenido del trabajo.

Ante la angustia de los administradores y en relación con los otros modos tradicionales de gestión, resulta seductor el vocabulario ligado a la cultura: se encuentran connotaciones religiosas, psicológicas y esotéricas y la cultura parece investida de virtudes mágicas y explicativas. Más exactamente, la cultura aparece como un *lubricante organizacional*, un elemento de cohesión que debe permitir limar todas las asperezas.

La mayoría de estos investigadores, influenciados indudablemente por la analogía con estudios etnográficos realizados en pequeñas sociedades primitivas, tomaron como cierto que la organización en su conjunto es una base sólida para realizar un buen análisis cultural. Y cuando se observaban las variaciones culturales internas, éstas se minimizaban y se atribuían a una falta de cultura. Se acostumbraba de esta manera a oponer las fuertes culturas homogéneas a las débiles culturas heterogéneas.

Desde el momento en que se habla de signos, de símbolos, de lenguaje o de rituales, se entra en relación con elementos que constituyen la identidad de la persona. No obstante, Galambaud (1987), subraya, parece que la administración se haya atribuido la posibilidad de emplear estos conceptos, sin preocuparse demasiado por el recorrido personal de cada uno de los miembros de la empresa. Estos conceptos se convirtieron en instrumentos que permiten a los dirigentes la difusión de valores que orientan la reflexión y la acción del conjunto de empleados.

Aktouf (1997) señala abusos en la utilización de la palabra *cultura*. Explica que la cultura supone un pasado común, una historia compartida, construida colectivamente en el tiempo y suficientemente integrada para ser transmitida de generación en generación. Se pregunta entonces qué significa la noción de *cambio de la cultura* cuando se sabe que los antropólogos cuando abordan estos conceptos consideran horizontes temporales a escala de las civilizaciones.

El discurso de la *cultura organizacional* en la práctica, para la dirección empresarial, se sitúa en toda una tradición de medios o de fórmulas ideológicas empleadas por los dirigentes para garantizar que las acciones de los miembros de la empresa tienden a servir a sus propios objetivos. Este medio para *manipular* el comportamiento y ganar la cooperación de los trabajadores tiene la ventaja de proporcionar a quienes la utilizan, una apariencia de legitimidad.

La cultura se convierte claramente en un elemento en los procesos de demarcación y control que se practican en las organizaciones. Es un elemento de la ideología administrativa, ya que los administradores la utilizan conscientemente para obtener el apoyo que permita el logro de sus objetivos (Smucker, 1988).

La cultura se presenta entonces como un nuevo medio de control y de dominación, ya sea por el control de lo informal, o de la irracionalidad. Esta última noción siempre se ha asociado a lo simbólico y a lo imaginario. La cultura como instrumento de gestión permite la *manipulación* de los artefactos de tal manera que esta irracionalidad tiende hacia la racionalidad que caracteriza al proyecto gerencial. La más bella ilustración de este proceso se encuentra en *En busca de la excelencia* de Peters et Waterman (1982) que se presenta como un catálogo de recetas nutrido por la ideología de los dirigentes.

La cultura no puede reducirse a un campo específico y autónomo que se expresaría en elementos que podríamos calificar como puramente simbólicos. Al describir la cultura de esta manera instrumental, el enfoque de la cultura organizacional, deja entrever posibilidades de cambios rápidos, de fácil manipulación y atribuye a los administradores la responsabilidad de forjar y perpetuar la cultura de empresa.

Esta definición da lugar a abusos, pues a menudo la cultura se confunde con el estilo de gestión como si los actos y discursos de los dirigentes por sí solos constituyeran una cultura. Sin embargo, como dice Galambaud (1987), la acción cultural tampoco es un acto de magia que, por la sola fuerza del verbo convertido en fórmula, genera rupturas en los comportamientos de los hombres.

Igualmente, explica con Sainsaulieu (1997), que la acción cultural es un proceso que demanda tiempo y que nunca tiene consecuencias inmediatas. Como la cultura de la empresa surge de su funcionamiento cotidiano, cualquier cambio de comportamiento demanda, más que un discurso, un cambio en la práctica. Estos cambios requieren tiempo y no tendrán nunca el efecto directo buscado, ya que como lo explica Aktouf (1997), la cultura es un inevitable movimiento dialéctico entre actividad económica, vida social y simbólica, donde la infraestructura (los fundamentos) sostiene e impregna a las superestructuras (ideas, ideologías, conocimientos, creencias).

El llamado enfoque de la *cultura organizacional* en la práctica de la dirección empresarial, se sitúa claramente en el paradigma funcionalista: la cultura se concibe como una variable que cumple ciertas funciones especialmente las de integración y motivación. Cuando una cultura es disfuncional, es decir, cuando no contribuye a los buenos resultados de la empresa, los dirigentes deben emprender su cambio con el fin de que cumpla los objetivos organizacionales.

Este enfoque supone que existe consenso y armonía al interior de la organización. La idea de compartir qué se perfila detrás de la cultura, supone que va a resolver las diferencias entre dirigentes y dirigidos, entre aspectos formales y simbólicos. Cuando a pesar de todo se presentan conflictos, se negocia una solución, se pone en marcha un cambio lento de cultura que apunta a una mejor adaptación de la cultura a los objetivos de la organización. La *cultura organizacional* se interesa por las consecuencias de la cultura, es decir, por los logros y no duda en ubicar bajo la rúbrica *cultura empresarial* simples políticas de administración tales como...“nunca contratar personal sindicalizado” (Aktouf, 1997: 576).

O más equívoco aún, las organizaciones han empezado a manejar procesos cognoscitivos con el ánimo de influir en el comportamiento de los empleados para lograr una ventaja competitiva. Sólo se ha corroborado que dichos procesos en las organizaciones donde se han implementado no reflejan directamente comportamientos o creencias subyacentes en los colaboradores de la empresa, y por el contrario, se ha confirmado que dichos procesos cognoscitivos para el logro de una ventaja competitiva, requieren que se atienda a las identidades por las cuales la gente tiene sentido de lo

que ella hace en lo referente a un sistema más grande que simples normas de la organización. (Fiol, 1991).

La cultura es una variable, un instrumento al servicio de los administradores para conducir la empresa hacia el éxito. La organización es vista desde la perspectiva de una de sus partes, una de sus producciones y no en su complejidad. Luego de apropiarse del control del producto, luego de apropiarse del control del proceso, el patrón desea apoderarse ahora del sistema de valores del trabajador. (García, 2008).

El enfoque de la cultura organizacional⁵⁰ plantea una visión instrumental de la cultura y la considera como una variable que cumple ciertas funciones (integración, motivación) y que los dirigentes pueden modificar o imponer según su deseo para conducir la organización hacia el éxito. Esto hace que algunos confundan cultura y estrategia. Una buena estrategia de los dirigentes consistiría entonces en escoger la cultura apropiada para evitar los problemas organizacionales.

Conclusión

Todo lo anterior, deja entrever una mala interpretación en la práctica de la gerencia empresarial, de lo que realmente debe ser entendido como cultura, ameritando volver a Geertz, para tratar dilucidar cuales pueden ser las causas de esta mala interpretación.

En primera instancia se considera, no se debe olvidar que las ciencias humanas fundamentales, dicen que la subjetividad y los símbolos que interpreta todo ser humano, es muy poco probable que se puedan *manipular* exteriormente y mucho depende de la coherencia entre la vida material, concreta, y la vida simbólica representacional, como elementos interdependientes de un todo. La cultura no puede ser considerada como una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones.

50. En la sociedad actual el hombre busca el lucro de su labor y lo desea ver reflejado en ganancias que le permitan sobrevivir.

La interpretación equivocada que la dirección empresarial le puede haber dado al concepto de *cultura organizacional* es cuando Geertz afirma que “La cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas concretos de conducta -costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos-, como ha ocurrido en general hasta ahora, sino como una serie de mecanismos de control —planes, recetas, formulas, reglas, instrucciones que gobiernan la conducta.” (Geertz, 1973: 51).

En este sentido, Geertz no menciona que esos mecanismos de control, que gobiernan la conducta del hombre, sean creados por un individuo (como aparentemente piensa el gerente en la organización) sino, son el resultado de las relaciones entre los individuos de un colectivo, donde los actores que intervienen en su construcción, son los mismos integrantes de la colectividad.

Pues como el mismo Geertz lo menciona: llegar a ser humano es llegar a ser un individuo, y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas haciendo que los esquemas culturales no sean generales sino específicos.

Pareciese que para la dirección empresarial actual, los esquemas culturales son generales, o por lo menos, así le interesa que se entiendan, lo que va en perfecta contravía de lo planteado por Clifford Geertz.

En este sentido como lo plantea Pfeffer (1997) ¿Existen tipos culturales ideales en la empresa? Planteando la posibilidad de la existencia de diferentes culturas organizacionales: una cultura legítima, cultura eficiente, cultura tradicional o cultura utilitarista. Si efectivamente, se considerara que existen estas categorías de la cultura, que criterios habrían llevado a este autor para considerar, la existencia universal de una cultura llamada legítima o utilitarista, sin pensar, que lo que a su entender, hace llamarse a una cultura utilitarista por ejemplo, no tiene igual aplicación en otro colectivo o sociedad. (García, 2008).

Mientras que muchos investigadores de la cultura organizacional se han dedicado a tratar de definir su naturaleza, pocos han contribuido hacia la

investigación de la cultura y de su funcionamiento en las organizaciones. Las investigaciones actuales deben procurar determinar cómo la cultura afecta el funcionamiento de organización, pues es claro que ésta influye en una variedad de procesos y de funcionamiento de la organización. (Lee et al, 2004).

En este sentido, la influencia de la congruencia de los individuos con la cultura de una organización en sus orientaciones afectivas hacia la organización ha sido el foco de un cuerpo cada vez mayor de la investigación. Las investigaciones procuran examinar esta relación en el contexto de una organización que experimenta la transformación cultural significativa, sus resultados presentan discrepancias entre los gravámenes de los individuos de la cultura actual y de su cultura ideal, observándose variaciones significativas frente al optimismo sobre el futuro de la organización, por ejemplo. (Stanley et al, 1996)

La inatención a los sistemas sociales en las organizaciones ha conducido a investigadores a subestimar la importancia de la cultura; las normas, los valores, y asunciones compartidas no son del interés para describir el funcionamiento de las empresas. El concepto de cultura organizacional para la empresa, tiene valor sólomente cuando es alimentado de datos en su mayoría numéricos que *permiten* definir claramente lo que pasa en la organización. La verdadera implicación es que la cultura necesita ser observada, más que medida, pues es la única forma que los estudios de la organización puedan avanzar. (Schein, 1996).

Sin embargo, se reconoce la existencia de varios casos de dirección gerencial, donde se puede observar, que la mala interpretación que la dirección general pudo haber hecho al significado de *cultura organizacional* alrededor de un concepto de cultura más general; como la cultura misma, no aplica para la dirección en todas las empresas, pues cada dirección en cada organización es particular, se puede observar cómo la conducta que tienen algunos colaboradores en algunas organizaciones, deja entrever que es el resultado de una construcción colectiva y no unidireccional a nivel organizacional.

Se percibe, entonces, que la mala interpretación de que habla este capítulo, queda en manos de cada gerente, en la forma que practica su dirección gerencial,

pues mientras unas organizaciones insisten en la equivocada interpretación de lo que la cultura organizacional significa, vemos cómo otras hacen de la cultura, una interpretación como la planteada por Clifford Geertz.

Bibliografía

- AKTOUF, Omar (1997) *La Administración entre Tradición y Renovación*. Cali. Tercera edición Gaëtan Morin éditeur y Universidad del Valle.
- ALLAIRE, Y. ET M. E. FIRSIROTU (1984) *Theories of organizational cultures*. Organization studies. No 5.
- CASSIRER, E. (1972) *Introducción y Planteamiento del problema*. Tomado de: Filosofía de las Formas Simbólicas. México, FCE, para la edición en español.
- _____ (1944) *Essay of Man*. New Haven: Yale University Press.
- CICOUREL, Aaron (1982) *El Método y la medida en Sociología*. Madrid. Editora Nacional.
- DAVIS, S. (1984) *Managing corporate culture*. Cambridge. Mass Turnaround.
- DEAL, T. E. Y KENEDY, A. A. (1982) *Corporate culture: the rites and rituals of corporate life*. Mass. Addison- Wesley.
- FIOL, Marlene (1991) *Managing Culture as a Competitive Resource: An Identity-Based View of Sustainable Competitive Advantage*. Journal of Management, 17 (3), 191 - 211.
- GALAMBAUD, Bernard (1987) *Le projet d'entreprise entre désirs et réalité*. Gérer et comprendre (Annales des mines). No.7, p.51.
- GARCÍA VARGAS, Oscar Humberto (2008) *La Cultura y la Organización*. En “*La Competitividad como Factor de la Excelencia en la Administración*” (pp.1-32).Tijuana, B.C., México: Academia de Ciencias Administrativas ACACIA y Laredo Impresores.
- GARFINKEL, Harold (2002) *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge. Polity press.
- GEERTZ, Clifford (1973) *The Interpretation of Cultures*. New York. Basic Books, Inc.
- GOFFMAN, Ervin (1967) *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York. Pantheon books.
- GOODENOUGH, W. H. (1957) *Cultural anthropology and linguistics*. Washington. Ed. P. Garvin.
- HAYEK, Friedrich (1994) *Derecho, legislación y libertad*. Volumen I. Madrid. Unión Editorial.
- KATZ, Daniel Y KAHN, Robert L. (1977) *Psicología Social de las Organizaciones*. México. Trillas.
- KROEBER, L. Y KLUCKHOFF, C. (1952) *Cultura: una revisión crítica de conceptos y definiciones*. En papers of the peabody museum of american archeology and ethnology, v. 47, n° 1.
- LEE, Siew Kim Jean; YU, Kelvin (2004) *Corporate culture and organizational performance*. Journal of Managerial Psychology, 19 (4), 340-359.
- LEMAITRE, Nadine (1984) *La culture d'entreprise: outil de gestion*. Direction et gestion des entreprises. Vol. 20, No 12 novembre-décembre.
- LOPEZ GALLEGO, Francisco (1999) *La Administración como Sistema Gnoseológico*. En búsqueda de un Objeto de estudio. Revista Universidad de EAFIT. Enero-Marzo. Pp.19-39.
- MERCIER, Paul (1966) *Histoire de l'anthropologie*. Paris. Puf.

- MERTON, Robert K. (1965) *Teoría y Estructuras Sociales*. México. Fondo de Cultura Económica.
- MORGAN, Gareth (1986) *Images de l'organisation*. Québec. Eska.
- OUCHI, William (1981) *Théorie Z*. Paris. InterÉditions.
- PARSONS, Talcott (1984) *El Sistema Social*. Madrid. Alianza Editorial.
- PASCALE, T. R. AND ATHOS, G. A. (1981) *The Art of Japanese Management: Applications for American Executives*. Warner Books.
- PETERS, T. J. y WATERMAN, R. H. (1982) *In Search of Excellence: Lessons from America's Best Run Companies*. Warner Books.
- PETERS, T. R. y AUSTIN, N. (1985) *A Passion For Excellence: the Leadership Difference*. Random House
- PFEFFER, Jeffrey (1997) *Mechanism and Social Control. New Directions for Organization Theory: Problems and Prospect*. New York. Oxford University Press.
- SAINSAULIEU, R. (1997) *Cultures d'entreprise*. Paris. Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- _____ (1990) *Culture, Entreprise et Société*. Université Catholique de Louvain.
- SCHEIN, Edgar H. (1996) *Culture: The missing concept in organization studies*. Administrative Science Quarterly, 41 (2), 229- 240.
- _____ (1985) *Organizational culture and leadership*. San Francisco. Jossey-Bass.
- SEIDENGART, Jean (1990) *Présentation, dans Ernst Cassirer, de Marbourg à New York*. Paris. Les Éditions du Cerf.
- SMIRCICH, L. (1983) *Concepts of culture and organizational analysis*. Administrative Science Quarterly. Vol 28. No.1, p.p. 339-358.
- SMUCKER, J. (1988) *La culture de la organisation comme idéologie de gestion: une analyse critique*. La culture des organisations québec: institut québécois de recherche sur la culture. No. 14, p.p. 39-68.
- STANLEY G. Harris y MOSSHOLDER Kevin W. (1996) *The Affective Implications of Perceived Congruence with Culture Dimensions during Organizational Transformation*. Journal of Management, 22 (8), 527 - 547.
- TAYLOR, Frederic W. (1957) *La direction scientifique des entreprises* (1911). Paris. Dunod.
- THÉVENET, Maurice. (2003) *La Culture D'Entreprise*. France. Presses Universitaires de France.
- TURNER, Victor W. (1966) *Symbols in ndembu ritual*.
- TYLOR, Edward B. (1979) *Animismo* (1871). New York. Harper & row.
- WEBER, Max. (1997) *Economía y Sociedad: Esbozo de Sociología Comprensiva*. Santafé de Bogotá. Fondo de Cultura Económica.
- _____ (1964) *El origen del capitalismo moderno*. México. Fondo de Cultura Económica.
- ZAPATA DOMÍNGUEZ, Álvaro (2007) *Cultura Organizacional*. Cali. Ediciones Universidad del Valle.

El ser humano socialmente responsable: Motor impulsor de las organizaciones empresariales

Cira de Pelekais, René Aguirre, Miguel Rendueles, Elmar Pelekais
Universidad Rafael Belloso Chacín URBE (Maracaibo-Venezuela)

A manera de introducción

Hablar del ser humano como motor impulsor de las organizaciones, es una difícil pero no imposible tarea que los autores de este artículo se han planteado, por esta razón se considero importante enfocarlo desde el punto de vista de la responsabilidad social, término que aun cuando no es nuevo, toma popularidad y se hace énfasis en él, a partir de la última década del Siglo XX, hasta el punto que legislaciones de varios países, entre ellos Venezuela lo han normatizado en diferentes instrumentos legales. De allí que analizar cada uno de los aspectos que integran esta tríada ser humano-responsabilidad social-organizaciones empresariales, resulta de interés vital para todos aquellos investigadores que consideran importante realzar la función cumplida por el ser humano socialmente responsable en el entorno en que se desenvuelve.

Por otro lado, la realidad que vive el país refleja que es el talento humano, en su esencia, el eslabón destinado a emprender un cambio cultural que permita efectivamente la incorporación de la responsabilidad social no sólo para cumplir con las obligaciones para con el personal que trabaja en las organizaciones sean estas empresariales o no, sino también con la sociedad.

Con respecto a lo planteado, es necesario reforzar que la conducta virtuosa o constructiva de un individuo se va desarrollando gradualmente desde el nacimiento; por ello, al logro de la autonomía y de la conducta

socialmente responsable contribuyen todos los agentes de socialización: familia, escuela, pares, medios de comunicación, es decir, en general, todos los subsistemas en los cuales la persona participa directa o indirectamente, y también aquellos en los cuales no participa, pero lo hacen las personas con quienes interactúa (Bronfenbrenner y Morris, 1998, cit en Papalia, 2001). Así, el colegio y la universidad constituyen algunos de los agentes de socialización que contribuyen a su desarrollo.

De allí que la Responsabilidad Social se manifiesta de manera consciente en cada persona adulta cuando logra tomar conciencia de que tiene el deber y la capacidad de responder ante los otros. Así, la tarea de la educación, como un espacio artificial de convivencia, es permitir y facilitar el crecimiento de las personas como seres humanos que se respetan a sí mismos y a los otros, con conciencia social y ecológica, de manera que puedan actuar con responsabilidad y libertad en la comunidad a la cual pertenecen. La educación, entonces, tiene la responsabilidad de responder a la necesidad común y constante para todas las personas: el desarrollo de habilidades y capacidades personales, intelectuales y espirituales que necesita cada alumno para avanzar en el ambiente que lo rodea y en el mundo actual (Lepeley, 2001).

De igual forma, es necesario educar sistemática e intencionadamente para la Responsabilidad Social y para una conducta socialmente responsable. Esto implica una propuesta de aprendizaje que involucre todas las formas de inteligencia, generando y desarrollando actitudes y comportamientos destinados a hacer más dichosa y productiva la convivencia con los demás, actitudes y comportamientos que no se aprenden de la forma tradicional en que se aprenden muchas cosas en la escuela. Se aprenden involucrando tanto la mente como el cuerpo, tanto el intelecto como las emociones, tanto un trabajo individual como uno en equipo y donde el estado o gobierno nacional y local, también debe dictar sus directrices.

Con respecto a lo señalado, es importante destacar que es el Estado el ente encargado de cumplir con un papel social general, basado en múltiples sistemas, programas y mecanismos quien designa grupos y personas responsables de asumir estas funciones y conseguir los medios necesarios para cumplir con sus responsabilidades, en lo que podría definirse como

la función social del Estado. Queda claro que si bien cada individuo debe aportar sus capacidades individuales al logro de su bienestar, también es evidente que cuando se trata de la colectividad, es el Estado el primer responsable de su satisfacción y desarrollo.

La función social del Estado, entonces, debe enfocarse en la búsqueda del desarrollo integral de la sociedad, lo que equivale a atender a todos los individuos en su comunidad sin excepción y a cada individuo en sus propias dimensiones, traduciéndose en la idea de un Estado que debe obtener resultados posibles de generar beneficios para ser distribuidos a los ciudadanos a fin de satisfacer sus necesidades individuales y colectivas; naciendo el concepto de responsabilidad social, siendo el Estado el principal protagonista. El papel del Estado no es único, pues toda organización tiene también una razón social y un objetivo principal definido por su misión, que nadie discute. (Rendueles, 2008)

Referente teórico conceptual

Para Pelekais (2007) la Responsabilidad Social tiene su fundamento en el interior de la organización, la cual asume los valores y principios que la regulan dentro de su plataforma filosófica, y es a través de la internalización de ellos que se exterioriza hacia el entorno en el cual se encuentra enclavada.

Por su parte, Sáez (2001), sostiene que la Responsabilidad Social es la capacidad y obligación de responder ante la sociedad como un todo, por acciones u omisiones y que se ejerce, cuando corresponde, desde alguna persona hacia todas las otras. La capacidad de responder está dada por los recursos con que cuenta la persona, ya sean de índole personal, recibidos por la herencia, adquiridos por la educación, por el propio esfuerzo o puestos a su disposición por terceros; la obligación de responder está dada por convenios, pactos, contratos, convicciones políticas, morales o religiosas. Según la capacidad de acción, la Responsabilidad Social es mayor o menor. Así, cuando los efectos de las acciones u omisiones alcanzan a muchas personas, se dice que la Responsabilidad Social es alta.

Estas ideas aunadas al cambio significativo experimentado por la escala de valores del ser humano y a los nuevos modelos ideológicos y políticos; han incidido de manera directa en el comportamiento humano y en la concepción de los empresarios y líderes de instituciones de todo tipo sobre la manera de gerenciar y administrar sus organizaciones.

Por otro lado, la reflexión, desde diferentes puntos de vista, acerca de las instituciones que gobiernan y rigen la vida organizacional, no es una novedad en la historia del pensamiento filosófico, aunque si es una novedad que ese fenómeno se produzca prácticamente como consecuencia de la presión de la sociedad sobre las instituciones. Este es uno de los hechos más apasionantes del estudio de la ética empresarial; descubrir el modo cómo es ejercida la presión de la sociedad, interna y externa, forzando a las organizaciones a repensar tanto el fin como los medios fijados en su actividad, además de obligarle a reflexionar y asumir las consecuencias positivas y negativas de su praxis.

En consecuencia, una organización no debe existir aislada de relaciones con diversos sectores de la sociedad. Para producir bienes y servicios requiere de un grupo humano capaz de realizar sus tareas para el logro de su razón social, pero a su vez debe responder a las expectativas y necesidades de dicho grupo social. La comunidad local y la sociedad en general esperan que la organización a través de sus procesos, genere empleos, favorezca a sus trabajadores, no contamine el ambiente, respete las normas comunitarias y cumpla con sus compromisos; pues de no hacerlo la comunidad puede presionar en contra de los resultados de la organización.

Parafraseando las ideas de Guedez y Pizzolante⁵¹, quienes señalan que cada empresa u organización debe tener su propia hoja de vida que las haga socialmente responsables, esto es lo que ocurre cuando define su misión y visión, estableciendo a partir de allí sus hechos responsables con trabajadores, accionistas, clientes y con la propia comunidad. Sólo incorporados estos valores a su filosofía organizacional es cuando una organización puede plantearse la posibilidad de hacer algo de la puerta hacia fuera, iniciando acciones basadas en una relación triangular entre las necesidades reales de la

51. El Nacional. Abril 4 de 2006, p. C5.

comunidad, las prioridades de los gobiernos locales, regionales y nacionales y las capacidades e intereses de la propia organización.

La mayor parte del sector empresarial en América Latina y en particular el venezolano, no se considera responsable de lo social y de lo ambiental, esto tiene su origen en la teoría económica donde se afirma la tarea del empresario, como un organizador de empresas, la cual genera utilidades y contribuye al crecimiento económico. La desigualdad social, el desempleo y la protección del ambiente se aprecian como problemas de los cuales debe ocuparse el gobierno. Sin embargo, cuando el Estado pierde su capacidad financiera, creativa y gerencial, la solución de estos problemas pasará a otras instancias, entre ellas las empresas (Hoffman, 2000).

El reto de enfrentar el problema de la desigualdad social en el medio latinoamericano y venezolano es un imperativo. Requiere, al menos, dos vías de acción: perfeccionar la gerencia de los programas sociales a través de una ambiciosa y denotada labor de investigación, para identificar éxitos y fracasos de dichas experiencias, y la segunda, crear una herramienta gerencial a través de la cual las empresas puedan canalizar eficientemente sus esfuerzos, para contribuir al progreso social y a la protección del ambiente (Gómez, 2004).

Para Gardetti (2003), existe la necesidad de una alianza entre la empresa, la sociedad y el medioambiente. El mundo actual tomará en cuenta a las empresas vinculadas con esta asociación observándose una inclinación casi natural por estas organizaciones, ya que el dinero y el poder económico no son suficientes para comprar la aceptación de los grupos de interés.

Estas posturas modifican el mapa de la responsabilidad social en Venezuela, ganando terreno el objetivo de hacer negocios con los sectores asociados a la base de las corporaciones, perdiendo fuerza el enfoque de una mera filantropía. Los desequilibrios, las asimetrías sociales y económicas de un país como Venezuela, suponen una complejidad, que no pueden abordarse desde una sola perspectiva. El desarrollo de proyectos de responsabilidad social responde a estas inquietudes y hace que la mayoría de las organizaciones venezolanas comiencen a valorar las demandas de sus comunidades.

En referencia a lo planteado anteriormente, es importante acotar que en Venezuela el número de empresas comprometidas en la búsqueda de soluciones a problemas sociales se han incrementado notablemente en la última década, aún cuando existe un número importante de empresas venezolanas que aún no están ganadas a la idea de asumir una participación activa en materia de responsabilidad social. Sin embargo, son muchas las organizaciones dispuestas a asumir un papel importante en este campo, algunas de ellas además del Estado, son la iglesia, las ONG's y las universidades, entre otras.

Esta filosofía social no es innata del ser humano y debe ser aprendida como parte de un proceso educativo bien planificado; haciendo relevante el papel las instituciones educativas y con mayor énfasis, el de las universidades; tratando de orientar su misión no sólo al logro de los objetivos educativos y desarrollo profesional de sus estudiantes; sino también a sensibilizar la actuación de su alumnado frente a las necesidades del entorno comunitario que los rodea, planteándose la necesidad de fijar lineamientos que permitan dar respuestas concretas para el logro de la participación reactiva de las universidades ante la sociedad.

Pero, ¿que es la responsabilidad social universitaria?

Autores como Cavero (2004), establecen que la Responsabilidad Social Universitaria es un enfoque ético del vínculo mutuo entre universidad y sociedad, un compromiso moral irrenunciable que, a la par que genera un nuevo conocimiento relevante para la solución de los problemas sociales, permite la aplicación directa del saber científico y tecnológico, así como una formación profesional más humanitaria. De igual forma, Lerner (2004) citado por Rendueles (2008) indica que la Universidad está obligada a ser motor y garante del desarrollo económico y social de su colectividad con intervenciones respetuosas, eficaces y con sentido futuro a favor de los más necesitados y el ambiente que los rodea.

Por su parte, Vallaeys, (2004) señala que si bien el mundo empresarial acoge desde algún tiempo el concepto de responsabilidad social, su

reflexión en el ámbito universitario recién ha comenzado. El paradigma de la Responsabilidad Social Universitaria supera el enfoque de la “proyección social y extensión universitaria” y apuesta por una reflexión integral de la Universidad como institución académica que influye en el entorno social.

De las definiciones anteriormente formuladas, se desprende que la universidad, sin ser una empresa, es una organización que funciona en su sociedad y genera impactos tanto sobre las personas que laboran en ella (administrativos, docentes, estudiantes) como sobre su entorno social y natural. Su responsabilidad social es el afán de responder de modo ético e inteligente por estos impactos para que sean, en la medida de lo posible, positivos y no negativos. De esta forma, Rendueles (2008) señala que a partir de una visión integral de la organización, una gestión socialmente responsable cuida los impactos que la universidad tiene sobre el medio ambiente, el medio social y los recursos humanos, tratando de minimizar los daños posibles y maximizar todos los impactos positivos, en provecho tanto de su sociedad como de la educación que brinda a sus estudiantes, siendo esta última su razón de ser.

Por otro lado, es un hecho innegable que la empresa privada y la universidad no pueden continuar desarrollándose aisladamente, porque las consecuencias de esta dicotomía las sufre la empresa y la sociedad.

La formación de los profesionales debe responder a los requerimientos de un país en vías de desarrollo, que no sólo necesita de trabajadores excelentes, sino también de líderes, dirigentes, creadores de empresas y profesionales que tengan verdadera conciencia de su responsabilidad profesional.

Para que la Universidad pueda desarrollar eficientemente su labor de formadora, la empresa privada tiene la responsabilidad social de aportar a dicha formación, a través de la presencia de sus funcionarios en la docencia universitaria, la dirección de trabajos de investigación y su participación activa en la dinámica universitaria.

La Responsabilidad Social Universitaria exige, desde una visión holística, articular las diversas partes de la institución en un proyecto de promoción social de principios éticos y de desarrollo social equitativo y sostenible,

para la producción y transmisión de saberes responsables y la formación de profesionales ciudadanos igualmente responsables. La responsabilidad social universitaria es la capacidad que tiene la universidad de difundir y poner en práctica una serie de principios y valores generales y específicos, por medio de cuatro procesos claves de toda institución de educación superior: la gestión, la docencia, la investigación y la extensión; que constituyen el centro del quehacer de toda universidad⁵².

De igual forma, Vallaeys (2004), menciona que al igual que la Empresa que ha debido superar el enfoque filantrópico de la inversión social (como gasto extra) para entenderse a sí misma bajo el nuevo paradigma de la Responsabilidad Social, la Universidad debe tratar de superar el enfoque de la "proyección social y extensión universitaria" como 'apéndices' bien intencionados a su función central de formación estudiantil y producción de conocimientos, para poder asumir la verdadera exigencia de la Responsabilidad Social Universitaria, su punto de vista refiere que para precisar orientaciones estratégicas generales de responsabilidad social universitaria es provechoso enfocar cuatro líneas de acción institucional.

Gestión Interna de la Universidad: La meta es orientarla hacia la transformación de la Universidad en una pequeña comunidad ejemplar de democracia, equidad (supresión de las segregaciones y corrección de los privilegios), transparencia (política y económica), y hacer de ella, un modelo de desarrollo sostenible (política de protección del medio ambiente, uso de papel reciclado, tratamiento de los desechos, etc.). Para ello, es pertinente utilizar herramientas empleadas por las empresas para lograr niveles de calidad, como la norma SA 8000 o el Balance social. Hacer de la Universidad una comunidad socialmente ejemplar es beneficiarse de una doble fuente de aprendizaje: el estudiante aprende en la Universidad su carrera pero también aprende de la Universidad los hábitos y valores ciudadanos.

Docencia: La meta es capacitar a los docentes en el enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria y promover en las especialidades el Aprendizaje Basado en Proyectos de carácter social, abriendo las aulas hacia la comunidad social como fuente de enseñanza significativa y práctica

52. Documento en línea http://construyepaís.cl/documentos/microprogramas_RS.pdf, visitado en fecha 20-12-2006.

aplicada a la solución de problemas reales, siendo creativos y de cómo el estudiante puede aprender haciendo cosas socialmente útiles y formarse como ciudadano informado y responsable. Esto fomentará la creación de talleres de aprendizaje en las facultades, mayor articulación entre las disciplinas y mayor articulación entre la docencia, la investigación y la proyección social.

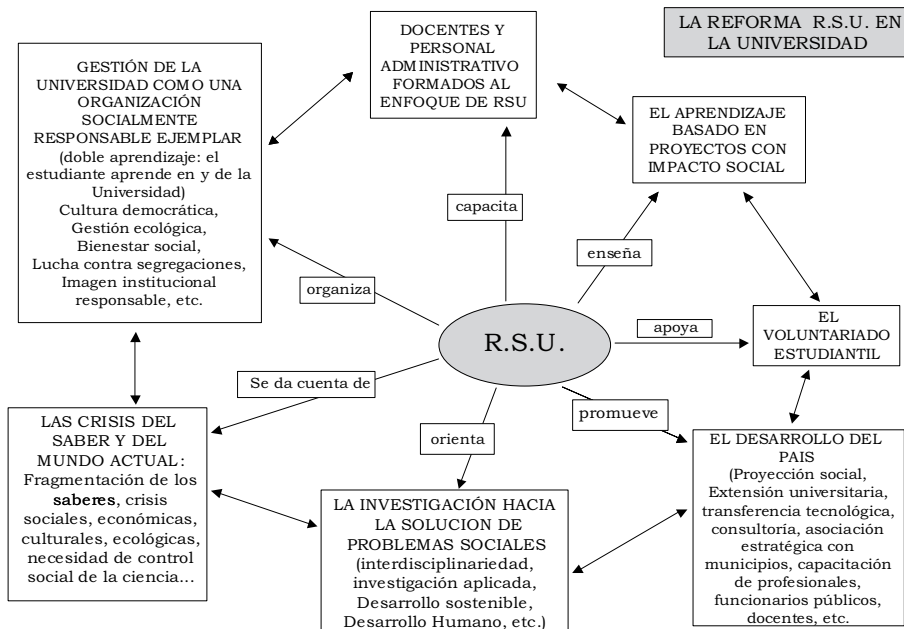
Investigación: La meta es promover la investigación para el desarrollo, bajo todas las formas posibles, utilizando estrategias como la firma de convenios de hermanamiento con distritos urbanos, marginales o rurales que invite a los departamentos de las diversas carreras a desarrollar investigaciones interdisciplinarias aplicadas con dichas localidades. Así, investigadores y docentes se encontrarían en el mismo lugar, trabajando sobre la misma problemática, desde sus especialidades respectivas, creando una sinergia de conocimientos.

Proyección Social: La meta es trabajar en interfaz con los departamentos de investigación y los docentes de las diversas facultades para implementar y administrar proyectos de desarrollo que puedan ser fuente de investigación aplicada y recursos didácticos para la comunidad universitaria. Dejando atrás la marginalización institucional de estas iniciativas voluntarias humanitarias, por la debilidad de su vínculo con la formación profesional y la didáctica universitaria, la idea es lograr una integración de la proyección social en el corazón de la institución, gracias a una Dirección Académica de Responsabilidad Social Universitaria que gestione las iniciativas estudiantiles y docentes, y pueda controlar su calidad. Tal unión estrecha entre proyección social, docencia e investigación promoverá, sin duda, el aumento significativo del voluntariado estudiantil, puesto que el alumnado habrá podido sacar provecho de un aprendizaje basado en proyectos durante su formación.

Las posibilidades de integración entre las iniciativas de enseñanza, investigación y proyección social son casi infinitas, conviene brindar el apoyo institucional adecuado a las personas creativas de cada claustro universitario, cuidar del retorno de las acciones sociales emprendidas hacia el mejoramiento de la formación académica y profesional de la comunidad universitaria, única medida que garantice la continuidad a largo plazo de la dinámica de Responsabilidad Social Universitaria. Cavero (2004), se refiere a la

Responsabilidad Social Universitaria como un enfoque ético del vínculo mutuo entre universidad y sociedad. Se trata de un compromiso moral irrenunciable que, a la par que genera nuevo conocimiento relevante para la solución de los problemas sociales, permite la aplicación directa del saber científico y tecnológico, así como una formación profesional más humanitaria.

Figura 1. La Reforma de la RSU en la Universidad



Fuente: Valleys (2004), Pontificia Universidad Católica del Perú

Por su parte Lerner (2004), señala que se entiende a la realidad universitaria como una institución y una experiencia centradas en el saber. Aprender y enseñar constituyen la esencia del mundo universitario, pero entre ambos extremos existe una amplia gama de actividades que hacen de la vida de los claustros universitarios una vivencia inagotable y en permanente renovación.

Este autor señala que la vocación social de la universidad debe ser entendida de una manera muy especial, por no tratarse de una organización productiva ni comercial; por no representar un sector de la sociedad ni aspirar papel político alguno. La universidad cumple sus responsabilidades

generando ciudadanos y personas con conciencia histórica y espíritu cívico, seres capaces de reconocer la situación de sus sociedades y de entender los deberes hacia sus conciudadanos.

Romero (2006), plantea que la responsabilidad social universitaria nos lleva a realizar la tarea educativa y de aprendizaje, de investigación y de innovación, teniendo en cuenta nuestros propios valores, las consecuencias de nuestras acciones en la enseñanza, en la investigación y en las decisiones que tomamos como parte de la universidad y más allá de ella; mirando los problemas del país, orientando la acción académica a mejorar la vida de los ciudadanos en cualquier región o comunidad.

También Criado (2006), se refiere a la responsabilidad social universitaria indicando que la universidad es una institución encaminada a formar personas con principios, responsabilidades, vocación por la investigación, pero debe igualmente promover la responsabilidad por el entorno social, particularmente frente a una sociedad tan compleja como la actual en la que abundan problemas vinculados con las carencias tanto económicas, éticas, culturales, etc.; por lo cual la universidad no puede soslayar su responsabilidad; debe manifestarse en una auténtica inquietud frente a la vigencia de estos problemas.

Componentes de la responsabilidad social universitaria

En los últimos años, el mundo empresarial ha ido construyendo múltiples instrumentos de evaluación y encuestas de Responsabilidad Social en relación con las temáticas que competen a sus esferas de desempeño y los aspectos éticamente sensibles de su acción. Así se han ido definiendo áreas específicas para el diagnóstico de su comportamiento responsable como son:

- Los valores éticos corporativos y la autorregulación de la conducta.
- La calidad de vida en la empresa, el trato laboral decente, el buen clima laboral y la gestión participativa.
- El compromiso con el cuidado del medio ambiente y la gestión del impacto ambiental.

- La relación con la comunidad y la participación en obras de acción social y desarrollo.
- La comercialización de productos de calidad, la relación con el cliente, el marketing responsable y la competencia leal.
- La transparencia en los reportes y operaciones financieras, y la inversión responsable.
- El respeto a los derechos humanos, la no discriminación y lucha contra la explotación infantil.
- La lucha contra la corrupción y el cumplimiento de las leyes.

Vallaes (2006), explica que buena parte de estos rubros puede ser retomada por la Responsabilidad Social Universitaria, aunque no signifique necesariamente que se puedan considerar exactamente los mismos indicadores. Debe tenerse claro que la Universidad no puede ser confundida con una empresa y que la equiparación del estudiante con un cliente y de la formación académica con un producto, no conduce sino a un callejón sin salida en cuanto a la Responsabilidad Social. Ni siquiera queda claro si la técnica que se suele utilizar en Responsabilidad Social Empresarial de definición previa de los “stakeholders” (partes interesadas, grupos de interés que pueden hacer presión sobre la organización o se ven potencialmente afectados por ella) para después determinar qué tipo de responsabilidad tiene la organización frente a ellos, es también totalmente idónea para la construcción de la Responsabilidad Social Universitaria.

A partir de los impactos específicos generados por la Universidad y el deber de gestión ética responsable de estos, se consideran cinco componentes centrales que constituyen “metas políticas” esperables para el desarrollo de una estrategia integral y sustentable para la Responsabilidad Social Universitaria:

- Una política de gestión ética y calidad de vida institucional, que permita la mejora continua del comportamiento ético y profesional cotidiano de la comunidad universitaria, a partir de la promoción, en las rutinas institucionales, de valores socialmente responsables.
- Una política de gestión medioambiental responsable que permita a la comunidad universitaria mejorar continuamente en su comportamiento ecológico cotidiano, orientado hacia el uso inteligente y respetuoso del medio ambiente.

- Una política de participación social responsable que permita a la comunidad universitaria y sus colaboradores externos mejorar continuamente en su comportamiento social solidario para la promoción del desarrollo humano sostenible.
- Una política de formación académica socialmente responsable que permita lograr un perfil del egresado como profesional con aptitudes de solidaridad y responsabilidad social y ambiental, en el marco de una verdadera formación integral e íntegra.
- Una política de investigación socialmente útil y gestión social del conocimiento que permita asegurar la generación y transmisión de conocimientos interdisciplinarios congruentes con el desarrollo humano sostenible, tanto en su temática como en su proceso de construcción y difusión.

Impactos de la responsabilidad social universitaria

Para definir claramente la Responsabilidad Social Universitaria y distinguirla de la Responsabilidad Social Empresarial, es preciso reconocer que la formación humana y profesional (propósito académico) y la construcción de nuevos conocimientos (propósito de investigación) constituyen las principales actividades de la Universidad y que por consiguiente tiene impactos específicos distintos a los generados por las empresas.

Vallaey (2006) señala que estos impactos, pueden ser reagrupados en cuatro rubros y deben constituir los ejes de acción que guían a las Universidades hacia una gestión socialmente responsable. Estos son:

Impactos de funcionamiento organizacional: Como cualquier organización laboral, la Universidad genera impactos en la vida de su personal administrativo, docente y estudiantil (que su política de Bienestar social debe de gestionar) y también contaminación en su medioambiente (desechos, deforestación, polución atmosférica por transporte vehicular, etc.).

Impactos educativos: La Universidad tiene un impacto directo sobre la formación de los jóvenes y profesionales, su manera de entender e

interpretar el mundo, comportarse en él y valorar ciertas cosas en su vida. Influye asimismo sobre la deontología profesional, orienta (de modo consciente o no) la definición de la ética profesional de cada disciplina y su rol social.

Impactos cognoscitivos y epistemológicos: La Universidad orienta la producción del saber y las tecnologías, influye en la definición de lo que se llama socialmente “Verdad, Ciencia, Racionalidad, Legitimidad, Utilidad, Enseñanza, etc.” Incentiva o no la fragmentación y separación de los saberes al participar en la delimitación de los ámbitos de cada especialidad. Articula la relación entre tecnociencia y sociedad, posibilitando (o no) el control social de la ciencia. Genera actitudes como el elitismo científico (“expertocracia”) o al contrario promueve la democratización de la ciencia. Influye finalmente sobre la definición y selección de los problemas de la agenda científica.

Impactos sociales: La Universidad por su mero tamaño y actividad tiene un impacto sobre la sociedad y su desarrollo económico, social y político. Es un referente y un actor social, que puede promover (o no) el progreso, que puede crear (o no) Capital Social, vincular (o no) la educación de los estudiantes con la realidad social exterior, etc.

Vallaes (2006) expone que la Responsabilidad Social compenetra y articula todas las partes orgánicas de la Universidad, incluyendo en una misma estrategia de gestión a la Administración, la Docencia, la Investigación y todos los demás servicios universitarios vinculados con la comunidad fuera de la organización (servicios de consultorías, asociaciones estudiantiles de voluntariado, servicio de extensión y proyección social, oficina de comunicación institucional, etc.).

En este sentido, el nuevo enfoque de la Responsabilidad Social Universitaria dista mucho del modelo clásico de la Proyección Social Voluntaria que sólo abarcaba al cuarto rubro de impactos (el impacto social). Este desplazamiento de la atención desde el exterior de la Universidad (hacer proyectos sociales hacia afuera) hacia la gestión integral de la organización académica es la clave para comprender de modo maduro lo que debería, significar la Responsabilidad Social Universitaria, un verdadero cambio de

paradigma más allá de cambios cosméticos de nombres para seguir haciendo lo mismo de siempre.

Se hace necesario pensar en el cambio de paradigma que lleve a visualizar la responsabilidad social universitaria como algo más allá de la mera proyección social voluntaria. (Cuadro 1).

Cuadro 1. Proyección Social Voluntaria vs. Responsabilidad Social Universitaria.

| ENFOQUE | PROYECCION SOCIAL VOLUNTARIA | RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA |
|-------------------|--|--|
| Concepción | Se concibe la Proyección social a partir de la voluntad institucional de expresar valores de solidaridad con los más necesitados y motivar los estudiantes a encarnar estos valores en su persona. | Se concibe la Formación y la Investigación académica a partir de las “intersolidaridades” diagnosticadas en el mundo actual, que los estudiantes necesitan aprender profesional y humanamente para su carrera y vida ciudadana, a través de participar en proyectos de desarrollo social. |
| Actores | Un grupo voluntario (docentes y/o estudiantes) decide emprender un proyecto social fuera de la Universidad, con pleno o parcial respaldo institucional. Se crean lazos entre la comunidad beneficiaria y los voluntarios del proyecto. | Un grupo voluntario (docentes y/o estudiantes) decide emprender un proyecto social fuera de la Universidad, con pleno o parcial respaldo institucional. Se crean lazos entre la comunidad beneficiaria y los voluntarios del proyecto. |
| Impactos | Las rutinas de enseñanza e investigación de la Universidad no están afectadas por las iniciativas de proyección social. La Participación social no tiene impacto sobre la formación académica ni sobre la Producción de conocimientos, que siguen concibiéndose como actividades intramuros sin vínculo necesario con la sociedad. La Proyección social no ingresa realmente en la malla curricular ni en la agenda de la investigación académica. | Cada iniciativa social significa creación de una comunidad de aprendizaje que enriquece la enseñanza en las diversas facultades y posibilita nuevas investigaciones gracias a los proyectos emprendidos. Se multiplican los cursos de aprendizaje-servicio y aprendizaje basado en proyectos sociales. Se crea una sinergia entre Formación, Investigación y Participación social. |

| | | |
|-----------------------|--|---|
| Sostenibilidad | Las iniciativas descansan enteramente sobre los hombros de sus promotores (déficit de sostenibilidad temporal). Sólo aprenden los estudiantes voluntarios de los proyectos, pero fuera generalmente del currículum oficial de su carrera, y sólo se beneficia la población concernida por el proyecto. La comunidad universitaria en su conjunto queda marginada de los beneficios, por lo que la Proyección social se entiende como gasto de inversión extra académico sin o con poco retorno (déficit de sostenibilidad financiera). | Las iniciativas sociales perduran y se multiplican de por la misma organización de la Formación académica sostenida desde la Administración central de la Universidad y estimulada desde la Investigación. Todos los estudiantes participan en su respectiva carrera y los beneficios de los proyectos son para todos (comunidad externa y académica). Los profesores investigan y mejoran permanentemente los procesos de aprendizaje basado en proyectos sociales. Los gastos de proyección forman parte de la inversión académica normal de la Universidad (sostenibilidad temporal y financiera). |
|-----------------------|--|---|

Fuente: Valleys (2006)

La responsabilidad social empresarial: Antecedentes históricos

La responsabilidad social empresarial (en adelante RSE) no es algo novedoso en el mundo empresarial, aunque en estos últimos años está adquiriendo una nueva dimensión por el especial interés que conlleva, demandando una gestión cuidada como en cualquier ámbito de valor estratégico, que supere lo anecdótico o lo filantrópico.

El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España, Notas Técnicas de Prevención 643 y 644⁵³ relata que los antecedentes históricos de la RSE de las empresas se remontan a siglos pasados y se encuentran en los propios orígenes de las organizaciones que conjugaron capital y trabajo para generar riqueza y beneficio, aunque en el camino los abusos sobre los trabajadores hayan sido notorios.

Pueden recordarse las condiciones de explotación a la que los trabajadores se vieron sometidos en el período de la Revolución Industrial, sin remontarse a épocas más lejanas en donde la esclavitud fue la base de la economía de las

53. Citado en www.mtas.es/insht 19 de Agosto de 2006. 11:50 p.m

sociedades modernas. Pero es precisamente en tales entornos de dureza extrema en el que surgen líderes empresariales que actúan para cambiar las cosas.

En la época Victoriana en Inglaterra aparecieron empresarios como Robert Owen y otros que simbolizaron muchos de los hilos conductores del pensamiento del siglo XIX sobre el impacto de la Revolución Industrial, demostrando que la producción puede ser eficiente y responsable. Owen, quien comenzó trabajando como ayudante de un fabricante de paños textiles, creó años más tarde (1820) en New Lanark una importante comunidad industrial, hoy declarada patrimonio de la humanidad, donde la cooperación y el apoyo mutuo eran las normas. Introdujo diversidad de medidas de bienestar, que comprendían la sanidad pública y la educación, desterrando el trabajo infantil y las condiciones penosas.

Estaban convencidos de que el "carácter" del hombre le es "formado" por su ambiente y si se cambiaba su entorno sus "vicios" serían suprimidos y sus conductas se modificarían favorablemente. Cabría destacar esta actuación como un desafío no conformista, por la cual, empresarios al abrigo muchos de ellos de su religión cristiana, pero también como recurso clave de ascenso social permitido, emprendieron cambios sustanciales en su quehacer empresarial.

Al respecto, serían dignas de mención las grandes familias cerveceras, como los Whitebrad y los Truman, las siderurgias de Lloyd y Darby, a los Cadbury en la alimentación y repostería, que compraron tierras en las cercanías de la fábrica construyendo el pueblo de Bourneville, asegurando que todos los beneficios se dedicasen a la promoción de viviendas dignas en ese y otros lugares, a los Player en el tabaco, a los Will en el algodón que prefirieron frente a otros magnates permanecer e invertir ingentes sumas para el desarrollo de Bristol, su ciudad natal, y así un largo etcétera.

Experiencias de RSE están en el siglo XIX en todos los países europeos, en España el surgimiento del movimiento cooperativo en el sector agropecuario, las cooperativas de consumo, las colonias industriales textiles en los cauces fluviales, etc. Una de las más destacables en Cataluña por su contenido social fue la Colonia Güell de Santa Coloma de Cervelló (Barcelona), importante patrimonio arquitectónico que deja constancia de

las condiciones de vida de las familias de los trabajadores, con escuelas, centros sanitarios y lugares de esparcimiento u ocio, reflejando la visión paternalista de empresarios de aquellas épocas.

En EEUU la educación constituyó el núcleo del pensamiento empresarial sobre la responsabilidad individual y colectiva y fue la principal beneficiada. Así, en el origen de muchas grandes universidades privadas norteamericanas como Harvard, Yale, Cornell, Princeton, Duke, Columbia, etc., se encuentran las aportaciones de importantes empresarios del momento. No obstante, era escaso el componente utópico en estos filántropos norteamericanos, motivados totalmente por la ganancia. Rockefeller, Ford o Carnegi no tuvieron escrúpulos en sus actividades comerciales, aunque luego dedicaran su riqueza a la creación de fundaciones caritativas con grandes activos.

Las mayores fundaciones estadounidenses establecidas antes de 1940 podían movilizar más de 15.000 millones de dólares en base al dólar de 1990. Pero también en las artes y humanidades, el apoyo y patrocinio de la industria resultó decisivo, creándose grandes centros como el Metropolitan Museum o la Metropolitan Opera House de Nueva York. Sin embargo, los críticos a las donaciones empresariales tanto en EEUU como en Europa suelen afirmar, con razón, que los recursos se concentran, en general, en proyectos de prestigio y de gran repercusión pública, en perjuicio de sectores locales más necesitados.

Puede comprobarse que perdura de manera arraigada en EEUU el compromiso de directivos norteamericanos activos, en la cima de su carrera e incluso en su jubilación, en colaborar en actividades de RSE con su comunidad, como obligación moral y colofón profesional.

En Venezuela, durante la década de los sesenta, cuando el país salía de una prolongada dictadura militar, el sector empresarial supo responder con hidalguía y firmeza el reto que le imponía la historia. En ese difícil proceso de reconstrucción nacional, los empresarios de aquella época crearon el IVAC para la formación de líderes campesinos y financiaron proyectos de acción social para organizar líderes en zonas urbanas de bajo ingreso económico.

La primera declaración explícita de responsabilidad social en Venezuela emana del Dividendo Voluntario para la Comunidad en 1965, con motivo del Primer Congreso Venezolano de Ejecutivos celebrado en Macuto. Esta declaración llama la atención por la actualidad de sus ideas; en ella se sostiene que son fines superiores de la empresa servir a la sociedad y contribuir con obligaciones y responsabilidades sociales que beneficien su capital, sus empleados y obreros, pero también dedique parte de sus beneficios a elevar y mejorar el nivel de comunidades urbanas y rurales de menores recursos. (FEGS/Venamcham: 2000: 15-16).

En la década de los 90, en el VI Congreso Venezolano de Ejecutivos sobre la Gerencia de los 90, se la consideró como la gran estrategia gerencial en América Latina, cuyo concepto debía ser renovado y ampliado. No obstante, y de acuerdo al estudio ya citado, los propios empresarios encuestados sienten la necesidad de evaluar el destino y el impacto de la inversión social de manera que dicha inversión sea expresión de un proceso de planificación y se desarrollen programas que sean producto de metodologías modernas (FEGS/Venamcham, 2000: 97). De allí la importancia de superar las prácticas anteriores e iniciar la construcción de una cultura empresarial del Balance Social.

Los empresarios venezolanos además del Dividendo Voluntario para la Comunidad, reunieron recursos y esfuerzos para la creación de la Federación de Instituciones Privadas de Atención al Niño (FIPAN); ampliaron la cobertura de la educación privada financiando las Escuelas Fe y Alegría, colaboraron con la formación de docentes católicos y de recursos humanos profesionales a través de la Universidad Católica Andrés Bello y más recientemente la creación de diversas universidades privadas a lo largo y ancho de todo el territorio nacional y hasta institutos de formación gerencial como el IESA. Pero no todos estos cambios fueron sencillos y fáciles, no hay que olvidar que muchos de ellos fueron arrancados de las empresas por los trabajadores y sus sindicatos. Los modelos de actuación seguirán evolucionando para resolver en cada situación la dicotomía existente entre los medios de crear riqueza y las estrategias para distribuirla. Hoy es habitual que al amparo de las disposiciones legales que las propician, detrás de la

mayoría de grandes empresas existan fundaciones para canalizar medios y recursos de RSE.

Es en estos últimos años cuando aparecen significativas directrices y pautas de actuación en esta materia de manos de organismos internacionales (ver fig.1) se citan las más recientes y significativas, por no citar históricas disposiciones, por ejemplo de Naciones Unidas y en particular de la Organización Internacional del Trabajo, OIT, que ha tenido un relevante papel en esta materia desde su fundación en 1914. Así su declaración de principios fundamentales y derechos humanos es un punto básico de referencia.

Se destaca el modelo de Excelencia Empresarial de la European Foundation Quality Management, EFQM, que aunque tiene su origen en 1989 ha sido revisado y actualizado en el año 2000. Dicho modelo establece un sistema de auditoria para evaluar los resultados alcanzados en la gestión empresarial en los tres grupos clave de interés: clientes, trabajadores y sociedad, así como los tipos y calidad de las acciones desarrolladas para alcanzarlos.

Se citan también una serie de disposiciones de Naciones Unidas y de la OIT orientadas fundamentalmente a evitar abusos en las relaciones internacionales, tanto comerciales como laborales. Cabe destacar el Libro Verde de la Comisión de las Comunidades Europeas del año 2001, cuyo fin es "Fomentar un marco europeo para la responsabilidad social de las empresas" y en el que se aboga por un mayor compromiso empresarial en esta materia, incitando a la reflexión en frentes diversos, de la que están surgiendo interesantes aportaciones. En dicho Libro Verde se destaca el significativo papel que tiene la prevención de riesgos laborales en la RSE.

Finalmente, se citan los primeros sistemas de medida que han aparecido y que por su trascendencia deben destacarse:

- La ANDI, Asociación Nacional de Industriales de Colombia, con el soporte de la OIT, ha editado en el año 2001 el documento "Manual de Balance Social de las Empresas", en donde se aportan indicadores para que las empresas con carácter voluntario puedan acometer tales análisis.
- El índice SAI 8000 (2001), de origen norteamericano, pretende controlar abusos relevantes de Responsabilidad Social en empresas multinacionales cuando operan en países poco desarrollados.

- La Guía de "Global Reporting Initiative" (2002), elaborada por expertos de organismos internacionales e instituciones de diferentes países, facilita también criterios e indicadores para el análisis empresarial de lo que denominan "sostenibilidad", asimilable conceptualmente a la Responsabilidad Social.

Figura 2. Referencias internacionales más recientes de Responsabilidad Social

| REFERENCIAS INTERNACIONALES RELEVANTES DE R.S. |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelo Europeo de Excelencia Empresarial, EFQM (2000) ▪ UN / "Global Compact Initiative" (2000) ▪ OIT/Principios de actuación de empresas multinacionales, (1997/2000) y conjunto de Convenios y Recomendaciones ▪ OCDE / Directrices para empresas multinacionales, (2000) ▪ Libro Verde de la Comisión Europea (2001) ▪ OIT-ANDI / Manual de Balance Social, (2001) ▪ Social Accountability 8000 (Acción social) ▪ Global Reporting Initiative 2003 (Sostenibilidad) |

Fuente: Ministerio de trabajo y asuntos sociales de España (2006)

La responsabilidad social empresarial: Definición y alcance

Lo primero que se afirma hoy acerca de la Responsabilidad Social Empresarial es que va más allá del altruismo. No quiere ser filantropía pura o interesada, pues estas no son sostenibles en el tiempo, no guardan relación con la acción misma de la organización y no tienen una visión integral de la sociedad y de la ubicación de la organización en ella.

La Responsabilidad Social Empresarial es un conjunto de prácticas de la organización que forman parte de su estrategia corporativa y que, siguiendo fines racionales, trata de evitar daños y/o producir beneficios para todas las partes interesadas en la actividad de la empresa (clientes, empleados, accionistas, comunidad, entorno, etc.) y que deben redundar en un beneficio tanto para la propia organización como para la sociedad⁵⁴.

54. Vallaeys (2006), citado en www.pucp.edu.pe. 22 Agosto 2006, 6:35 pm.

El Libro Verde de la Unión Europea la define como un concepto por el cual las empresas deciden contribuir voluntariamente a mejorar la sociedad y a preservar el medio ambiente. Su concepción señala que a través de la responsabilidad social las empresas se concientizan del impacto de su acción sobre todos y expresan su compromiso de contribuir al desarrollo económico, a la vez que a la mejora de la calidad de vida de los trabajadores y sus familias, de la comunidad local donde actúan y de la sociedad en su conjunto.

(AECA, 2003), define la responsabilidad social corporativa como el compromiso voluntario de las empresas con el desarrollo de la sociedad, la preservación del medio ambiente desde su composición social, un comportamiento responsable hacia las personas y grupos sociales con quienes interactúa, centrando su atención en la satisfacción de las necesidades de los grupos de interés a través de determinadas estrategias, cuyos resultados han de ser medidos, verificados y comunicados adecuadamente.

La responsabilidad social corporativa va más allá del mero cumplimiento de la normativa legal establecida y de la obtención de resultados exclusivamente económicos a corto plazo, supone un planteamiento de tipo estratégico afectando la toma de las decisiones y la operatividad de toda la organización, creando valor en el largo plazo y contribuyendo significativamente en la obtención de ventajas competitivas duraderas.

La responsabilidad social puede definirse como una nueva dimensión empresarial preocupada por el concepto de sostenibilidad, donde tiene cabida a un mismo nivel las pautas económicas, sociales y medioambientales, bajo un marco de desarrollo sostenible. En la actualidad se replantean competencias y responsabilidades de las empresas en el plano social, implicando a éstas en un rol trascendente a los asuntos técnico-económicos.

A la empresa le corresponde, entre otras cosas, la transparencia en su relación con los diferentes grupos de interés (accionistas, trabajadores, clientes, proveedores, socios, competidores, etc.), la responsabilidad social respecto a su presencia revitalizadora dentro de la sociedad y la excelencia como actitud orientada hacia una constante voluntad de mejoramiento y de aprendizaje permanente Guedez (2006: 47)

Cortina (1996), considera a la empresa como una institución socioeconómica con una seria responsabilidad moral hacia la sociedad, en general, con los accionistas, consumidores, empleados y proveedores. La empresa es vista a partir de su concepto organizacional como un tipo de entidad que se distiende del pasado, presente y futuro y no se reduce a la suma de sus miembros, pues ha de cumplir con sus funciones y asumir claras responsabilidades sociales.

Drucker (1998), plantea a la organización empresarial como un ente plenamente responsable de su impacto en la comunidad y sociedad, aunque señala que mantiene una posición radical según la cual considera irresponsable a una organización que busque y acepte responsabilidades perjudiciales para su desempeño como productora de riquezas, en tal sentido la empresa no tiene responsabilidad donde no tiene competencia.

Para la Comisión de las Comunidades Europeas (2001), ser socialmente responsable no significa solamente cumplir plenamente las obligaciones jurídicas, sino también ir más allá del cumplimiento invirtiendo más en el capital humano, el entorno y las relaciones con los interlocutores.

Guedez (2006), señala que las empresas deben retribuir de alguna manera las condiciones y posibilidades que la sociedad les ha aportado; ya que la empresa nace de la sociedad y en consecuencia, es de origen social. Se entiende que la empresa debe retribuir lo que ha recibido de la sociedad, compartir aquello que por exceso o por innecesario, se deriva de su actividad productiva y contribuir, sin esperar nada a cambio, con las condiciones de su entorno y de su comunidad.

Este autor señala que el capital social, la sustentabilidad y la humanización constituyen las tres finalidades que pautan los esfuerzos socialmente responsables de las empresas. El capital social es un activo o valor que de manera periódica u ocasional repotencia las posibilidades de generar beneficios, rentas o intereses. De manera conjunta al capital natural, físico, financiero y humano, permite ampliar las capacidades de asegurar condiciones adecuadas para alcanzar una vida digna para todos los seres humanos.

Otra importante finalidad de la responsabilidad social empresarial es la sustentabilidad, necesaria armonía que debe existir entre el crecimiento económico, la equidad social y la calidad ambiental, conformando una plataforma esencial para el ejercicio responsable de la acción empresarial. La última finalidad que constituye el plano de mayor profundidad de la responsabilidad social es la humanización, pues el ser humano es un proceso que nunca culmina; siempre podemos ser mejores y siempre podemos ampliar los espacios y oportunidades para poner de manifiesto ese mejoramiento. La humanización expresa que nos hacemos mejores personas haciendo que los otros sean mejores personas. Este esquema funciona para el ser humano, los grupos u organizaciones y para la empresa, la cual contribuye con esta finalidad porque es una organización humana; y es precisamente aquí donde encaja el ejercicio de su responsabilidad social. Guedez (2006).

La responsabilidad social de las empresas debe estar ligada a la misión y visión de las organizaciones y, en consecuencia, se revela como esencia y estrategia sustantiva. Además, ella sugiere el compromiso de la alta gerencia pero, asimismo, reclama el ejercicio voluntario de todos los integrantes de las compañías. A todo esto se añade que ella implica compromisos enraizados en valores y sentimientos, así como afianzados en informaciones y conocimientos. La desagregación de tales inquietudes desemboca en las tres condiciones que aseguran una completa cobertura de la responsabilidad social de las organizaciones.

Esas condiciones se asocian con cuatro conceptos que reclaman un particular énfasis. Ellos son empresa socialmente: dispuesta, competente, inteligente y ética. Guedez (2004).

Aproximación a la definición de responsabilidad social empresarial

Guedez (2006), reporta una visión sobre las implicaciones, significados y alcances de la responsabilidad social empresarial, indicando que existen tres maneras de definir este concepto.

La primera es la manera connotativa o esencial, ya que remite a lo que hace que algo sea lo que es y no otra cosa. Bajo esta premisa la responsabilidad social empresarial es el ejercicio ético y sustentable de la competitividad. La ética se ejerce en forma individual, pero se construye socialmente y aparece de manifiesto cuando aparece el otro.

El autor señala que el comportamiento ético de la empresa se inscribe en aquello que se hace más allá de las imposiciones formales y legales que pautan su funcionamiento, se relaciona con todo lo que la empresa hace por sus grupos de interés; por lo que concluye que la responsabilidad social representa el puente entre la ética y la competitividad de la empresa.

Bajo este enfoque el autor refiere que se conjugan en ella cinco aspectos clave como son: la empresa, la responsabilidad, la ética, la sustentabilidad y la competitividad.

La segunda definición corresponde a una manera descriptiva, que busca reseñar la forma como se presenta en la realidad el sujeto, objeto o acontecimiento que se pretende definir. Desde la perspectiva descriptiva la responsabilidad social empresarial es un conjunto de estrategias que permiten identificar y atender, anticipar y sobrepasar, las necesidades, expectativas y capacidades de los grupos de interés externos e internos.

Para Guedez (2006), la tercera y última definición tiene que ver con una forma operativa, que es aquella que remite a los componentes básicos que integran aquello que se define, bajo esta concepción se busca una definición que promueva el contacto con aquellos elementos que permiten revelar los pasos y aspectos requeridos para su implantación organizacional. Los esfuerzos de operacionalización de la responsabilidad social empresarial plantean estrategias que orienten las acciones, alianzas que aseguren la implantación de los programas, el voluntariado que apoye, amplíe y complemente la acción de la empresa, las iniciativas de información y educación que sensibilicen y capaciten al colectivo, la ubicación estructural de las responsabilidades en la organización, el balance social que posibilite el monitoreo y la divulgación de los logros, el mercadeo social que permita compartir y promocionar lo que se hace.

Machado y Coll (2004) refieren que la responsabilidad social constituye una nueva visión y conciencia empresarial que se traduce en una acción que supera las tradicionales actuaciones y donativos filantrópicos para asumir compromisos no sólo hacia lo interno de la empresa y sus trabajadores sino también hacia la comunidad de su entorno y la sociedad en que ésta se inserta.

Finalmente, Vallaeys (2006) define que la Responsabilidad Social Empresarial es un conjunto de prácticas de la organización que forman parte de su estrategia corporativa y que, siguiendo fines racionales, tienen como fin evitar daños y/o producir beneficios para todas las partes interesadas en la actividad de la empresa (clientes, empleados, accionistas, comunidad, entorno, etc.), y deben redondear en un beneficio tanto para la organización como para la sociedad.

Etapas y beneficios de un programa de responsabilidad social empresarial

El Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España en sus Notas Técnicas de Prevención (NTP)⁵⁵ señala que la respuesta de la empresa a los problemas sociales requiere de una serie de fases para su implantación gradual.

En la primera fase tras la identificación y evaluación de las responsabilidades sociales que la empresa desea abordar, habría que consultar a las partes interesadas, en especial a los representantes de los trabajadores. Es imprescindible que los trabajadores y los grupos interdependientes de la empresa conozcan los valores y principios éticos sobre los que se sustenta la actividad empresarial.

En la segunda fase, ya con la intervención de especialistas en la materia y partiendo de los resultados de la evaluación, habría que considerar los aspectos técnicos de cada una de las necesidades, el diseño del sistema de

55. Citado en www.mtas.es. 22 de Agosto 6:05 p.m.

datos e interpretación del medio y la preparación de todos los sistemas de información, todo ello determinante para poder elaborar un programa de trabajo. La dirección podría completar las propuestas de los especialistas de acuerdo a las políticas y estrategias empresariales.

En una tercera fase, la dirección debería implicarse lo suficiente para lograr el compromiso de la organización generando nuevas expectativas y provocando la respuesta de las unidades operativas. La estructura debería entender y aceptar su implicación en materia de RSE como problema directo, comprometer recursos y modificar procedimientos, así como ir incrementando la respuesta ante las exigencias planteadas.

La creación de un Comité de dirección que se reúna de manera periódica para tratar exclusivamente estos temas, es una buena manera de lograr un mayor compromiso de la estructura y un mejor desarrollo de su política. Al mismo tiempo, es necesario disponer de los mecanismos estables de diálogo con las partes interesadas. Cuando exista el Comité de Seguridad y Salud en el trabajo, puede ser éste el órgano paritario de trabajo para el desarrollo de las responsabilidades sociales con los trabajadores, siempre que cuente con la opinión favorable del Comité de empresa y no quieran deslindarse algunos aspectos de la RSE.

Implantar una estrategia para el desarrollo de la RSE en la empresa requiere cuidar especialmente los cuatro aspectos siguientes:

La cultura de empresa: Que incluye como es sabido las tradiciones, las costumbres y los valores compartidos. La dirección cuenta con varios medios para fomentar un clima de respeto hacia los valores sociales y hacia los legítimos intereses de los grupos interdependientes. Entre ellos se incluyen manifestar un verdadero compromiso personal al máximo nivel con acciones concretas de preocupación social y organización de programas de formación para todos los miembros de la organización.

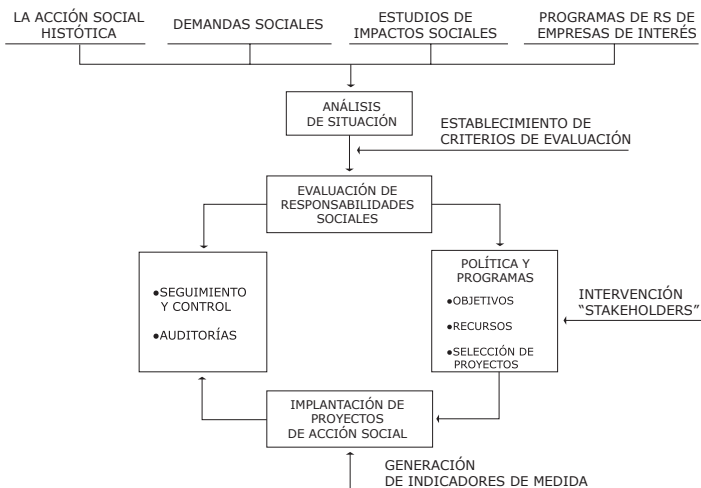
Estructura organizativa: Es imprescindible lograr que todos los directivos de las unidades operativas por pequeñas que sean estén sensibilizados y actúen en total coherencia. Su ejemplo es esencial y su actuación no ética o de incumplimiento de los objetivos establecidos

debería generar una respuesta contundente de la dirección, incluso hasta el despido.

Seguimiento y control: Es importante disponer en todo momento de criterios claros y transparentes de evaluación también en este campo. Precisamente, ante las indefiniciones existentes y los difusos límites de su alcance, es imprescindible poder razonar y justificar las acciones emprendidas en pro del beneficio común. A su vez, el seguimiento de las actuaciones desarrolladas habrá de permitir, no sólo introducir las correcciones dentro del ciclo clásico de mejora continua, sino también motivar al personal por los logros alcanzados y la calidad de lo realizado. Es fundamental el empleo de indicadores de medida como: Balance Social - OIT (2001), GRI (2002) y SAI (2001).

Comunicación al público de la actuación social: Para ello, por supuesto deben seguirse criterios de transparencia y veracidad. Pero se requiere de una comunicación especializada, que permita utilizando la variedad de herramientas disponibles y con un enfoque de compartir experiencias, facilitar el efecto multiplicador, a través de satisfacer a los "stakeholders", construir confianza y mejorar la imagen corporativa. La memoria anual de triple base puede ser un buen documento para informar interna y externamente de lo realizado. Ver figura 3.

Figura 3. Esquema básico de un plan de actuación en RSE



Implantar una política de RSE representa a nivel interno de empresa el desarrollar una cultura, basada en valores, de eficiencia en el trabajo y al mismo tiempo de respeto a la sociedad. Afortunadamente éstos, impregnados de principios éticos, se aprenden y se acrecientan personal y colectivamente en el trabajo con su práctica diaria.

Por el contrario, no cultivarlos y no controlar su cumplimiento, genera irremisiblemente el deterioro de la organización que puede llegar incluso a su propia desaparición. De ahí que la empresa puede y debiera ser el marco idóneo para la autorrealización de todos sus miembros y el desarrollo de una sociedad más justa y solidaria.

Beneficios de la responsabilidad social

Puterman (2005) resume que, entre algunos de los beneficios más importantes de la Responsabilidad Social están:

- a) **Mejora la imagen corporativa y la reputación empresarial:** En la última década un número elevado de estudios ha sido conducido a examinar este aspecto, demostrando en forma general que el desempeño financiero de las empresas responsables fue significativamente superior al resto de las empresas.
- b) **Reducción de costos de operación:** Algunas iniciativas de Responsabilidad Social, pueden reducir los costos de operación en una forma dramática, por ejemplo, muchas iniciativas desarrolladas para mejorar el impacto ambiental como el reciclaje, genera ingresos a las compañías por la venta de dichos residuos. En el área de recursos humanos, se ha comprobado que las empresas socialmente responsables, tienen un menor número de ausentismo y de rotación, aumentando su productividad y disminuyendo sus costos de reclutamiento y formación.
- c) **Favorece la capacidad de reclutar y retener mejores empleados:** Aquellas empresas, que tienen fuertes compromisos en materia de Responsabilidad Social frecuentemente les resulta más fácil el reclutamiento de personal, la retención del mismo, reduciendo los costos de entrenamiento.

- Fortalece la relación con la comunidad.
- Fortalece la lealtad de los consumidores.

Cada vez es mayor el número de consumidores que prefieren en sus compras productos provenientes de empresas socialmente responsables, por ejemplo según el 79% de los Norteamericanos estos toman en cuenta a la hora de sus compras aquellos productos fabricados en forma responsable, en España el 35% de los consumidores han castigado a las empresas no responsables socialmente y el 90% prefieren pagar más siempre y cuando las empresas sean socialmente responsables. En una encuesta en Argentina, el 86,5% de los consumidores dicen que la responsabilidad social pesa al definir sus compras; el 52,6 % está dispuesto a pagar más por el precio de productos de empresas socialmente responsables y el 77% a dejar de comprar las mercancías de las empresas no responsables socialmente.

- d) Mejora la calidad y la productividad:** Una empresa socialmente responsable, mantiene mejor relaciones con sus trabajadores, clientes y proveedores, lo cual redundará en la calidad de sus productos y la productividad de sus actividades beneficiando a su entorno y accionistas.
- e) Reduce el incumplimiento con aspectos mandatorios.**
- f) Aumenta la rentabilidad:** Una encuesta publicada por la revista Business Week (2002) realizada a un grupo de empresas durante un periodo de 3 años, demostró que aquellas empresas socialmente responsables, tuvieron un mayor retorno de capital que aquellas que no lo eran. Al hacer una revisión de lo expuesto con anterioridad se puede afirmar de manera categórica, que el ser humano socialmente responsable se constituye en el eje impulsor de cualquier organización, independientemente sea pública o privada. Lo importante es determinar las implicaciones de las actitudes asumidas por cada individuo, en función del bienestar individual y colectivo.

En este sentido, Méndez (2003) menciona que la sociedad no es un actor específico objeto de la responsabilidad social, sino una categoría que puede incorporar a distintos actores o grupos, como asociaciones de vecinos, escuelas, centros asistenciales, organizaciones no gubernamentales, iglesias, asociaciones comunitarias, grupos de opinión, asociaciones de productos, universidades, entre otros.

Por ello, cualquier acción social, sea del tipo educativo, asistencial, cultural y ambiental, que una empresa realiza hacia o con grupos como los señalados anteriormente, se puede calificar como social. Para el autor antes señalado existen diferentes modalidades que se clasifican, como una forma pedagógica de hacerlo, las cuales son: apoyo a terceros, gestión compartida y ejecución propia.

De igual forma, Méndez (2003) argumenta que esta modalidad se concreta en forma exclusiva, a la provisión de recursos financieros y no financieros para ser utilizados en bien de los demás, entregando dinero en efectivo en calidad de donación, asignando un profesional de la empresa como trabajador a causa social, distribuyendo productos y servicios que produce la empresa sin costo para el destinatario o prestando infraestructura e instalaciones a terceros.

Esta modalidad se caracteriza por menor compromiso para la empresa ya que se posee un rol como proveedor de recursos; menor exigencias en relación a continuidad, debido a que la misma puede variar su orientación, preferencias y criterios de selección cuando lo desee, y menor control de la empresa sobre la acción, porque su ejecución depende de otros. Esta modalidad lleva implícito no sustituir sino respaldar los proyectos existentes, reafirmando así que tiene sentido apoyar económicamente a los que ya están ejecutando directamente una misión.

La experiencia indica que los terceros que generalmente reciben más apoyo por parte de las empresas son las organizaciones no gubernamentales, fortaleciendo el tejido social existente. Para ello es recomendable que las empresas apoyen las necesidades reales de estas organizaciones para ser más efectivas en sus mecanismos de cooperación, seguimientos y reconocimiento por los receptores.

¿Qué se puede hablar con respecto a la corresponsabilidad?

El estudio de Corresponsabilidad de las organizaciones, supone una visión dentro de un contexto heterónimo, ver la organización que funciona

en interacción con su medio ambiente, con misiones que la sociedad espera que cumpla, con valores que debe asimilar como parte del orden social más amplio. Desde la perspectiva de lo social, aparece la corresponsabilidad como principio rector de los servicios comunitarios de las universidades y como parte del orden instituido, por lo que cada institución Universitaria pública o privada, es también participante de la idea de lo ético. También aparece reflejada y contenida en las normas establecidas en los instrumentos jurídicos del país, iniciando este proceso en la propia Constitución de la Republica.

Ello implica hacer de las organizaciones entes más humanos; significa convencerse de que la verdadera corresponsabilidad es la que tiene en cuenta, la complementariedad propia de los seres humanos; es decir, superar barreras que contraponen la cooperación de la competencia; el mercado irracional frente a la conciencia ante el bien común, siempre bajo el libre ejercicio de una responsabilidad convencida.

Por lo general, la gente piensa en la corresponsabilidad, con relación a las acciones individuales. Pero existen dos razones de importancia por las cuales la calidad ética de las acciones institucionales tienen importancia en la vida ciudadana. En primer lugar, la postura ética de un individuo se ve afectada por la postura de las comunidades con los cuales está asociado; en segundo lugar, los valores éticos de una organización influyen en modo considerable con su capacidad de desempeñarse de manera congruente.

Con respecto a lo planteado, Ferrer, Pelekais y Aguirre (2007) afirman que para exponer la idea de las actuaciones éticas en la sociedad, es necesario tomar como referente los espacios donde se desenvuelve, las cuales siempre están enmarcadas en una actividad humana con una finalidad social; de modo que las actitudes necesarias para alcanzar su meta son actitudes morales; dichas actitudes hoy se modulan sobre el trasfondo de una ética cívica, para la cual tanto los miembros de cada organización como de una comunidad se convierten en interlocutores válidos para la acción.

Se hace preciso recordar que las organizaciones se componen de personas, pero también en ellas existe un procedimiento aceptado, más o menos explícito a través del cual se toman las decisiones, de suerte que el responsable de las decisiones tomadas no es cada uno de los miembros de la organización, sino cada uno de los grupos de interés o protagonistas en su conjunto.

Ética decisión y consecuencias adquiridas

De acuerdo con lo expresado por Elegido citado por Ferrer (2007), la Ética busca determinar cómo deben actuar los seres humanos. La ética trata de ayudarnos a decidir cómo actuar no sólo a fin de lograr un objetivo dado, sino más bien considerando todas las cosas. El enfoque de la ética es determinar cómo comportarse a fin de asegurar nuestra realización personal, el vivir una vida buena, floreciente, que valga la pena, digna de vivirse. La ética busca ayuda a decidir cómo actuar, pero es importante aclarar la forma en que lo hace; pero en ningún caso la ética no puede proporcionarnos un conjunto de reglas tal que, con sólo aplicarlas a los casos concretos, sean los individuos capaces de saber exactamente qué hacer (en contraposición a qué no hacer) en todas las situaciones posibles.

Se ha afirmado entonces, que la Ética es la disciplina que explora sistemáticamente las condiciones que favorecen una vida congruente. El siguiente paso es tratar de identificar esas condiciones. Un buen punto de partida es considerar la forma en que la gente emplea términos como “ética” y “moralidad”.

En el fondo, lo que la mayoría de la gente tiene en mente al hablar de actuar éticamente parece ser: a) actuar con inteligencia (en contraposición a dejarse llevar por impulsos y emociones); y b) tomar en cuenta los intereses de los demás (en contraposición a actuar de manera puramente egoísta). Varios destacados filósofos morales han hecho énfasis en la importancia de que cada persona tenga un plan global de vida que integre sus diversos objetivos, orientaciones y compromisos. La idea guarda relación estrecha con el papel que como individuo en sociedad guarda en término de responsabilidades y compromisos especiales que desempeña en la vida.

Actuar racionalmente exige de un conjunto armónico de orientaciones, propósitos y compromisos, que darán un marco básico para cada una de las opciones más específicas. Dado que el futuro está sujeto a muchas contingencias imprevisibles, por lo general será poco razonable comprometerse con un plan detallado; lo que se necesita es, más bien, esbozar los rasgos generales de lo que llamamos una vocación, o lo que en la terminología de las organizaciones se llama la declaración de la

misión: un conjunto básico de orientaciones y compromisos que toman en consideración las circunstancias, talentos y oportunidades especiales. ¿Pero, cómo podemos incorporar estos conceptos a la temática analizada?

Raspa y Pelekais (2008) señalan que en años recientes, la globalización ha ocasionado cambios en el orden económico mundial, pero sobre todo ha logrado atraer la atención hacia aspectos de la vida empresarial que de otro modo se habrían quedado dentro de la frontera de la empresa.

La oportunidad o amenaza, se centra principalmente en temas de carácter social relacionados con empleos, salarios, regulaciones relativas a mano de obra, ambiente, y por ultimo, lo relacionado a la intervención en la soberanía nacional de los países, lo que implicaría la subordinación a leyes supranacionales y como las grandes empresas están manejando estos aspectos en los diferentes países (Hill, 2001). Las grandes empresas multinacionales se han vuelto más visibles. Su poder ha crecido considerablemente y su impacto llega más allá del ámbito económico (Enderle, 1999).

Es como herramienta puramente para la obtención de beneficios materiales a organizaciones de grupos humanos orientados por valores, soportados en culturas empresariales, deseosas por satisfacer necesidades propias y ajenas en un contexto de responsabilidad, tanto social como ecológica, garantizando no sólo la supervivencia de la empresa, su concepto y componentes internos sino la permanencia en el tiempo de los grupos de interés relacionados y la continuidad de la especie humana; por tanto la empresa se ha transformado en el motor de renovación social (Drücker, 1998; Kotler y Armstrong, 2000; Cortina, 1999).

Esta humanización de las empresas coincide con el modelo antropológico de la dirección de negocios el cual sostiene que el cambio existe siempre y como tal, la calidad es un fin sin límites, en consecuencia se debe mejorar continuamente, pero para ello se debe actuar en extremo rigor, en forma ética (Enderle, 1999). Actuar éticamente obedece a una necesidad para la obtención de mayor valor para las empresas traducéndose en mayor productividad, competitividad, mejor atención al cliente, al proveedor y en posicionamiento, es decir, ganar mayor participación en el mercado (Paz, 2001).

Los valores éticos se han impregnado en el acontecer empresarial, experimentando un retorno de la espiritualidad, reflejando un comportamiento más integral y esto obedece a un signo exclusivamente empresarial que se relaciona con su fin último, servir a la sociedad donde se inserta (Paz, 2001).

En vez de comparar constantemente los sistemas, el centro de atención se ha desplazado hacia los actores sociales del sistema. Estos actores sociales, según el modelo antropológico, son: los accionistas, los directivos, los proveedores, los clientes, los empleados, la comunidad. De allí que actuar éticamente sea una necesidad, porque con ello las empresas se preparan para alcanzar éxitos financieros los cuales conducen a su crecimiento y desarrollo permanente (Cortina y Conill, 2001; Enderle, 1999; Paz, 2001). Son estos actores en los cuales se concentra la atención de los objetivos específicos de esta investigación.

Este nuevo enfoque ha sido reforzado por la privatización, la liberalización y desregulación de muchos países, que ampliaron substancialmente los espacios de libertad de las organizaciones comerciales. Por ende, se ha hecho más urgente preguntarse si estas libertades son usadas de una manera responsable (Enderle, 1999).

En consecuencia, es necesario implementar la ética de la prisa como lo manifiesta Juan Pablo II (1999) debido a que los cambios y el deterioro de la sociedad caminan en forma acelerada, producto de la crisis de ideologías, la necesidad de recuperar los valores de credibilidad y confianza, de la búsqueda de unos mínimos compartidos por las distintas doctrinas comprensivas del bien, cambios en la concepción de empresa en lo cultural: la justicia y la conveniencia son la inteligencia ética (Cortina; Costiñeira; Conill; Domingo; García; Lozano y Lozano, 1997).

Estas tendencias, para ser aplicables a las organizaciones, requieren una orientación de convencimiento, constancia, reconocimiento y disposición al cambio ante las complejidades de los nuevos escenarios mundiales que les permita acercarse con mayor tolerancia e integridad a la solución de los problemas morales (Dalla, 1998). La ética empresarial debe ser una inspiración y al mismo tiempo ser factible. Si sólo es una inspiración, pierde su base y si solamente es factible, pierde su orientación (Enderle, 1999).

El escenario actual en la evolución de las organizaciones muestra la tendencia hacia actitudes basadas en principios y valores convencidos, el dilema se presenta al tratar de entrelazar los intereses presentes con los escenarios futuros basados en la sustentabilidad y la perpetuidad.

Reflexiones finales

Se hace necesario alinear las iniciativas tomadas por el sector empresarial con las exigencias del talento humano que lo integra, como forma de lograr conjuntamente con las colectividades; a través de la detección de necesidades y construcción de proyectos sociales pertinentes, un conocimiento de sus demandas, convirtiéndolas en protagonistas del proceso; como forma de garantizar un proceso de autogestión donde sujeto y objeto se superponen e interrelacionan a favor del colectivo.

Tomando en consideración que es a partir de tal interrelación, donde se establecen vínculos de cooperación sujeto – sujeto, a fin de garantizar la determinación real de las necesidades sentidas por los afectados; como condición necesaria para que ellos sean principales protagonistas del proceso, dentro de las organizaciones. Todo esto sin olvidar, que el ser humano por naturaleza es responsable de sus acciones, la problemática se ha dado por perdida de valores que la sociedad viene sufriendo, producto de múltiples causas, entre ellas, una globalización mal interpretada, la corrupción en todos los niveles, una educación de baja calidad y por supuesto, el deterioro de la familia como núcleo fundamental de cualquier nación.

De allí que hablar de un ser humano socialmente responsable implica afirmar que estamos conscientes que es necesario reforzar esta condición inherente al individuo en beneficio de las organizaciones en donde se desenvuelve y para lograrlo se requiere que mayor flexibilidad en la gestión para adaptarse a los cambios, pero a la vez poner en práctica, un conjunto de prácticas rigurosas y un liderazgo comprensible, y al mismo tiempo fuerte ante el incumplimiento; unas prácticas de gestión y contabilidad sólidas; así como un buen sistema de información en el que se puedan apoyar.

Bibliografía

- BANCO MUNDIAL (2002) *Public sector roles in strengthening corporate social responsibility: a baseline study*. Documento en línea. Disponible en www.wb.org. (Citado en Diciembre 2007).
- BACIGALUPO, L. (2006) *Dirección Académica de Proyección Social y Extensión Universitaria (DAPSEU)*. Pontificia Universidad Católica de Perú (PUCP). Disponible en <http://palestra.pucp.edu.pe> (Citada en Octubre 2006).
- BARRAGÁN J., DEBELIJUH P., FRANCÉS, P., GONZÁLEZ, E., GRANADA, G., LOZANO, J., MELÉ, D., MUNDIM, R., ROSALES, V. (2004) *Ética empresarial: una responsabilidad de las organizaciones*. Editorial Velea. Venezuela
- BENAVIDES, M. Y GASTELUMENDI, G. (2001) *Responsabilidad social empresarial*. Universidad del Pacífico. Perú.
- BLANCO, N. (2000) *Instrumento de recolección de datos primarios*. Colección FACES. Dirección de Cultura de la Universidad del Zulia. Venezuela.
- CASALS OVALLE, J. (2005) *Responsabilidad Social Corporativa, La gestión sostenible de la empresa*. Disponible en www.monografias.com (Citado en Noviembre 2007).
- CHAMON, J. Y AMURRIO, J. (2003) *Responsabilidad social de la organización*. Documento en línea. Disponible en www.iadb.org (Citado en Noviembre 2007).
- CONSEJO NACIONAL DE UNIVERSIDADES (CNU) Y OFICINA DE PLANIFICACIÓN DEL SECTOR UNIVERSITARIO (OPSU) Disponible en www.cnu.gov.ve. (Citado en Enero 2008).
- CORTINA, A. (1996) *Ética de la empresa. Claves para una nueva cultura empresarial*. Segunda edición. Editorial Trotta. México.
- _____. (1999) *La empresa ante la crisis del estado de bienestar. Una Perspectiva ética*. Madrid: Ediciones Miraguano.
- _____. (2002) *Ética en la Empresa*. Capítulo 4. España: Editorial Trotta.
- CORTINA, A; COSTIÑEIRA, A; CONILL, J; DOMINGO, A; GARCÍA, D; LOZANO, J.F. Y LOZANO, V.H. (1997) *Rentabilidad de la Ética para la Empresa*. Capítulo 2 y 4. España: Fundación Argentina y Visor.
- CORTINA; A. Y CONILL, J. (1998) *Democracia Participativa y Sociedad Civil*. Una ética Empresarial. Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- DIÁLOGO GLOBAL SOBRE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA (2006) *Iniciativa interamericana de capital social, ética y desarrollo del Banco Mundial*. Red global de aprendizaje para el desarrollo.
- ELEGIDO, J. (1998) *Fundamentos de Ética de Empresa*. Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresas. México: Sociedad Panamericana de Estudios Empresariales A.C.
- ENDERLE, G. (1999) *La ética Corporativa a comienzos del siglo XXI*. International Business Ethics. University of Notre Dame Press. Londres.
- ETKIN, J. (1993) *La Doble Moral de las Organizaciones*. Madrid: Editorial McGraw-Hill.
- ESCOBAR, G. (2002) *Ética*. McGraw-Hill Interamericana Editores. México.
- FERNÁNDEZ, M; GALLEGO, M Y Ortiz, J. (1993) *Balance Social: Fundamentos e Implementación*. Medellín, Colombia, Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
- FERNÁNDEZ, R. (2005). *Administración de la Responsabilidad Social Corporativa*. Editorial Thomson. Madrid, España.
- FERRER, J; PELEKAIS, C; AGUIRRE, R. (2007) *Proceso operativo de los servicios comunitarios*

- en las Universidades*. Ediciones ASTRO DATA. S.A. Venezuela
- GARDETTI, A. (2003) *La Fase pública de la estrategia ambiental corporativa*. Bussiness & Sustainability Setter. Año 2, No. 3. Junio.
- GÓMEZ, E. (2004) *Ética y Finanzas. La Responsabilidad social empresarial una alternativa para mejorar los niveles de vida de una sociedad y sus limitaciones*. XII Conferencia anual de ética, economía y dirección. Ubeda, (Jaen), España. 3 y 4 Junio.
- GUEDEZ, V. (2006) *Ética y Práctica de la Responsabilidad Social Empresarial*. Editorial Planeta. Caracas, Venezuela.
- HILL, C Y JONES, G. (1996) *Administración Estratégica*. Tercera edición. Colombia: Editorial McGraw Hill.
- HILL, C. (2001) *Negocios Internacionales*. Tercera Edición. México: Editorial McGraw-Hill.
- HOFFMAN, A. (2000) *Competitive Environmental Strategy*, Island Press.
- HURTADO DE BARRERA, C. (2002) *El Proyecto de Investigación Holística*. Colección Holos Magisterio. Bogotá, Colombia.
- IRELAND, J. Y RIVAS, E. (2005) *Debates IESA* No. 2. Caracas. Venezuela.
- JUAN PABLO II (1999) *Homilía*. Discurso en Elk, Polonia, 8 de junio de 1999 [Página Web en línea]. Disponible: <http://www.vatican.va> [Consulta: 2006: septiembre 09].
- KNOX AND MAKLAN (2004) *Corporate Social Responsibility: Moving Beyond Investment Towards Measuring Outcomes*. Gran Bretaña, Inglaterra, European Management Journal Vol 22 No.5.
- LECHER, N. (2000) *Desafíos de un Desarrollo Humano: individualización y capital social*. Foro Desarrollo y Cultura organizado por Science Po, para la asamblea general del Banco Interamericano de Desarrollo.
- LEPELEY, M. T. (2001) *Gestión y calidad en educación: Un modelo de evaluación*. Santiago-Chile. Mc Graw Hill Interamericana.
- MACHADO DE ACEDO, C., BERTI, Z. Y CARABALLO, L. (2004) *Balance Social para la empresa venezolana*. Fundación Escuela de Gerencia Social. Ministerio de Planificación y Desarrollo. Serie de Cuadernos Técnicos No. 20. Venezuela.
- MARTÍNEZ, N. E. (2000) *Ética para el desarrollo de los pueblos*. Madrid: Editorial Trotta
- MAX – NEEF, M. (2001) *Desarrollo a escala humana*. Hopenhayn, Segunda edición
- MINISTERIO DEL TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES DE ESPAÑA (2006) *Notas técnicas de prevención* No. 643 y 644. Disponible en www.mtas.es/insht. (Citado en Agosto 2006)
- PAZ, C. (2000) *Ética y Valores en el Gerente del Nuevo Milenio*. Tesis doctoral no publicada. Doctorado en Ciencias Gerenciales. Universidad Rafael Belloso Chacín, Maracaibo.
- PELEKAIS, C; AGUIRRE, R. (2008) *Hacia una cultura de responsabilidad social*. Editorial Prentice Hall.Mexico.
- PELEKAIS, C; FERRER, J; CRUZ, A; ROMERO, D. (2007) *Responsabilidad Social en las Organizaciones Empresariales*. Ediciones ASTRO DATA. Maracaibo. Venezuela.
- RASPA, P; PELEKAIS, C. (2008) *Responsabilidad ética como factor potenciador de la calidad de servicio en el Sector Asegurador*. Ediciones ASTRO DATA S.A. Venezuela.
- RENDUELES, M. (2008) *Responsabilidad Social y Balance Social en las Universidades Privadas*.

- Tesis Doctoral Universidad Rafael Beloso Chacín. Maracaibo. Venezuela.
- SABATER, Fernando (1998) *La Dimensión ética de la empresa*. Siglo del Hombre Editores. Fundación Social Colombiana.
- SÁEZ, O. (2001) *La Responsabilidad Social Universitaria*. [Documento WWW] URL <http://www.udec.cl>
- SÁNCHEZ, J. (2005) *Balance Social*. [Documento WWW] URL <http://www.redcontable.com>
- SENIOR, A (2005) *La responsabilidad ética empresarial en el marco del desarrollo sostenible*. Tesis Doctoral en Ciencias Gerenciales. Universidad Dr. Rafael Beloso Chacín (URBE). Maracaibo, Venezuela.
- UNIVERSIDAD CONSTRUYE PAÍS (2002). *La responsabilidad social universitaria de cara al Chile 2010*. Chile.
- _____ (2003) *Educando para la responsabilidad social*. La Universidad en su función docente. Corporación Participa. Chile.
- VALLAEYS, FRANCOIS (2006a) *La responsabilidad social universitaria*. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- _____ (2006b) *Hacia la construcción de indicadores de responsabilidad social universitaria*. Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
- VENAMCHAM (2002) *Alianza Social: Responsabilidad social empresarial en acción*. Caracas, Venezuela.

Una perspectiva emergente para concebir la organización educativa como fundamento para transformar su desarrollo⁴⁹

Jorge Oswaldo Sánchez Buitrago
Universidad del Magdalena

A manera de introducción

El propósito central a través de este texto es sustentar la necesidad y las coordenadas básicas para comprender y reconfigurar los procesos de gestión de la organización educativa, en sus diferentes niveles y ámbitos de actuación, desde una perspectiva que supera el entendimiento e intervención de la organización educativa como entidad estática determinada de manera exclusiva por su estructura formal y legal. Se trata de sentar bases para repensar la concepción de la organización educativa como fundamento para transformar su desarrollo desde un punto de vista emergente en el cual la organización educativa se asume como institución social, viva, autogenética, creadora, dinámica, compleja...

Esta reconfiguración conceptual es tan poderosa en sí misma que entender la organización educativa desde nuevas miradas y fundamentos deviene en nuevas formas de aproximación y transformación de las mismas.

49. El presente capítulo hace parte de la reflexión académica lograda en desarrollo de la investigación titulada "Hacia un paradigma emergente de la planeación: resignificación desde las instituciones universitarias", adelantada en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca -España-.

Desde el punto de vista formal este capítulo incluye una reflexión teórica en torno a cuatro ejes fundamentales: La organización educativa, las redes de comunicación autogenética en la organización educativa, la organización educativa como una institución social y la organización educativa como sistema autorreferente.

Las organizaciones educativas deben ser asumida como entidad institucional y organizacional compleja, como tejido social en permanente construcción en cuya concepción y desarrollo aportan diversos actores y sectores desde diversas perspectivas teóricas y posiciones ideológicas, naturalmente siempre disímiles.

Comprender la organización educativa como tejido social implica para sus procesos de gestión una lectura de la misma desde una perspectiva nueva. Implica reconocer que la realidad institucional va más allá de sus definiciones instituidas formalmente y que ella incluye el universo de lo culturalmente instituyente: los imaginarios, percepciones y sentidos que construyen, otorgan y reconstruyen todos los actores sociales que la conforman y determinan. Esta segunda dimensión urge el reconocimiento y análisis de los imaginarios sociales como factores constitutivos de la realidad social de la entidad viva llamada organización educativa.

El análisis de los imaginarios es necesario realizarlo desde dos perspectivas: una de ellas desde los imaginarios que subyacen en las leyes y normas, las redes de sentido que definen esas reglas, esas categorías marcadas por un status de legalidad y normatividad, bajo el cual se orientan algunas pretensiones simbólicas que buscan organizar el sistema educativo⁵⁰.

La segunda perspectiva se debe abordar desde el marco más informal, pero no menos importante, de los imaginarios que sin ser instituyentes, o radicales, tampoco han llegado a institucionalizarse legalmente, pero son hechos institucionales, toda vez que son marcados por la constante aparición, la permanencia y el acuerdo social. Se trata de esos "*mundos simbólicos*" que se han

50. La referencia es a esos hechos que ya se han constituido desde la máxima función simbólica en términos de Cassirer y en términos de Castoriadis, los que han llegado a ser considerados como imaginarios totalmente instituidos, o hechos definitivamente institucionales, a decir de J. Searle.

constituido desde las manifestaciones de las comunidades organizacionales y que sin estar previstos en los reglamentos han logrado un status social que ha definido las formas de ser y actuar de dichas comunidades. Aquí se ubican también los mundos simbólicos constituidos literariamente, desde los discursos y justificaciones escritas y que constituyen sus tendencias teórico-formales. Aunque se reconoce incluso que muchas de estas producciones simbólicas llegan a ser constituidas como hechos institucionales.

Ahora bien, al analizar los imaginarios sobre la organización educativa desde los hechos no oficiales, desde aquellos que pese a ser considerados por Searle (1997) como institucionales, se puede reconocer que estos no inician con las normatividades sino que se van formando desde las realidades dinámicas de la vida cotidiana, tal y como los calificaría Shotter (2001), incluso reconociendo que varios de ellos han forzado a ser admitidos como hechos institucionales, presentes en las formas de actuar y ser de los actores, unidades y estamentos de la organización educativa.

La organización educativa

Para entender la organización educativa como construcción social, como organización social, es importante acudir a los planteamientos de Ackoff (1970:67) quien definió la organización como “...*un sistema intencionado que contiene al menos dos elementos intencionados que tienen un propósito común*”; de esta forma vemos que una organización es una construcción social, en la que sus componentes están estructurados conforme a un fin. Hasta aquí pareciera que estuviésemos hablando de un ente objetivo, en donde se verifica un flujo de entrada-proceso-salida, en el que sus resultados son predecibles, determinísticos; sin embargo, ello no es del todo cierto, la verdad es que el concepto de organización depende del enfoque desde donde se mire.

Morgan (1998), por su parte, utiliza una serie de metáforas para explicar la organización como máquinas controladas que deben ser eficientes, sus directivos tienden a gestionarlas y diseñarlas con elementos de relojería, donde cada parte tiene definido claramente un papel específico que cumplir; como organismos en desarrollo y adaptación y muestra que los diferentes tipos de organización, como diferentes especies, se adaptan para resolver

las exigencias de los diferentes entornos; como cerebros con posibilidades de aprendizaje y donde aporta importantes conceptos sobre la auto-organización; como culturas en donde se poseen valores, creencias, ideologías que sostienen las organizaciones como realidades sociales; como sistemas de gobierno en donde la metáfora es la política para señalar los conflictos de intereses y de poder que se gestan en su interior; como prisiones psíquicas en la que se presentan aspectos psicológicos para analizar si en la vida organizacional estamos atrapados por procesos conscientes e inconscientes de nuestra propia creación; como instrumentos de dominación, en donde se utilizan a los integrantes empleados o funcionarios, para lograr los fines de la organización.

Para los mecanicistas, la organización era concebida como una máquina que poseía un sistema hermético, en el que sus resultados se daban a partir de la sumatoria de las acciones de sus componentes. La organización, al igual que quienes la constituían eran agentes maximizadores; el único objetivo era la maximización de los beneficios y eran descritas como conjunto de partes o departamentos, unidas por líneas de autoridad y control. Esta concepción, propia de la racionalidad instrumental que trajo consigo la modernidad, recoge las mismas características propias del paradigma desde donde se analiza, entre las que se encuentran:

- El objetivismo o realismo, que asume una realidad por fuera del observador, la cual es posible describir; Taylor impulsó el estudio científico de la realidad a partir del estudio de tiempos y movimientos.
- El reduccionismo, a partir del cual se acude a un sólo marco conceptual para analizar todo los fenómenos; desde el punto de vista del mecanicismo imperó el concepto de que para entender algo es necesario separarlo conceptual o físicamente en sus partes. A esta creencia se le llama reduccionismo al partir del supuesto de que toda realidad de nuestra experiencia del mundo puede reducirse a elementos indivisibles fundamentales.
- El determinismo, entendido como la posibilidad de conocer el estado final de una situación a partir de sus causas o estado presente; para los mecanicistas sólo bastaba conocer las causas para inferir el resultado, el medio era irrelevante, pues este no era considerado como la naturaleza sino como el laboratorio; el laboratorio aquí es un lugar construido de tal forma que facilita la exclusión del medio, es un sitio en el que puede

estudiarse el efecto de una variable sobre otra sin la intervención del medio. Antaño los clásicos deseaban que la organización operara de manera exacta y en este propósito partían del supuesto de que si se contrata a alguien con las características adecuadas al trabajo, se le instruye en las realización de las tareas que le corresponden, se les remunera y controla de manera adecuada, los resultados de su comportamiento en la organización, eran previsible.

- El carácter no-antrópico, a partir del cual el sistema se reduce a interacciones de materia, el elemento humano es considerado como un recurso más dentro de la gran máquina que es la organización.
- La relación mecánica todo-parte, visión que asume que el sistema se explica a partir del conocimiento de sus partes las cuales, funcionando armónicamente, logran resultados para la organización. En esta visión el todo puede ser explicado en independencia de sus partes, así como sus partes pueden ser concebidas sin efectos sobre el todo, lo cual de por sí hace que el sistema como tal pierda sus propiedades.

En contraposición al paradigma mecanicista ha surgido otra forma de ver y entender la organización educativa como sistema vivo, es decir, en términos de redes complejas no lineales; tal como lo plantea Capra que, según la comprensión sistémica de la vida, los sistemas vivos se crean o se recrean a sí mismo sin cesar, mediante la transformación o sustitución de sus componentes. Comprender la vida significa comprender los procesos de cambio que le son inherentes a ella. Esta visión implica dejar de ver la organización educativa como un todo integrado de componentes para considerarla como un sistema en donde se constituyen redes; es decir, en términos de Morin, reconocer que por encima de organizaciones jerarquizadas hay redes autogenéticas: las redes se recrean a sí mismas permanentemente para mantener relaciones de equilibrio con el entorno, pero a pesar de sufrir cambios estructurales preservan su patrón de organización, su esencia.

Tal es la multiplicidad de conceptos asociados con la organización que Morin (1998) plantea que la organización, noción decisiva, apenas entre vista, no es aún un concepto organizado, sin embargo podría concluirse que esta noción puede elaborarse desde el enfoque sistémico, con aplicación de la teoría de sistemas, o a partir del organicismo como lo planteaba Morgan

(1998); lo importante es que se asuma que una organización es un organismo complejo que no puede reducirse a leyes generales, al determinismo lineal del mecanicismo, que ésta debe ser comprendida con la lógica de la vida misma; como lo señala Capra (2003) cuando expresa que el sistema vivo, según la comprensión sistémica de la vida, sólo puede ser perturbado: las organizaciones no pueden ser controladas mediante intervenciones directas, pero puede influirse en ellas dándoles impulsos, más que instrucciones.

Para Morin (1998), más allá del concepto de organización, está el de auto-organización y lo refiere a la organización viviente, la que según él, si bien no puede hablarse desde una teoría como tal, sí hay posiciones de partida. Una de ellas es la de la paradoja de la máquina viviente (auto-organizadora) y la máquina como tal (artefacto). Esta última está constituida por elementos completamente fiables, aunque su funcionamiento como conjunto no sea tan fiable, pues si alguna pieza se daña, el sistema no funciona; el ejemplo típico es el de un carro o el de un motor. Por el contrario, en la máquina viviente, auto-organizada, sus componentes son poco fiables, pero su funcionamiento lo es, pues estos componentes se degradan y mueren pero ellos mismos se regeneran y renuevan sin que el conjunto del sistema u organismo pierda su patrón de identidad o esencia básica. Lo anterior sugiere que la máquina viviente engendra en sí misma el caos y el desorden, a partir de los cuales garantiza su sobrevivencia; por tanto es que Morin (1998) afirma que el fundamento de la auto-organización y el carácter paradójico de esta proposición nos muestra que el orden de lo viviente no es simple, no depende de la lógica que aplicamos a las cosas mecánicas, sino que postula una lógica de la complejidad.

Otra característica del sistema auto-organizador y que nos ayuda a su entendimiento desde esta postura, es que a pesar de que éste es autónomo y mantiene su individualidad, no puede bastarse así mismo, mantiene relaciones de interdependencia con el entorno, del que recibe información y energía para desarrollarse y evolucionar, en una relación simbiótica de mutuo entrelazamiento en donde ambiente / organización se contienen y se interpelan; entender esta relación requiere de un modo diferente de leer dichos fenómenos; es decir, debemos verlos desde la complejidad que ello encarna.

Las redes de comunicación auto-genética en la organización educativa

Entender las organizaciones educativas como sistemas autopoiéticos es imprimirle vida a sus procesos, es comprenderlas en términos de redes complejas no-lineales; pero no es solamente la comprensión de sus redes, pues, siendo estas autogenéticas, cada comunicación crea en ellas pensamiento y significado, dando lugar a nuevas comunicaciones. De acuerdo con Capra (2003) cuando la red se autogenera crea un contexto común de significado, conocimientos compartidos y normas de conducta, y proporciona a sus miembros una identidad colectiva y un ámbito claramente delimitado que sienten como propio; Wenger (1996) denomina a estas redes comunidades de práctica.

La mayoría de las veces dichas comunidades de práctica no son perceptibles en las organizaciones, pues se trata de redes informales que van surgiendo como alianzas o como grupos de interés, a través de estas redes informales la organización aprende y responde proactivamente a las perturbaciones del ambiente, de ahí que sean ellas las que permiten la flexibilidad y la adaptación, como posibilidades de crecimiento y desarrollo.

La característica de todo sistema vivo es su posibilidad de auto-crearse mediante procesos de aprendizaje, adaptación y desarrollo, los que tienen lugar cuando el sistema entra en desequilibrio y emergen nuevas estructuras como respuesta a las necesidades de cambio. Prigogine (1998) llamó a este fenómeno estructuras disipativas y planteó que es un sistema abierto que permanece en un estado alejado del equilibrio, pero que al mismo tiempo conserva la estabilidad: mantiene la misma estructura a pesar del incesante cambio de sus componentes. Prigogine denominó estructura disipativa para señalar la interacción entre estructura y cambio (disipación).

La organización educativa como un sistema vivo comporta dentro de sí fuerzas de orden y desorden lo que las lleva a que permanentemente se mueva entre el equilibrio y el desequilibrio. Esta característica esencial de todo ser vivo sólo puede ser explicada desde la perspectiva del caos y la

complejidad que considera la organización como un sistema abierto en desequilibrio; es decir, como un sistema inmerso en entornos turbulentos “ruidosos” que se presentan como exigencias y estímulos a una incesante inestabilidad. Contrario a lo que plantea la administración clásica mecanicista, la inestabilidad es una condición necesaria que le permite a la organización educativa cambiar y que la puede llevar tanto a su desarrollo como a su muerte; esta inestabilidad es la que la auto-organiza como una estructura disipativa de donde emergen nuevas formas, las cuales no serán retrocesos del sistema, sino que serán formas evolutivas de desarrollo.

Capra (2003) plantea que la dinámica de esas estructuras incluye la emergencia espontánea de nuevas formas de orden. Si el flujo de energía aumenta, el sistema puede llegar a un punto de inestabilidad, conocido como “punto de bifurcación”, del que puede surgir una nueva rama que es capaz de desembocar en un estado completamente nuevo, en el que es posible que emerjan nuevas formas de orden y nuevas estructuras.

En las estructuras disipativas, que se dan en estados de desequilibrio, emerge un nuevo estado de mayor complejidad; ahí el orden hace presencia. El orden emerge del desorden, este orden es la auto-organización o la “emergencia”, la que se reconoce como el origen del desarrollo, el aprendizaje y la evolución.

Esta situación lleva a hacer la reflexión sobre el modo cómo son administradas las organizaciones educativas, pues siempre se está pretendiendo por el orden a través de jerarquías y sistemas de control que no permiten que emerjan nuevas situaciones sino que ellas son impuestas. Se requiere que las organizaciones educativas sean asumidas desde otra visión, que se permita en ellas la turbulencia que crean el ambiente externo y el ambiente interno, que se reconozcan las redes informales de comunicación y que exista una potente acción de retroalimentación; las estructuras emergentes son creadas por las redes informales y las comunidades de práctica de la red.

En esta perspectiva, la teoría de la complejidad permite comprender que el cambio se da en la inestabilidad del sistema, en la estructuras disipativas; pues el desequilibrio permite la búsqueda de un nuevo orden o equilibrio;

sin embargo, es importante reconocer que en las organizaciones educativas existen estructuras diseñadas y estructuras emergentes, las cuales son complementarias, pues se requiere de su presencia para que el sistema mantenga una dinámica de orden/desorden que lo conduce a estados de equilibrio/desequilibrio, propiedades particulares de los sistemas vivos, en los que se conciben estas paradojas.

La organización educativa así entendida y asumida como construcción social que ha sido generada para lograr sus más altos propósitos formativos científicos, técnicos, humanísticos, éticos y estéticos, debe ser una entidad autopoietica que como los sistemas propuestos por Maturana (1996), se va regenerando a sí misma como organismo autónomo, a partir de cambios estructurales sin cambiar su esencia, para lograr no sólo subsistir a los cambios socio-históricos y técnico-científicos del entorno, sino imponerle a estos su perspectiva estructural para, además de hacer parte de ellos, ayudar a su constitución.

Este proceso de autorregulación se da en la medida que el sistema organización educativa realice ejercicios homeostáticos soportados en procesos de autoevaluación, para sobreponerse a exigencias tanto externas como internas. Sin embargo, constituirse como sistema-organización educativa- autopoietico implica, primero, comprenderse a sí misma: saberse encontrar con sus problemas reales para poder valorarlos e intervenirlos, y segundo, definir por qué elementos del entorno se deja perturbar para generar cambios en su estructura de funcionamiento interno y mantener así relaciones de equilibrio interno y externos.

La organización educativa como un sistema vivo comporta dentro de sí fuerzas de orden y desorden lo que la lleva a que permanentemente se mueva entre el equilibrio y el desequilibrio. Esta característica esencial de todo ser vivo, sólo puede ser explicada desde la perspectiva del caos y la complejidad que considera la organización educativa como un sistema abierto en desequilibrio; es decir, como un sistema inmerso en entornos turbulentos “ruidosos” que se presentan como exigencias y estímulos a una incesante inestabilidad.

La organización educativa se mueve entonces entre las tensiones de lo formal instituido y lo instituyente y muestra en su dinámica de vida esas estructuras disipativas que emergen de la turbulencia cargada de los ambientes internos y externos y que proyectan el complejo sistema institucional; lo cual no está en oposición a los planteamientos de Castoriadis (1997) respecto de la “*emergencia*” de las instituciones desde el magma de significados sociales que son instituidos por lo social pero a la vez son sus instituyentes.

La característica definitoria de todo sistema -organización educativa- asumido como autopoiético consiste en que experimenta cambios estructurales continuos al mismo tiempo que conserva su patrón organizativo en red. Los componentes de la red se producen y transforman unos a otros continuamente. Una clase de cambios estructurales consiste en la auto-renovación: toda organización educativa se renueva a sí misma continuamente en la medida en que sus procesos y unidades se auto-transforman en ciclos continuos. A pesar de este cambio incesante, la organización educativa mantiene su identidad global, su patrón de organización.

Para maximizar el potencial creativo, la capacidad de aprendizaje y la planeación de una organización educativa es crucial que todos sus actores comprendan la interrelación entre sus estructuras formales y diseñadas y sus redes informales autogenéticas. Las estructuras formales son conjuntos de normas y reglas que definen las relaciones entre personas y tareas y determinan asimismo la distribución del poder. Los límites son establecidos mediante acuerdos que delimitan subsistemas y funciones bien definidos. Las estructuras formales se describen en los documentos oficiales de la organización educativa que establecen su política, sus estrategias y sus procedimientos.

Por el contrario, las estructuras informales son redes de comunicaciones fluidas y fluctuantes. Esas comunicaciones incluyen formas no verbales de implicación mutua en una tarea común a través de la cual se intercambian habilidades y se genera el conocimiento compartido. La práctica compartida crea espacios limitados de significado flexible, a menudo no expresados verbalmente. El signo distintivo de pertenencia a una red puede ser algo tan simple como la capacidad para seguir una conversación informal y coloquial.

Las redes informales de comunicación se encarnan físicamente en las personas que se implican en la práctica común. Cuando entra en ella gente nueva, la red puede reconfigurarse; cuando alguien se va, la red cambiará de nuevo, o incluso llegará a quebrarse. En la organización formal, en cambio, las funciones y las relaciones de poder son más importantes que las personas, por lo que persisten en el tiempo aunque éstas cambien.

En toda organización educativa existe una constante interrelación entre sus redes informales y sus estructuras formales. Las políticas y los procedimientos formales son siempre filtrados y modificados por las redes informales, lo cual permite a sus actores sociales usar su creatividad al enfrentarse a situaciones nuevas o inesperadas. Al trabajar estrictamente según los manuales y procedimientos oficiales, causan un serio perjuicio al funcionamiento de la organización educativa. La situación ideal se da cuando la organización educativa formal reconoce y apoya sus redes informales de relaciones, e incorpora las innovaciones de éstas a sus propias estructuras.

Como ha quedado dicho, la fuerza vital de una organización educativa, su flexibilidad, su potencial creativo y su capacidad de aprendizaje, reside en sus comunidades de práctica informales. Las partes formales de la organización estarán más o menos «vivas» en función de su proximidad a las redes informales. Estas consideraciones implican que el modo más eficaz de expandir el potencial de una organización educativa para la creatividad y el aprendizaje, así como para mantenerla no sólo viva, sino también llena de vitalidad, consiste en apoyar y reforzar sus comunidades de práctica.

Un punto de vista de mayor avanzada conceptual y de enormes repercusiones para la transformación de las prácticas de gestión en contextos organizacionales educativos lo constituyen los planteamientos que señalan que a lo largo y a lo ancho del mundo viviente la creatividad de la vida se expresa a través del proceso de “*emergencia*”. Las estructuras creadas en ese proceso, tanto las biológicas de los organismos vivos, como las sociales de las comunidades humanas, pueden ser denominadas, con propiedad, “*estructuras emergentes*”.

Antes de la evolución de los humanos todas las estructuras del planeta eran emergentes. Con la evolución humana entraron en juego el lenguaje, el pensamiento conceptual y las demás características de la consciencia reflexiva, lo cual nos capacitó para la representación mental de imágenes de objetos físicos y para concebir y formular objetivos y estrategias, así como, por consiguiente, para crear estructuras por medio del diseño⁵⁷.

Las organizaciones educativas contienen en todos los casos tanto estructuras diseñadas como emergentes. Las primeras son las estructuras formales de la organización educativa, tal como las describen sus documentos oficiales. Las segundas son creadas por las redes informales y las comunidades de práctica de la red. Como hemos visto, ambas clases de estructuras son muy distintas y toda organización educativa precisa de las dos. Las estructuras diseñadas proporcionan las reglas y los hábitos indispensables para el funcionamiento eficaz de la organización educativa. Las estructuras diseñadas proporcionan estabilidad.

Las estructuras emergentes, en cambio, aportan novedad, creatividad y flexibilidad. Son adaptables y capaces de cambiar y de evolucionar. En el complejo entorno de la gestión educativa de nuestros días, las estructuras puramente diseñadas carecen de la necesaria capacidad de respuesta y aprendizaje. A veces permiten realizar grandes cosas, pero, habida cuenta de su inadaptabilidad, son deficientes en cuanto a aprendizaje y cambio, por lo que quedan rápidamente obsoletas.

57. El diseño, operación básica de la planeación en la gestión de la organización educativa, requiere la capacidad de crear imágenes mentales, y puesto que, hasta donde sabemos, tal capacidad queda limitada a los humanos y a grandes simios, en la naturaleza no cabe hablar de diseño. Las estructuras diseñadas son siempre creadas para un propósito y materializan un significado. En la naturaleza no humana no hay intención o propósito. Tendemos a menudo a atribuir determinado propósito a la forma de una planta o al comportamiento de un animal. Por ejemplo, decimos que una flor tiene tal o cual color para atraer a las abejas, o que la ardilla esconde sus nueces para disponer de una reserva de alimentos en invierno, pero todo eso no son más que proyecciones antropomórficas que asignan la característica de la acción dotada de propósito a los fenómenos no humanos. Los colores de las flores y el comportamiento de los animales han sido moldeados por largos procesos de evolución y selección natural, a menudo en coevolución con otras especies. Desde el punto de vista científico, en la naturaleza no puede haber ni diseño ni propósito. Eso no significa que la vida sea meramente aleatoria y carente de sentido, como sostiene la Escuela de pensamiento Neodarwinista. La comprensión sistémica de la vida reconoce el orden que todo lo impregna, la autoorganización y la inteligencia que el mundo vivo manifiesta. Además ese reconocimiento es completamente coherente con la visión espiritual de la vida. Sin embargo, la presuposición teológica de que el propósito es inherente a los fenómenos naturales no es más que una proyección humana, habida cuenta de que el propósito constituye una característica de la consciencia reflexiva que, en términos generales, no está presente en la naturaleza.

No se trata, sin embargo, de descartar las estructuras diseñadas en favor de las emergentes: ambas son necesarias. En toda organización humana existe una tensión entre sus estructuras diseñadas, que encarnan las relaciones de poder, y sus estructuras emergentes, que representan la vivacidad y la creatividad de la organización. Como señala Wheatley (1997) en las organizaciones, las dificultades son manifestaciones de la vida, que se afirma a sí misma frente a los poderes de control. En consecuencia en procesos nuevos de gestión y planeación de la organización educativa se comprende la interdependencia entre diseño y emergencia. Se sabe que, en las aguas turbulentas del mundo actual, el reto consiste en encontrar el justo equilibrio entre la creatividad de la emergencia y la estabilidad del diseño.

Queda claro hasta aquí que las instituciones sociales educativas son de una complejidad tal que es imposible considerarlas como suma de organismos y reglamentos, toda vez que son el extracto de lo social, conteniendo todas sus características, pero delimitadas por un mundo simbólico que las hace particulares. Queda claro además que la suma de estas instituciones no constituyen lo social ni la suma de las partes de lo institucional no constituyen la institución, por tanto, la organización educativa debería ser estudiada como ese todo complejo inmanente.

La organización educativa como una institución social

La sociedad es una institución constituida por la misma sociedad e influida por su propia constitución. O sea, antes que todo, la sociedad es construcción social y sus simbólicos e imaginarios sólo tienen sentido en el marco de esas estructuras de significatividad que la definen y que ella misma ha definido. Es decir, es la sociedad la que crea por sí y para sí, un conjunto de significaciones desde el cual organiza su propio mundo, pero a la vez es organizada por ese conjunto creado. En ese conjunto hay ebullición de representaciones individuales y colectivas desde múltiples influencias: naturales, biológicas, sociales, que al fundirse constituyen las pautas y herramientas para organizar el mundo de esa sociedad determinada, pero que a la vez son constituidas por esa sociedad.

En términos de Castoriadis (1991) la institución de la sociedad es en cada momento institución de un conjunto de significaciones que sólo es posible en y gracias a la imposición de la organización identitario-conjuntista lo que es para la sociedad⁵⁸.

Una sociedad se crea para sí, pero a la vez esa creación para sí está creando la misma sociedad que crea las bases desde las que se sustenta. La creación de la institución social no obedece a un proceso de superposición y organización de situaciones, funciones o representaciones, como nos lo hace ver la herencia occidental; por el contrario, es organización caótica, desenfrenada y sísmica, donde fluyen componentes fundidos de toda una historia del mundo. Aquí el mundo no es escindido como social y humano, porque el mundo social es desde ese caos entre algo que aparenta ser externo a nosotros pero que vive dentro de nosotros, organizado gracias a ese conjunto de significaciones creadas por lo social que me han permitido organizarlo.

Desde esas bases creadas para y desde el representar/decir social es que organizamos nuestras vidas cada uno de los individuos instituidos en la sociedad. Por eso, hay cosas que son válidas y se dicen de una forma y no de otra, de acuerdo con las formas de representar/decir social que hayamos construido y desde las cuales las valoramos. Pero también esas bases del representar/decir social no pueden ser sin otras bases relacionadas con el hacer social. Pues desde ese conjunto instituido, la sociedad crea y toma orientaciones para el hacer social, aspectos que a su vez, constituyen el conjunto instituido.

Castoriadis (1991) diría que esta institución es en cada momento institución del mundo, como mundo de esta sociedad y para esta sociedad, y como organización-articulación de la sociedad misma. Suministra el contenido, la organización y la orientación del hacer y del representar/decir sociales. Lleva inexorablemente consigo, como creación de la sociedad, la institución del

58. La organización identitario-conjuntista, es la que permite esa instrumentación de funcionamiento de lo social. Desde el representar/decir social y desde el hacer social se expresa el conjunto de significaciones instituidas, por que estos son extraídos de ese conjunto instituido pero a la vez ayudan a organizarlo. En otras palabras, la sociedad instituida, al instituirse crea las bases funcionales desde y para el representar/decir y hacer social; esto es, que las representaciones individuales son en función de esas bases instituidas para y por el representar.

individuo social y del hacer particular representado por la socialización de la psique/soma. Por ello, la sociedad da existencia a los individuos.

La organización educativa es entonces extracción del conjunto general de significaciones de la sociedad, en el que se funden las significaciones de lo local pero también de lo mundial, en la cual lo simbólico juega un papel central, pues, por ser la forma como se representan los imaginarios, es en lo simbólico donde se manifiestan los sentimientos, deseos, aspiraciones y sueños de la sociedad.

Así, las elaboraciones que reglamentan la vida en la organización educativa y su Proyecto Educativo Institucional, son en realidad expresiones de un imaginario social ya instituido, que desde y en el representar/decir, y hacer social, definen y orientan las acciones de los actores que son instituidos por estas normatividades, funciones y visiones, pero que a la vez, desde ellas estos mismos reglamentos se definen.

Toda institución social es validada y reconocida por quienes ella está instituyendo, mediante los dispositivos simbólicos que construye y desde los cuales se constituye, pero esos dispositivos simbólicos deben ser, a la vez que forma de orientación, expresión de un conjunto de significaciones sociales que no sólo determinan a las personas de esa sociedad sino que son determinadas por ellas y que determinan la sociedad misma, de lo contrario esta institución tendrá que desaparecer, porque no es extracción de un conjunto de significatividades que la soportan, definen y orientan.

Por eso la institución como lo dice Castoriadis (1991) consiste en ligar a símbolos, a significantes, unos significados, representaciones, órdenes, conminaciones o incitaciones a hacer o a no hacer, unas consecuencias, unas significaciones, en el sentido básico del término, y en hacer valer como tales, es decir, en hacer valer este vínculo más o menos forzado para la sociedad o el grupo considerado. Existe una institución educativa, porque la sociedad ha sido capaz de fundir símbolos y significados sociales; porque existe su proyecto y todas las normatividades en la organización educativa.

De hecho, la educación como constructo complejo de lo social mediante la cual se busca introducir a los individuos a ese conjunto de significaciones, debería ser abordada como punto de discusión en el marco de las dinámicas que la misma sociedad ha constituido como criterios de calidad.

La organización educativa como sistema autorreferente

El entendimiento de la organización educativa como organización sistémica autorreferente se plantea a partir de la teoría de Luhmann (1999), quien parte de la admisión del concepto de sistema autorreferente que supone importantes diferencias respecto al concepto clásico de sistema, diseñado, entre otros, por Bertalanffy (1976). El concepto clásico de sistema precisa que un sistema es un conjunto de elementos que mantienen determinadas relaciones entre sí y que se encuentran separados de un entorno determinado. La relación entre sistema y entorno es fundamental para la caracterización del sistema y el sistema se define siempre respecto a un determinado entorno.

En la teoría de los sistemas autorreferentes, proveniente de la cibernética y con evidentes aplicaciones en las neurociencias, el sistema se define, precisamente, por su diferencia respecto a su entorno; una diferencia que se incluye en el mismo concepto de sistema. De este modo, el sistema incluye siempre en su misma constitución la diferencia respecto a su entorno y sólo puede entenderse como tal desde esa diferencia. En este sentido la organización educativa es un sistema autorreferente en la medida en que es claramente diferenciable de su entorno.

Ahora bien, en un paso ulterior, el sistema, que contiene en sí mismo la diferencia con su entorno, es un sistema autorreferente y autopoietico. Es en este momento en el que Luhmann (1997) introduce las aportaciones de la denominada “teoría de la autopoiesis”, elaborada por los biólogos chilenos Maturana y Valera (1996): según esta teoría, un sistema es autopoietico en tanto es un sistema que puede crear su propia estructura y los elementos de que se compone. El modelo esencial de estos sistemas son los sistemas vivos; la autopoiesis o autocreación es para Maturana (1996) el rasgo característico de todo sistema vivo.

El concepto de sistema autorreferente es enormemente dinámico y exige un gran dinamismo conceptual a quien lo emplea. Sin embargo, debe complementarse con otros conceptos esenciales que complementan su importancia: El concepto de observación, el concepto de diferencia y el concepto de autorreferencia. Ellos complementan adecuadamente el uso que hace Luhmann del concepto de sistema autorreferente en su propia teoría, al tiempo que permiten entender el alcance de la misma y desvelar el sentido de alguna de las críticas de que ella es objeto.

El concepto de observación es central en la teoría de Luhmann y se encuentra unido al de un sistema autorreferente que, como tal, siempre ejercita un determinado modo de observación. Una observación es siempre una operación que consiste en manipular un determinado esquema de diferencias. Para poder observar debe poseerse, previamente, un esquema de diferencias, de modo que no hay nunca observación neutral que no se encuentre dirigida por una diferencia o por un conjunto de diferencias. Al observar se elige uno de los lados que componen la diferencia y se describe cuanto se ve de acuerdo con ese lado elegido. La observación es una actividad fundamental de los sistemas autorreferentes mediante la cual se observan a sí mismos y observan cuanto se encuentra en su entorno, pudiendo, mediante esta operación, establecer determinados procedimientos de selección y reducir la complejidad del entorno que les rodea.

Pero al mismo tiempo, debe advertirse que la observación, que es siempre una operación y tiene un radical carácter dinámico, se encuentra íntimamente relacionada con el concepto de diferencia. Y es que la teoría de Luhmann, en su conjunto, es una teoría donde el pensamiento de la diferencia ocupa un lugar central y donde la diferencia queda privilegiada sobre todo concepto de unidad. Hasta el punto de que todo aquello que pueda ser considerado unidad lo es, para él, en tanto unidad de diferencias, en tanto es una “unidad múltiple”. Sin la admisión del concepto de diferencia no puede existir, para Luhmann, relación, unidad, complejidad, sistema, observación.

Junto a la diferencia es preciso destacar la importancia que en toda la obra de Luhmann tiene el concepto de autorreferencia. Se trata de un concepto peligroso en la tradición clásica del pensamiento y, en ocasiones, es considerado como un concepto equívoco. Un concepto equívoco porque

lo que es autorreferente queda encerrado en sí mismo, sin contar con nada externo a él, llegando a parecer por ello un concepto vacío y una simple tautología. Luhmann, sin embargo, recupera cuanto de positivo tiene el concepto de autorreferencia y hace del mismo un fundamento que posibilita el que, a un tiempo, el sistema posea clausura y apertura. En tanto un sistema es autorreferente y autopoietico se encuentra, efectivamente, clausurado en sí mismo. Y sólo en tanto se encuentra así clausurado podrá constituirse como un sistema digno de atención y sujeto de un conjunto de operaciones específicas. Pero esta autorreferencia es, al mismo tiempo, condición de la apertura del sistema. A un mayor nivel de clausura autopoietica y autorreferencia se da también un mayor nivel de apertura del sistema.

Analizando la organización educativa desde la opción adoptada por Luhmann, se asume la organización como un sistema cuyos elementos componentes son decisiones. Para esto, se debe distinguir entre decisión y acción. Esta última consiste en un suceso que puede ser imputado a un sistema, en tanto la decisión encuentra su identidad en la elección entre alternativas y, por consiguiente, tematiza su propia contingencia. De esto se desprende que las decisiones sean mucho más sensibles al contexto que las acciones y, por tanto, mucho menos estables. Al variar la constelación de alternativas visibles, cambia también la decisión. Las organizaciones unen decisiones a decisiones y se encuentran en un entorno de mayor complejidad, el que pueden reducir debido al carácter selectivo propio del decidir.

Al interior del sistema de una organización educativa, la complejidad se constituye como relación entre decisiones: se decide porque se decidió o porque se decidirá. Como en todos los casos de construcción sistémica, la complejidad no es un obstáculo para que el sistema llegue a formarse, sino precisamente condición de su posibilidad. Debido a la complejidad pueden adoptarse decisiones que implican la selección entre alternativas y

el crecimiento de una organización, o su mejoramiento, se entiende como aumento de la complejidad y de la capacidad selectiva en la conexión de los elementos⁵⁹.

Las decisiones pueden ser vistas como elementos combinatorios del sistema social organizacional, que se constituyen como elementos en el mismo sistema organizacional. Esto quiere decir que es el propio sistema el que crea las condiciones para que surjan sus elementos constituyentes. Si se usa el concepto de autopoiesis, podría decirse que las organizaciones educativas son sistemas autopoieticos de decisiones.

Pero, si las organizaciones educativas se componen de decisiones, requieren definir sus relaciones con su entorno interno, sus propios miembros, y con su entorno externo en términos de decisiones, es decir, en forma comprensible para ellas. Lo anterior implica que las organizaciones buscan relacionarse con otras organizaciones. Las organizaciones crean organizaciones, o suponen que su entorno ya se encuentra organizado.

En consecuencia la planeación y gestión de la organización educativa debe regular y legitimar las suposiciones, de tal manera que va creando constantemente sus propias bases de sustentación. De este modo, la planeación y la gestión hacen posible reconocer con suficiente rapidez las posibilidades y las necesidades de decisión y, con ello, crea situaciones de decisión y las decisiones resultantes. La planeación en particular ha de generar, en la medida de lo posible, las condiciones para que un sistema organizacional pueda ser lo que intenta ser: un sistema que se compone de decisiones.

59. Tanto la racionalización como la democratización organizacionales son vistas, desde esta perspectiva, en una forma nueva. Ambos procesos conducen a un aumento de las decisiones que son adoptadas en el sistema y, por lo tanto, a una mayor complejidad organizacional, la que -al mismo tiempo- debe ser reducida. Los mecanismos de esta reducción pueden ser variados y, acaso, algunos lleven a contradicciones con los procesos originales: La racionalización puede generar problemas estructurales que no son racionalizados; la democratización puede provocar oligarquías o mecanismos de preparación de las decisiones que niegan la democracia. Tanto la racionalización como la democratización constituyen ideales que se formulan uno en la dimensión real (objetual) y el otro en la dimensión social. La dimensión temporal, en cambio, permanece vacía y cumple con la tarea de representar la realidad frente a los ideales. El tiempo se hace escaso y con esto surgen problemas de coordinación tanto al nivel objetual real, como al nivel social, e incluso, al nivel temporal. La racionalidad encuentra problemas temporales que se traducen en costos. La democratización se enfrenta al problema temporal del logro del consenso. Todo esto implica limitaciones inherentes a todo intento optimizador de procesos de decisión.

Consideraciones finales

A manera de conclusión se plantea entonces que la orientación y el desarrollo de las organizaciones educativas debe reorientarse a partir de nuevas concepciones de la organización en sí misma: nuevas concepciones que exigen leer la realidad de la organización no sólo desde sus constituyentes formales, legales y documentales, sino también desde los imaginarios sociales que construyen y recrean sus actores. Concepciones que asumen la organización educativa como entidad autogenética, es decir, con capacidad de auto-reproducirse, pero a la vez auto-mutarse, en una tensión fecunda entre la preservación y la generación de la organización educativa. Concepciones que asumen la organización educativa como una red de decisiones y como un flujo constante de información que la configuran; como una entidad social claramente delimitada de su entorno, el cual la penetra y con el cual se mueve en un incesante flujo e intercambio de comunicaciones.

Repensar la gestión y el desarrollo de las organizaciones educativas exige, antes que nada, reconfigurar los marcos de entendimiento mismos de la organización, cuestionar sus bases y fundamentos; replantear los conceptos que determinan su entendimiento y sus prácticas; una vez renovados los conceptos será entonces posible transformar sus prácticas, para el caso desde posturas teóricas abiertas, dinámicas, recurrentes, complejas... en una palabra más humanas, con todo lo que ello significa.

Bibliografía

- ACKOFF, R (1970) *A Concept or corporate planning*. Jhon Willey & Sons New York.
- BACHELARD, Gastón (1993) *El Derecho de Soñar*. Fondo de Cultura Económica. Mexico. D.F.
- BALANDIER, Georges (1997) *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento*. Gedisa. Barcelona.
- BERTALANFFY, Ludwig Von (1994) *Teoría General de los Sistemas*. 1ed. Fondo de Cultura Económica. Santafé de Bogotá.
- CAPRA, Fritjof (2003) *Las Conexiones Ocultas: Implicaciones Sociales, Medioambientales, Económicas y Biológicas de una Nueva Visión del Mundo*. 1ed. Editorial Anagrama. Barcelona.
- CASTORIADIS, Cornelius (1997) *Ontología de la Creación*. 1ed. Santafé de Bogotá: Ensayo y Error. p. 320.
- LUHMANN, Niklas (1998) *Sistemas Sociales*. 2ed. Anthropos. Madrid.
- _____ (1996) *Teoría de la Sociedad y Pedagogía*. 1ed. Lima. Paidós.

- _____ (1997a) *Organización y Decisión. Autopoiesis, Acción y Entendimiento Comunicativo*. 1ed. Anthropos. Madrid.
- _____ (1997b) *Sociedad y Sistema: La Ambición de la Teoría*. 2ed. Barcelona. Paidós. 1997.
- MARTINEZ MIGUÉLES, Miguel (1997) *El Paradigma Emergente*. 2ed. Editorial Trillas. Mexico.
- MORIN, Edgar (1997) *El Método I: La Naturaleza de la Naturaleza*. 4 ed. Cátedra-Teorema. Madrid.
- _____ (1998) *El Método II: La Vida de la Vida*. 4ed. Cátedra-Teorema, Madrid.
- _____ (1997) *El Método III: El Conocimiento del Conocimiento*. 3ed. Cátedra-Teorema, Madrid.
- _____ (1998) *El Método IV: Las Ideas. Su Hábitat, su Vida, sus Costumbres, su Organización*. 1ed. Cátedra-Teorema. Madrid.
- _____ (1998) *Introducción al Pensamiento Complejo*. 2ed. Gedisa S.A. Barcelona.
- _____ (1984) *Ciencia con Conciencia*. Anthropos. Barcelona.
- PORTER, Luis (2003) *La Universidad de Papel: Ensayos Sobre la Educación Superior en México*. 1ed. Editorial Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- PRIGOGINE, Ilya (1997) *El Fin de las Certidumbres*. 1ed. Tauros. España.
- _____ (1998) *El Nacimiento del Tiempo*. 3ed. Tusquets Editores. Madrid.
- SHOTTER, Jonh (2001) *Realidades Conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Amorrortu editors. Buenos Aires.
- SEARLE, Jhon R. (1997) *La Construcción de la Realidad Social*. 1ed. Paidós, Barcelona.
- SENGE, M., Peter (1998) *La Quinta Disciplina: El Arte y la Práctica de la Organización abierta al Aprendizaje*. 1ed. Granica. Barcelona.
- _____ (2002) *Escuelas que Aprenden: Un Manual de la Quinta Disciplina para Educadores, Padres de Familia y todos los que se interesen en la Educación*. 1ed. Editorial Norma. Bogotá.
- VARELA, Francisco (1979) *Principles of Biological Autonomy*, North Holland. N. York.

Hacia una cultura de la calidad en las organizaciones educativas

Alexander Ortíz Ocaña
Universidad del Magdalena

Manera de introducción

El logro de la calidad educativa en Colombia desde hace algunos años y en todos los niveles de Educación se ha convertido en el centro de atención de muchos pedagogos, en correspondencia con la política educacional que ha trazado el Gobierno Colombiano. El logro de una enseñanza capaz de proporcionarles a los estudiantes la posibilidad de aprender a aprender adquiere una importancia de primer orden. La Educación debe lograr este objetivo, estimular las potencialidades de las organizaciones educativas y solucionar un conjunto de problemas que aún se manifiestan en ellas.

El desarrollo actual y futuro de la Educación es muy difícil al margen de la unidad entre la organización educativa y la sociedad, que no puede ser sólo un espacio de convivencia, sino simultáneamente una importante macro-organización educativa encargada de la educación de los niños, adolescentes y jóvenes. La organización educativa por su parte no puede ser sólo un centro educacional, sino a la vez una micro-sociedad, con la misión de formar para la vida a un joven altamente calificado, competente y competitivo, es decir, que tenga un alto desarrollo de sus competencias humanas y profesionales, de manera que evidencie su capacidad de satisfacer demandas económico – productivas y ofrecer, por tanto, su aporte eficiente a la sociedad.

El ser humano del siglo XXI necesita aprender a resolver problemas sociales, a analizar críticamente la realidad de la sociedad en que vive y

transformarla, a identificar conceptos, aprender a pensar, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir; y por último, a descubrir el conocimiento de una manera amena, interesante y motivadora.

Es necesario que se desarrolle la independencia cognoscitiva, la avidez por el saber cotidiano, el protagonismo, de tal manera que participe activamente en la solución de cualquier situación problemática por difícil que sea. El ser humano de hoy necesita apropiarse de la cultura de la sociedad y recrear en su modo de actuación cotidiano dicha cultura, con el fin de reproducir las dinámicas sociales.

El compromiso de la organización educativa es formar un ser humano digno de confianza, creativo, motivado y constructivo, capaz de desarrollar el potencial que tiene dentro de sí. Los fines de la educación no se pueden lograr sólo con la utilización de los métodos explicativos e ilustrativos, éstos solos no garantizan completamente la formación de las capacidades necesarias a los futuros profesionales en lo que respecta, fundamentalmente, a su independencia y a la solución creadora de los problemas que se presenten a diario. Lo planteado anteriormente pone de manifiesto la importancia de la aplicación de una educación basada en la cultura, la cual constituye una de las vías para la erradicación de las deficiencias existentes en el proceso de enseñanza – aprendizaje de las organizaciones educativas.

Un importante grupo de autores ha trabajado de forma específica los problemas de la educación y el desarrollo de la creatividad como elemento esencial para la formación del ser humano (Gordon,1963; Osborn,1963; Parnes,1973; Melhorn, G. y Melhorn, H.,1982; De Bono, 1986; De la Torre,1982; Guilford,1991; Rogers,1991; Torrance,1992).

El desarrollo de las potencialidades humanas, la inteligencia, la creatividad y el talento, constituye uno de los grandes problemas globales relacionados con la educación del hombre. En la actualidad nadie cuestiona la necesidad de lograr una formación propiciadora del desarrollo de la creatividad, sin embargo, aún es insuficiente la preparación que tienen algunos docentes para que puedan realizar transformaciones en el proceso pedagógico de las organizaciones educativas.

Por otro lado, pocos currículos de las organizaciones educativas abordan estos problemas con especificidad y solidez, y pocos son, también, los cursos de postgrado que estén encaminados al logro de una formación efectiva de los docentes para el logro de este empeño. Esto trae como consecuencia que algunos docentes, al desconocer las formas para evaluar la efectividad de sus estrategias metodológicas y carecer de un sistema de indicadores y técnicas para evaluar el desarrollo de la creatividad en sus estudiantes, desarrollan acciones didácticas que no se corresponden con la verdadera complejidad de la creatividad y del proceso de su desarrollo, las cuales no aportan los resultados esperados.

Partiendo de lo anterior, en este capítulo se ofrece una caracterización teórica de la calidad en las organizaciones educativas, la cual abarca varias dimensiones vistas desde la cultura:

- Factores de calidad de las organizaciones educativas.
- Cultura del aprendizaje y del desarrollo del pensamiento.
- Cultura de los Valores.
- Cultura del liderazgo formativo transformacional.
- Cultura de la creatividad.

Factores de calidad de las organizaciones educativas

Numerosos autores señalan la falta de equidad en los servicios educativos que se ofrecen (Fernández, 2003), sobre todo la inequidad se hace más evidente entre la escuela privada y la pública, entre la educación que se brinda en las mega ciudades, las zonas urbanas, y rurales, así como entre las poblaciones no indígenas e indígenas.

“Vivimos en la región que posee los indicadores más dramáticos con relación a equidad y en el cual la pobreza no deja de aumentar (...)” (Machado, 2002: 9).

Lo anterior fue corroborado también en el Segundo Informe del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación

(LLECE), en cuanto a los resultados en el rendimiento en Matemáticas y Lenguaje, según el estrato de base demográfica (mega ciudad, urbano y rural) y el tipo de administración (pública o privada). Este estudio mostró (UNESCO, 2000: 30) que en Lenguaje, atendiendo a los niveles de desempeño desde el de lectura literal (el más bajo) hasta el de lectura de carácter inferencial (el más alto), los resultados más bajos los obtuvieron los estudiantes de escuelas rurales, de ellos sólo el 31.81% es capaz de hacer inferencias a partir de lo que leen.

Este estudio (LLECE, 2000) apuntó que en aquellos países con poblaciones que hablan otras lenguas maternas diferentes al español o el portugués, los resultados son bajos. Si a ello se le suma que una cifra importante de los estudiantes lee de manera fragmentada, no logran comprender ya que tienen “dificultad para establecer por qué se dice lo que se dice y para qué se expresa” (UNESCO, 2000: 30), se comprenderá la importancia que tiene en la América Latina multicultural y multilingüe priorizar el aprendizaje, a partir de estos elementos esenciales.

Pero lo anterior no debe preocupar sólo con respecto a la instrucción, sino también por su impacto en la formación de valores y de la identidad de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, por sentirse felices por sus pueblos y grupos étnicos de origen.

Los estudios del LLECE (2000) permiten a los educadores latinoamericanos dirigir la atención a lo que pudieran ser los elementos necesarios para considerar una organización educativa de calidad en nuestro continente, como aquella en la cual:

- “La biblioteca cuenta con materiales instruccionales y libros en cantidad y calidad suficiente.
- Los docentes tienen formación inicial postsecundaria, perciben que su remuneración es adecuada y se dedican solamente a enseñar en esa escuela.
- Los docentes perciben que los resultados positivos de sus estudiantes o su fracaso dependen en buena medida de los estudiantes mismos.
- Se incorpora la práctica formal de la evaluación del desempeño de los estudiantes.
- Se privilegia la heterogeneidad (...)

- Se procura en el aula la existencia de un ambiente adecuado que propicie el respeto y convivencia armónica entre los estudiantes.
- Los padres se involucran en el quehacer de la comunidad escolar.” (UNESCO, 2000: 10).

Estos elementos hacen pensar que en el aprender a aprender de hoy no es sólo suficiente pensar en el desarrollo de habilidades, de competencias o de proporcionar estrategias de aprendizaje, va más allá y pasa por cambios más globales que incluyen multiplicidad de variables, incluyendo la cultura de la sociedad.

En el Foro Mundial Educación para Todos, en Dakar (2000), la comunidad internacional se comprometió, entre otras cuestiones a:

- “Asegurar que en el 2015 todos los niños – con especial énfasis en las niñas, los niños en situación de dificultad y pertenecientes a grupos étnicos minoritarios - tengan acceso y completen una educación primaria gratuita y obligatoria de calidad (...)
- Mejorar todos los aspectos de la calidad de la educación y asegurar la excelencia para todos, de manera que todos logren resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables (...)” (IIPE, 2000: 9).

Las organizaciones educativas deben enseñar a trabajar en grupos, respetando cada individualidad y potenciando al máximo el desarrollo de cada estudiante. “Aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia – realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos – respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y paz” (Delors, 1997: 102)

Muchos de los actuales debates en relación con la calidad de las organizaciones educativas se relacionan con la eficiencia con que se enseña, se diagnóstica, caracteriza y evalúa a los estudiantes. En muchos de los países iberoamericanos existe inconformidad acerca de los resultados obtenidos en el aprendizaje de los estudiantes, lo que se evidencia en algunas de las razones que se expondrán a continuación.

Si bien en la década de los 70 la preocupación de los países fue la de ampliar la cobertura de los servicios educacionales, para lo cual se construyeron en la

mayoría de los países latinoamericanos numerosas escuelas, tratando incluso de llevarlas las zonas rurales, como por ejemplo el modelo de telesecundaria mexicano (Hernández, 2000) o las campañas de alfabetización, hoy según expresan las estadísticas, esto es sólo una realidad en países de Europa, América del Norte (UNESCO, 2000) y Cuba (UNESCO, 1998).

En América Latina y el Caribe, aunque las estadísticas plantean que “el 95 % de los niños de la región van a la escuela, las tasas de repetición y deserción escolar siguen siendo muy elevadas, en la región “8 de cada 10 estudiantes repite algún grado en la primaria y el nivel de eficiencia en la secundaria básica, es en muchos casos, menor al 50 %” (Zilberstein, 2000; 1)

Diferentes estudios describen las insuficiencias en el aprendizaje de las asignaturas de la escuela básica. Los resultados del TIMSS (1998) las señalan en las áreas de Matemáticas y Ciencias, evidenciando esa investigación que estos problemas no sólo atañen a los países menos favorecidos por el mercado globalizado neoliberal actual, como lo son las naciones de América Latina, sino que también afecta a los países industrializados. No siempre en todas las naciones se corresponden totalmente los resultados con los “gastos” realizados en la educación.

El Primer Estudio Internacional Comparativo realizado por el LLECE (1998), en el que participaron 13 países del área, reflejó que existen “diferencias entre los países, tanto en los niveles de logros, como en la distribución de los rendimientos” (UNESCO, 1998; 12). Muchos de los actuales problemas en la calidad de las organizaciones educativas se deben relacionar con la situación económica a que han sometido las naciones industrializadas a las más desfavorecidas, acrecentados en la última década con las actuales políticas neoliberales; por ejemplo, en América Latina y el Caribe, “uno de cada tres latinoamericanos vive en condiciones de extrema pobreza” (UNESCO, 2000: 1)

Las reducciones a los presupuestos nacionales destinados a los gastos en la educación están impactando desfavorablemente en el proceso y en los resultados de muchos sistemas educativos, por ejemplo en Haití “las clases están tan atestadas de estudiantes, que sólo uno de cada cuatro puede sentarse” (UNESCO, 2000: 2) y más de las dos terceras partes de los niños no finalizan la primaria.

Si bien en todo el mundo en 1990 estaban escolarizados 559 millones de niños y en 1998 según datos de la UNESCO esa cifra aumentó a 681 millones, hoy se mantienen 113 millones sin escolarizar, de los cuales el 59 % son niñas y el 41 % niños. Si detallamos la cifra más actual, se aprecia que de esos 113 millones, “110 millones corresponden a los países en desarrollo y 3 millones en los países desarrollados y en transición” (UNESCO, 2000: 2)

“Educación para todos no significa forzosamente calidad para todos. Los países que han conseguido escolarizar a casi todos los niños en la enseñanza primaria, se percatan cada vez más de que es necesario lograr una educación de más calidad” (UNESCO, 2000: 1).

En este sentido cada día es más importante asumir la calidad como cultura, impregnada en la cotidianidad de las organizaciones educativas.

Por ejemplo, en muchos países de Latinoamérica, la Didáctica no se concibe como un factor de calidad en las organizaciones educativas. Algunos niegan el carácter científico de la Pedagogía y como tal de la Didáctica, otros absolutilizan sólo las estrategias pedagógicas como las que resolverán el problema, y se niega toda posibilidad de establecer regularidades, leyes o principios que rijan el acto didáctico, basadas en elementos que caracterizan la cultura de la organización educativa y la cultura de la sociedad en la que ésta se haya inserta.

Es interesante retomar los criterios de Schemelkes (1996: 34) acerca de lo que ella denomina “algunos problemas que atentan contra la calidad de los aprendizajes y que están presentes en muchas de las escuelas que hemos conocido”.

“La no inscripción, la deserción, la reprobación, el no aprendizaje, la equidad, el ambiente en el que ocurre el aprendizaje, la falta de disciplina, el tiempo real de enseñanza, los recursos para la enseñanza, las relaciones con la comunidad y las relaciones entre el personal de la escuela” (Schelmelkes, 1996: 39).

La problemática analizada en párrafos anteriores también ha sido objeto de investigación por diferentes grupos de investigación⁶⁰ adscritos al Centro de Investigaciones Educativas (CEINVED) de la Universidad del Magdalena.

Los resultados de las investigaciones llevan a plantear que estas dificultades impactan a gran parte de las organizaciones educativas, lo que trae como consecuencia que el proceso de enseñanza aprendizaje tenga ante sí los siguientes retos:

1. La organización educativa debe ser capaz de generar sus propias transformaciones, a partir de la implicación de todos los que intervienen en el acto educativo: estudiantes, docentes, directivos, familia y comunidad.
2. ¿Cómo lograr el papel activo y consciente del estudiante en su propio aprendizaje?
3. ¿Cómo lograr el desarrollo del pensamiento de los estudiantes, atendiendo a los diferentes grados de desarrollo y propiciando el desarrollo potencial?
4. ¿Cómo atender a la dirección de la actividad cognoscitiva de los estudiantes en “ambientes favorables al aprendizaje”?
5. ¿Se considera el aprendizaje sólo responsabilidad de la organización educativa o se vincula a la familia al trabajo que la institución docente realiza en este sentido?
6. ¿Qué papel juega la cultura en los niveles de aprendizaje y desarrollo que alcanzan nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes?

Se reporta en la literatura a la década de los 60 como la época en la que se comienzan a desarrollar investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la calidad de la educación, las que llegaron a promover todo un “movimiento que posteriormente adquirió el nombre de eficacia escolar o escuelas eficaces” (CIDE, 2000; 5)

Las primeras investigaciones del movimiento de escuelas eficaces encontraron cinco factores que de un modo u otro influyen en el aumento de la calidad educativa, estos fueron: “un fuerte liderazgo educativo, altas

60. GIDECOM: Grupo de Investigación para el Desarrollo y Evaluación de Competencias.
GIDIPES: Grupo de Investigación en Didáctica y Pedagogía de la Educación Superior.

expectativas en cuanto a los resultados académicos de los estudiantes, énfasis en las destrezas básicas, un clima seguro y disciplinado y evaluaciones frecuentes del estudiante.” (CIDE, 2000: 6)

En los años 70 la calidad de la educación se relacionó con la cobertura de los servicios educacionales y se pensó que ampliando las escuelas y el número de estudiantes incorporados a estas, se estaba en presencia de un sistema educativo de calidad. En esa época el centro de atención lo ocuparon los resultados estadísticos, básicamente en cuanto al volumen de conocimientos que poseían los estudiantes.

El predominio de investigaciones de corte positivista provocó que se sobredimensionara el valor de la información numérica, como por ejemplo las calificaciones, por lo que la evaluación de la calidad de la educación respondió a criterios fundamentalmente tecnocráticos, algo que desgraciadamente “arrastran” aún algunos sistemas educativos y directivos educacionales.

Todo lo anterior ha provocado que hoy la evaluación de la calidad de la educación no goce de “buena imagen, está bajo sospecha por la utilización que habitualmente se hace de ella (...) es preciso afirmar que las cosas no ocurren por comodidad sino que cualquier resultado es consecuencia de un proceso” (Casanova, 1999: 59).

Algunas de las causas de que este enfoque tecnocrático de la evaluación no llegue a impactar a las organizaciones educativas (Casanova, 1999: 59):

1. “La investigación evaluativa y los centros docentes marchan por caminos paralelos.
2. La evaluación se sitúa en el momento final de las actuaciones.
3. La evaluación destaca lo negativo.
4. La evaluación homogeniza, no atiende a la diversidad cultural.
5. Existe poca tradición evaluativa.

En la década de los 80 se incrementaron los estudios acerca de la calidad educativa, incorporando nuevos modelos estadísticos que permitieran profundizar en las valoraciones de los datos obtenidos, entre ellas se destacan los modelos jerárquicos.

América Latina estuvo necesitada durante muchos años de un sistema que permitiera evaluar la calidad de nuestros sistemas educativos. “En 1993, el Instituto para el Desarrollo Económico-IDE del Banco Mundial organizó un Seminario Latinoamericano para compartir las experiencias que se llevaban a cabo en relación con la ejecución de los Sistemas Nacionales de Evaluación la Calidad de la Educación (...) sólo se pudieron identificar cinco países, que en efecto, tenían cierta experiencia en la ejecución de un Sistema Nacional de Medición” (Rojas y Esquivel, 1998: 80)

Actualmente más de 20 países Latinoamericanos han adoptado diferentes procedimientos que les permiten medir de modos diversos la calidad de la educación, aunque estos aún se concentran en resultados cognitivos, en conocimientos de los estudiantes, que se evalúan mediante pruebas, “creatividad, valores-actitudes (...) son áreas que hasta la fecha han recibido muy poca atención” (Rojas y Esquivel, 1998: 86)

A inicios de los 90, el panorama incluye una posición más realista “estamos intentando salir de un modelo puramente tecnológico de evaluación que se impuso en España en los años sesenta, estrictamente institucional, a un modelo (...) que intenta entender la evaluación como algo importante para el propio centro y donde es necesaria la responsabilidad compartida” (Laorden, 1999: 142)

Hoy diversas investigaciones han permitido elaborar “modelos comprensivos de eficacia escolar” (CIDE, 2000: 6), que asumen una visión sistémica de la escuela, teniendo en cuenta la información empírica acumulada y se planten posibles hipótesis que expliquen los resultados.

Merece la pena destacar los factores condicionantes de calidad de las organizaciones educativas reportados en investigaciones más recientes (Townsend, 1997 y Sammons, 1998): “liderazgo profesional, visión y objetivos compartidos, ambiente de aprendizaje, enseñanza-aprendizaje como centro de la actividad escolar, enseñanza intencional con un propósito definido, Altas expectativas, refuerzo positivo, seguimiento del progreso, derechos y responsabilidades de los estudiantes, colaboración hogar-escuela y escuela como organización para el aprendizaje” (Townsend y Sammons, citados por CIDE, 2000: 14)

Amagi (1997) hace referencia a la necesidad de una “cultura de la escuela”, en la cual el docente “difícilmente podrá impartir una enseñanza de gran calidad si no es administrada de modo prudente por el director del centro de enseñanza, con la cooperación activa de los docentes”

Si los docentes están implicados y participan activamente en la evaluación de la organización educativa y en el suyo propio (autoevaluación), sin desconocer el papel de los evaluadores externos, se logra crear un “clima favorable” para la transformación, a partir de ubicar en el centro la evaluación de la calidad educativa, del proceso y el resultado para alcanzarla (García, 1996; Casanova, 1999; Zilberstein, 2000; Valle, 2000).

Evaluar la calidad educativa se “refiere cada vez menos a la memorización de hechos y datos, y más a la adquisición de destrezas de orden superior –la capacidad de analizar y sintetizar, resolver problemas, tomar decisiones, manejar información, comunicarse y negociar, etc – y de comportamientos requeridos en el mundo entero – tolerancia a la diversidad, capacidad de trabajar en equipo, adaptabilidad, etcétera-” (Delannoy, 1998: 2)

En la actualidad algunos hablan de Calidad Total en Educación, entendida en términos de que “implica un cambio de mentalidad (...), una nueva forma de pensar y de adoptar modelos de comportamiento para desarrollar el trabajo propio, con la que se promueve la responsabilidad, el compromiso y la integración; se reconoce la capacidad de las personas para decidir lo más conveniente dentro de su área de trabajo; se acepta que el subordinado tenga poder de decisión; existe un trabajo de equipo hacia la mejora continua.” (Tovar, citado por Elena Cano, 1999: 291)

Esta corriente, aunque en el discurso parece hacer aportes al problema, debe ser valorada con sumo cuidado, por el enfoque tecnocrático que algunos de sus planteamientos encierran, al reducir que la calidad se refiere al uso eficiente de los recursos económicos, lo que haría peligrar muchos nobles intentos educativos, que a los efectos de los economistas no “son rentables”.

Existe la opinión generalizada entre muchos docentes e investigadores latinoamericanos (Valdés, 1999) y europeos (Escámez, 1988; Cuttance 1995), de que para valorar la calidad de la educación se requiere tener en cuenta

el proceso y el resultado, lo que se opone a los que como Cobo (1985) asumen que “una educación será de calidad en la medida en que todos los elementos que intervienen en ella se orientan a la mejor consecución posible” (Cobo, 1985: 358).

Para Cuttance (1995) “la calidad de los centros educativos se caracteriza por la calidad de las experiencias (proceso) y resultados de rendimiento de los estudiantes (producto) (citado por Elena Cano, 1999: 71)

“Calidad de la Educación se refiere a las características del proceso y los resultados de la formación del hombre, condicionados histórica y socialmente, y que toman una expresión concreta a partir de los paradigmas filosóficos, pedagógicos, psicológicos y sociológicos imperantes en la sociedad de que se trate” (Zilberstein y Valdés, 1999: 26).

Actualmente no se debe identificar la calidad sólo con la cantidad, es necesario valorar los procesos que se dan en el acto educativo; en este caso no sólo de lo instructivo, en términos de rendimiento, sino también el desarrollo de habilidades, capacidades, las motivaciones, los sentimientos que generan el proceso de enseñanza aprendizaje, los valores que se forman, para lo cual consideramos, se debe preparar a los docentes para que puedan evaluar su propia realidad educativa, en relación con los Sistemas Nacionales para el Control de la Calidad que se puedan crear en los diferentes países, si esto no se garantiza los esfuerzos y recursos no proporcionarán los resultados deseados.

La calidad de las organizaciones educativas debe verse desde una perspectiva multidimensional para lo cual deberán llegarse a establecer los factores claves o bases de la misma, en cuya tarea deben participar protagónicamente los docentes de las escuelas y sus directivos, para lo cual se deben formar y cualificar de manera conveniente en las instituciones formadoras de formadores.

Todos los elementos planteados conducen a las siguientes bases o factores que determinan la calidad de las organizaciones educativas:

1. Una organización educativa con equidad que respete la multiculturalidad, manteniendo la masividad y la calidad y que a la vez potencie la diversidad como enriquecimiento de su cultura.

2. Lograr un papel activo y reflexivo del estudiante en su autoformación, que el aprender adquiriera sentido para él y comprenda el significado que tiene para los demás, desarrollando sus talentos y el potencial de aprendizaje.
3. Fortalecer la formación y cualificación de los docentes, así como sentar las bases para una adecuada autoevaluación pedagógica.
4. Eliminar todas las “formas” de analfabetismo, favoreciendo entre otras la utilización de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (NTIC), con las nuevas implicaciones para el aprendizaje que implican en si mismas, lo cual contribuiría a poder disminuir la brecha digital que hoy existe entre las diversas organizaciones educativas de la región.
5. Una organización educativa inclusiva, que atienda a la unidad, respetando la diversidad y promoviendo el desarrollo pleno de los estudiantes y su compromiso social, así como el respeto al derecho propio y de los demás.
6. Una organización educativa capaz de realizar su autodiagnóstico o autoevaluación en correspondencia con sistemas de evaluación externa, que deberán asumir en la gestión escolar, posiciones autóctonas, sobre la base del desarrollo educativo de la región y no de parámetros impuestos o traídos de otros contextos.
7. Una organización educativa capaz de generar autoaprendizaje y sus propias transformaciones curriculares, a partir de la implicación de los docentes, estudiantes, directivos docentes, familia y comunidad, en ambientes favorables al aprendizaje en un mundo plural.

“La escuela que aprende es un organismo que se autodesarrolla, se autorrevisa, se autoconoce, se autorregula, se autodetermina y se autogestiona” (Holly, citado por Laorden, 1999; 1). De ahí que, para hacer un análisis profundo de la calidad en las organizaciones educativas es importante tener en cuenta varias dimensiones de la calidad vistas desde la cultura⁶¹.

61. Cultura del aprendizaje y del desarrollo del pensamiento, cultura de los Valores, cultura del liderazgo formativo transformacional, cultura de la creatividad.

Cultura del aprendizaje y del desarrollo del pensamiento

C. Marx (1818 – 1883) y F. Engels (1820 – 1895) revelaron las leyes del desarrollo de la personalidad humana. De esta manera, ellos demostraron que la actividad creadora y transformadora de los hombres es el instrumento de modificación y transformación de las circunstancias y el medio para cambiarse a sí mismos. Según sea la actividad de los individuos así son ellos mismos.

El principal fundamento filosófico es la contradicción como fuente y motor del desarrollo. La realidad del pensamiento y el mundo orgánico natural, social e individual se desarrollan dialécticamente, o sea, en su suceder constante las cosas se tornan en cosas nuevas; se convierten en sus “opuestos”; de éstos surgen otras cosas nuevas, y la transformación sucesiva nunca finaliza. La ciencia, la cultura y toda actividad humana comprueban la existencia de esta problemática universal del desarrollo. Por lo tanto, si en cada proceso general, particular y específico se encuentra el movimiento de los opuestos en su unidad, se encuentra la valoración dialéctica, dinámica de la contradicción como fuente y motor del desarrollo y la concatenación de los fenómenos, se puede aseverar que el pensamiento dialéctico es de una gran utilidad en cada uno de los momentos del pensamiento científico y, en particular, en la investigación científica.

Resolver un problema es solucionar la contradicción, que manifiesta no sólo la dificultad que se debe superar (dinámica de lo conocido y lo desconocido) sino que refleja y proyecta el camino de solución y, con ello, la propia superación dialéctica del problema.

Si la enseñanza se desarrolla en un amplio contexto de contradicciones internas y externas (adaptación e innovación, masividad y calidad, teoría y práctica, individualidad y sociedad, dependencia y autonomía), es necesario entonces “...construir una concepción de la enseñanza capaz de penetrar en la esencia de los procesos educativos, desarrollar el pensamiento, el conocimiento y la comunicación pedagógica mediante la dinámica que genera las contradicciones.” (Bravo, 1997; 38).

“Pues si la realidad se desenvuelve con base en una dinámica dialéctica contradictoria, el proceso de apropiación de esa realidad no puede ser ajeno ni menos excluir la contradicción como principio y regularidad para la comprensibilidad y la asimilación del mundo.” (Bravo, 1997; 38-39).

El interés por activar el aprendizaje de los estudiantes no es nuevo en la historia de la Educación. Desde la antigüedad se afirmaba que la actividad intelectual favorecía la comprensión de la esencia de los procesos y fenómenos de la realidad.

Los intentos por enseñar a pensar pueden ser hallados en la actividad instructiva desarrollada por Sócrates (470 – 399 A.C.), quien creía en la superioridad de la discusión sobre la escritura e inventó un método a través de preguntas denominado Mayéutica (Enciclopedia Encarta, 2007). Para él, hacer preguntas a los interlocutores con vistas a que les buscaran respuestas era el mejor método de discusión. Estos métodos también fueron utilizados por los sofistas (481 – 411 A.C.).

Por otro lado, los puntos de vista empiristas del filósofo inglés F. Bacon (1561 – 1626) exigían la búsqueda de la verdad mediante el estudio de la realidad.

J. A. Comenius (1592 – 1670) introduce ideas en contra del dogmatismo en la enseñanza, plantea enseñar a los niños a pensar con su propia inteligencia. También desarrolló una importante lucha en este sentido J. J. Rousseau (1712 – 1778), quien exigía métodos de enseñanza que tuvieran en cuenta las particularidades del estudiante y se estableciera una estrecha relación de la enseñanza con la vida. Su teoría de la educación condujo a métodos de enseñanza infantil más permisivos y de mayor orientación psicológica, defendía el aprendizaje a través de la experiencia más que por el análisis (Enciclopedia Encarta, 2007).

A principios del siglo XIX el pedagogo sueco J. H. Pestalozzi (1746 – 1827) difundió ideas encaminadas a activar el aprendizaje de los estudiantes mediante la observación, la generalización y las conclusiones personales para desarrollar el pensamiento de éstos. Planteaba que el niño debía ser guiado para aprender a través de la práctica y la observación, y por medio de la utilización natural de los sentidos (Enciclopedia Encarta, 2007).

El pedagogo Alemán A. Diesterweg (1790 – 1866) decía que el mal maestro informa la verdad, mientras que el bueno enseña cómo encontrarla. Por otra parte, el pedagogo ruso K. D. Ushinski (1824 – 1870) creó un sistema didáctico dirigido al desarrollo de las fuerzas intelectuales de los estudiantes, a fin de que éstos pudieran adquirir nuevos conocimientos de forma independiente.

En la segunda mitad del siglo XIX el pedagogo inglés Armstrong introdujo en la enseñanza de la Química el llamado método heurístico para desarrollar el pensamiento de los estudiantes. De esta forma criticó los métodos escolásticos.

J. Dewey (1859 – 1952) introdujo en Estados Unidos en 1909 ideas acerca de cómo pensar, plantea utilizar en la pedagogía las conclusiones científicas de los psicólogos acerca de que el pensamiento es la solución de problemas (Enciclopedia Encarta, 2007). La aspiración de estimular la actividad cognoscitiva y en consecuencia enseñar a pensar está contenida en el ideario pedagógico cubano, enriquecido con las sabias observaciones del Padre J. A. Caballero (1762 – 1835), quien se manifestó en contra del dogmatismo y en pro de reformas en los estudios universitarios.

El ilustre pensador F. Varela (1788 – 1853), sostuvo ideas progresistas respecto a la educación, se opuso al escolasticismo imperante en el ambiente filosófico de su tiempo (Enciclopedia Encarta, 2007), planteaba que al hombre hay que enseñarlo a pensar desde niño. En la obra del insigne pedagogo J. de la L. y Caballero (1800 – 1862) existen criterios de avanzada sobre los métodos de enseñanza y sobre el trabajo, y a la juventud le pedía que no repitiera ni aprendiera de memoria. Desarrolló un pensamiento de marcado carácter empirista (Enciclopedia Encarta, 2007).

También se observan criterios destacados en E. J. Varona (1849 – 1933), quien insistía en la necesidad de instrumentar métodos científicos en la enseñanza con el objetivo de desarrollar a los individuos, prepararlos para la vida y despertar en ellos los estímulos necesarios para impulsar el trabajo.

El ideario pedagógico de J. Martí (1853 – 1895) ha servido de base en muchos aspectos a la Revolución Educativa que se desarrolla en Cuba

actualmente. Al referirse a la escuela del siglo XIX, J. Martí expresó: “¡De memoria! Así rapan los intelectos como las cabezas. Así sofocan la persona del niño, en vez de facilitar el movimiento y expresión de la originalidad que cada criatura trae en sí; así producen una uniformidad repugnante y estéril y una especie de librea de las inteligencias.” (1975(a); 234).

Consideraba que la educación debía responder a la época. Expresaba que educar “...es depositar en cada hombre toda la obra humana que le ha antecedido, es hacer a cada hombre resumen del mundo viviente, hasta el día en que vive; es ponerlo al nivel de su tiempo para que flote sobre él, y no dejarlo debajo de su tiempo, con lo que no podría salir a flote, es preparar al hombre para la vida.” (Martí, 1975(b); 83)

Desde hace ya algún tiempo se viene hablando en nuestro país de la necesidad de una Pedagogía para la ciudadanía que permita la formación de un ser humano acorde a las exigencias de la sociedad (Abreu, 1994; Álvarez, 1995; Patiño, 1996; Cortijo, 1996; Fraga, 1997; Fuentes, 1998). Es necesario desarrollar una Pedagogía que estimule y haga realidad la integración entre educación e instrucción, docencia, investigación y extensión, organización educativa y sociedad, lo cognitivo y lo afectivo, lo genético y lo cultural y, teoría y práctica.

En este estudio se partió del análisis de las particularidades de la actividad cognoscitiva en la sociedad, la cual es multifacética. Los diferentes campos de actuación del ser humano plantean determinadas exigencias y se realizan en condiciones diversas, lo cual presupone niveles de preparación para su realización, los que deben ser alcanzados en el proceso formativo, en la organización educativa.

La estructuración del proceso de educación en la sociedad es similar a la educación en las actividades académicas que desarrolla el estudiante en la organización educativa, y es precisamente al cultura el hilo conductor de ambos procesos.

Los docentes, en la dirección del proceso de enseñanza aprendizaje, deben tener en cuenta la percepción interior del estudiante y el potencial de la psiquis y su dimensión cultural. La Psicología soviética arribó a una

explicación científica respecto al desarrollo de las capacidades humanas, su naturaleza histórico social, la dialéctica entre lo interno y lo externo, entre lo biológico y lo social, entre lo individual y lo social, el papel de la actividad y de la cultura en su desarrollo, así como la formación de la generalización y del pensamiento teórico, entre otros aspectos importantes relacionados con el desarrollo del intelecto humano, que en la actualidad aún se estudian y enriquecen.

Esta proyección psicológica señala la importancia del principio de la asequibilidad de la enseñanza. Es necesario “...explorar los períodos de estructuración del pensamiento, las acciones y funciones psíquicas en correspondencia con el contenido de la enseñanza y los métodos y principios didácticos adecuados, entender la naturaleza psicológica de la conexión existente entre la actividad mental de los estudiantes y el contenido de los conocimientos asimilables y dominar los métodos formativos de esa actividad.” (Davidov, 1988; 74)

El paradigma Histórico Cultural ha influido con fuerza en los últimos 30 años en los antiguos países socialistas de Europa y en Latinoamérica ha enriquecido las raíces pedagógicas a partir de su incidencia en la teoría y la práctica escolar. Para este enfoque, los actos de interacción entre los estudiantes no dependen sólo de lo que ocurre en el interior de cada uno de ellos, sino, además, de lo que se produce en su propia interrelación, en la cultura hecha pedagogía.

Para Vigotsky (1987: 180) “...cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero como algo social, después como algo psicológico; primero entre la gente, como categoría intersíquica, después dentro del niño, como una categoría intrapsíquica.”

Vigotsky (1987) formula la ley genética fundamental del desarrollo, la cual plantea que toda función psicológica en el desarrollo de la persona aparece al menos dos veces; primero en el plano de la comunicación o de las interacciones (plano de las relaciones interpsicológicas), y luego en el plano individual, de la subjetividad ya constituida (plano de las relaciones intrapsicológicas). El plano interpsicológico es el plano en el que la actuación del estudiante ocurre con la ayuda de las demás personas (docente, instructor y demás trabajadores de la empresa, compañeros de grupo, familiares), es

el plano en el que se revelan las potencialidades del estudiante. El plano intrapsicológico expresa el desarrollo actual o desarrollo alcanzado por el estudiante en un momento determinado.

La ley genética fundamental del desarrollo condujo a Vigotsky (1987) a la formulación de una de las nociones de la Escuela Histórico Cultural que más aplicaciones tiene en la educación: la noción de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

Según Vigotsky (1987: 133), la ZDP es “...la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado mediante la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.”.

Es la distancia que media entre el plano interpsicológico y el plano intrapsicológico, es decir, entre lo que el estudiante puede hacer con ayuda y lo que puede hacer por sí mismo. Las tesis expuestas por Vigotsky (1987) incluyen revelaciones que de una u otra forma plantean exigencias al proceso de enseñanza – aprendizaje. La enseñanza debe estar encaminada a estimular la zona de desarrollo próximo en los estudiantes, que es, según Vigotsky (1987), la que designa “...las acciones que el individuo puede realizar al inicio exitosamente con ayuda de un adulto o de otros compañeros, y luego puede cumplir en forma autónoma voluntaria.” (Citado por Zilberstein, 1999(a): 9).

Esta noción conduce a reconsiderar el concepto de aprendizaje, expresado en los criterios siguientes (Morenza, 1997):

- El aprendizaje existe en los límites de la zona de desarrollo próximo.
- El aprendizaje se produce en las relaciones sociales.
- El aprendizaje y la educación preceden, guían y conducen al desarrollo.

Se asume en esta posición que la enseñanza sea desarrolladora, que vaya delante y conduzca al desarrollo, siendo este el resultado del proceso de apropiación de la experiencia histórica acumulada por la humanidad (Leontiev, 1959).

Desarrollos posteriores de este enfoque como fueron las teorías de Galperin (1986) y Talízina (1987(b)) consideraban que el aprendizaje tenía que partir de modelos completos en forma de imágenes generalizadas que son asimiladas por los estudiantes, en un proceso que es muy eficiente y atractivo.

En efecto, la enseñanza conduce al desarrollo, ya que en la medida en que el estudiante vaya aprendiendo se va desarrollando y viceversa, es decir, también se produce la relación contraria, ya que para llevar a cabo la enseñanza con determinado nivel de complejidad es preciso tener en cuenta el nivel de desarrollo alcanzado por los estudiantes. Existe una relación directa entre el nivel de logros obtenidos en el desarrollo intelectual y la calidad del aprendizaje. Según expresa (Zubiría, 1994(a)), una persona que realice operaciones intelectuales de mayor calidad aprende con un ritmo más rápido. Por lo tanto, la enseñanza debe estimular el desarrollo, lo cual es posible realizar con éxito en el proceso pedagógico profesional de las escuelas politécnicas sin necesidad de acudir a la creación de condiciones especiales para el desarrollo de la docencia.

El estudiante de hoy tiene que apropiarse de lo histórico – cultural, del conocimiento que ya otros descubrieron. Uno de los objetivos de este tipo de escuela es lograr la socialización. La misión del docente es dirigir el proceso pedagógico, orientar, guiar y conducir al estudiante, no hacer lo que debe hacer el estudiante. Se coincide con Zilberstein (1999(a); 8) en que en el proceso de enseñanza – aprendizaje no sólo es importante tener en cuenta el interior del sujeto, sino que “...se debe considerar la interacción socio – cultural, lo que existe en la sociedad, la socialización, la comunicación. La influencia del grupo es uno de los factores más importantes en el desarrollo individual.”

Esta posición asume que el hombre elabora la cultura dentro de un grupo social y no sólo a partir de lo individual. En esta elaboración el tipo de enseñanza y aprendizaje puede ocupar un lugar determinante siempre que tenga un efecto desarrollador y no inhibitorio sobre el estudiante. Esta concepción niega el enfoque tradicionalista de la enseñanza, en el que lo más importante es el premio o el castigo (Zubiría, 1994(b)), propone incentivar, potenciar, desarrollar la actividad independiente en la búsqueda y construcción de nuevos conocimientos. El desarrollo es un proceso en espiral con tendencia ascendente. La enseñanza debe conducirse teniendo

en cuenta el desarrollo alcanzado por el estudiante en una etapa determinada de sus estudios para que se promueva un desarrollo próximo o futuro, cuyo nivel dependerá de los conocimientos y de las acciones que sea capaz de lograr de manera independiente el estudiante, con ayuda del docente, del instructor y demás trabajadores de la empresa, del grupo, de la familia o de la comunidad.

En la enseñanza tradicional se busca esencialmente la formación de un pensamiento empírico, el estudiante al aprender es un receptor pasivo y el docente al enseñar es activo, el conocimiento se asimila por aproximaciones sucesivas, se ofrece como verdades acabadas y generalmente existe un insuficiente vínculo con la vida. Aunque se han realizado intentos por atenuar los aspectos negativos de la didáctica tradicional en virtud de las necesidades actuales de la sociedad, lo cierto es que aún persiste, en la mayoría de los países de Iberoamérica, esta concepción en la práctica escolar de los docentes (Zilberstein, 1999(a); Silvestre, 2000).

Se considera, al igual que Silvestre y Zilberstein(2000; 83), que es imprescindible unificar los esfuerzos de los educadores en torno a la creación y uso de “...métodos y procedimientos más generales, más productivos, que complementen los diferentes métodos que de forma coherente integren la acción de las diversas asignaturas que influyen sobre el estudiante, en pro de lograr su mayor participación colectiva y consciente, el desarrollo de su pensamiento, de su imaginación, la formación de valores, de su creatividad.”

Cultura de los valores

Conceptualización de los valores como cultura

Existen diversas definiciones acerca de los valores, algunos autores lo consideran como el “significado social que se le atribuye a objetos y fenómenos de la realidad en una sociedad dada” (Rodríguez, 19; 48), otros plantean que es una “energía moral de quien, dominando el temor y las otras tendencias inhibitoras de la acción, se muestra decidido y constante en las situaciones difíciles” (Foulquié, 10; 403).

En el Diccionario Filosófico de Rosental y Ludin (20, 477) se plantea que los valores no son más que las “propiedades de los objetos materiales y de los fenómenos de la conciencia social...”

La mayoría de los autores coinciden en afirmar que el valor es “la significación del objeto para el sujeto, o sea, el grado de importancia que tiene la cosa para el hombre que se vincula con ese objeto”. (Álvarez, 1: 73). Los valores “caracterizan el significado de uno u otros para la sociedad, para la clase y para el hombre”. (Rosental, 20, 477).

“Los objetos materiales constituyen valores de distinto género porque hacia ellos se orientan los diversos intereses (material, económico, espiritual) del hombre”. (Rosental, 20, 477).

Ahora bien, “el valor no es objetivo solamente, ni subjetivo, es una dialéctica de los dos elementos” (Álvarez, 1; 73), y se forma “en el proceso de la actividad práctica en unas relaciones sociales concretas” (Rodríguez, 19; 48). En este trabajo se parte de considerar el VALOR como un reflejo cognoscitivo a través de percepciones, representaciones, conceptos y proyectos de la realidad objetiva en la personalidad del estudiante como una orientación afectiva – motivacional, en el que la cultura juega un papel primordial para su configuración psicológica.

El valor se forma y se fortalece sólo en la interacción sujeto – objeto y sujeto – sujeto, o sea, en la actividad, en la cultura y en la comunicación. De manera que es necesario fortalecer el intercambio afectivo con los estudiantes, en el aula y fuera de ella. Sólo si el estudiante refleja al objeto que le satisface y se orienta afectiva y motivacionalmente hacia él, convierte a ese objeto en un valor.

Los objetos, teniendo en cuenta que existen independientemente del sujeto, se convierten en valores a medida que el estudiante entra en relación con ellos, tomando la cultura como un eje mediador entre el sujeto y el objeto.

Ahora bien, el joven del siglo XXI tiene diversas necesidades:

- Afectivo - motivacionales.

- Económico - laborales.
- Morales.
- Sexuales.
- Estético - culturales.
- Socio - políticas.
- Técnico - profesionales.

En su interacción con un determinado objeto o persona, el estudiante va descubriendo cómo se relaciona con sus diversas necesidades. Surge entonces la actitud hacia ese objeto, persona o institución, en dependencia de cómo esa realidad satisface o frustra sus diversas necesidades.

El valor es el objeto de la actitud y es un motivo de la actividad.

La esencia del motivo no está en el contenido que el estudiante debe asimilar, sino que está en la significación que tiene ese contenido para el estudiante, lo cual se expresa en un pensamiento con una alta carga afectiva, que es el verdadero motivo.

La *Formación de Valores*, por tanto, consiste en establecer en el estudiante un vínculo íntimo entre el reflejo cognitivo del valor y una carga afectiva que lo convierta en un motivo. Para esto es imprescindible tanto la enseñanza, la información, la fundamentación lógica e intelectual de los valores como el despertar vivencias afectivas y acciones volitivas en relación con los valores.

Vías para el fortalecimiento de los valores

Situacional:

Está relacionada con la exigencia externa, la presión, la amenaza de sanción o la promesa de estímulo, las cuales evocan el cumplimiento de un determinado valor en forma reactiva y situacional, sólo bajo la inmediata y directa presión externa. Mediante esta vía se intenta fortalecer valores que regulan la actividad sólo ante la presión externa o ante una determinada situación que compulsa al joven.

Acomodativa:

Debido a estos estímulos y sanciones, una vez que son apreciados por el sujeto, una vez que éste comprende que el cumplimiento con el valor le permite obtener estímulos o evitar sanciones, conduce a que él se plantee la intención, la meta más o menos estable de cumplir con dicho valor. Sin embargo, este valor acomodativo se convierte en una señal, en un conocimiento, en un medio para llegar a fin, en la vía aprendida y eficiente para lograr un estímulo y evitar una sanción.

Auténtica:

Esta vía consiste en que el joven elabore activamente la meta de cumplir con los valores independientemente de los estímulos y sanciones, o sea, basado en las necesidades y metas propias, que partan de él. Sobre la base personal de la elaboración del valor, éste puede permanecer, fundamentalmente, como un medio hacia un fin, según sea la jerarquía de necesidades del sujeto, pero se favorece que el valor se convierta en un valor por sí mismo, en una necesidad por sí mismo.

El valor auténtico se expresa en una meta asumida plenamente por el joven, que es elaborada personalmente por éste y no responde a estímulos o sanciones procedentes del mundo externo. Estos valores son los más duraderos y estables. Los valores situacionales y acomodativos dependen principalmente del mundo externo, o sea, si empleamos solamente estímulos y sanciones el valor puede permanecer simplemente como un aprendizaje cognitivo, como una meta instrumental, y no surgir como una necesidad en sí mismo.

¿En qué consiste este proceso interno?

Consiste en que una necesidad del sujeto encuentre su objeto cumpliendo con el valor. Es decir, cuando por el contrario, se aplican estímulos o sanciones, las necesidades actúan sobre los valores como un medio hacia un fin. A los estímulos y sanciones les llamó *influencias extrínsecas*, porque conducen a cumplir con el valor como un medio hacia el fin.

Las *influencias intrínsecas* son aquellas que promueven la iniciativa del joven para cumplir el valor por sí mismo y no para buscar un estímulo o evitar

una sanción. No deben formarse valores sólo como conocimientos, como metas instrumentales, como medios hacia un fin, sino como necesidades personales; valores estables y autosustentados, a través del empleo armonizado de las influencias intrínsecas basadas, por supuesto, en la cultura de la sociedad donde está implicado el sujeto.

Cultura del liderazgo formativo transformacional

Hablar de liderazgo es referirse a un concepto polémico, polisémico y resbaladizo, cuya práctica ha sido objeto de muchas investigaciones sociales, que abarcan desde el perfil de los líderes que se han desarrollado y adaptado a lo largo de la historia, hasta la identificación de los elementos o circunstancias que los generan y mantienen al frente de los grupos sociales.

¿Los líderes nacen o se hacen?

Esta pregunta ha prevalecido a lo largo de la historia. Ha sido fuente de discusión y polémica, la cual todavía no ha sido satisfactoriamente resuelta. De manera general se puede interpretar y analizar el liderazgo desde dos perspectivas:

1. Como cualidad personal del líder.
2. Como una función dentro de una organización, comunidad o sociedad.

Si bien, en un inicio el liderazgo se definía preferentemente bajo esta primera perspectiva, en la actualidad, producto principalmente de investigaciones en el campo de la teoría de las organizaciones y de la administración, tiende cada vez más a predominar la concepción del liderazgo como una función dentro de las organizaciones y la sociedad.

El liderazgo como cualidad personal:

En los albores de la historia el concepto de autoridad estaba rodeado por un aura mágico - religiosa. El líder era concebido como un ser superior al resto de los miembros del grupo, con atributos especiales. Un individuo al demostrar su superioridad ante la comunidad se convertía en el líder.

Se consideraba que estos poderes o atributos especiales se transmitían biológicamente de padre a hijo o era un don de los dioses, es decir, nacían con ellos. Sin embargo, aún entonces, se buscó a través de la transmisión de conocimientos y habilidades crear líderes. Actualmente con el auge de la psicología, se ha tratado de fundamentar esta perspectiva a partir del fuerte vínculo psicológico que establecemos con nuestro padre, la primera figura arquetípica que tenemos.

Estudios psicológicos sobre el liderazgo sostienen que buscamos en nuestros líderes la seguridad que nos proporcionaba el símbolo paterno. Y así, como conceptualizábamos a nuestro padre como un ser perfecto e infalible, reproducimos esta fijación hacia nuestros líderes, considerándolos por lo tanto, más grandes, más inteligentes y más capaces que nosotros. Por ello es que individuos superiormente dotados serán vistos como líderes potenciales y colocados en una posición de liderazgo, donde, finalmente se convertirían, incluso a pesar de ellos mismos en líderes.

Durante mucho tiempo se ha pretendido definir y medir los rasgos y las habilidades de los líderes, sin embargo, no se ha logrado hasta ahora un consenso al respecto. Las listas y las explicaciones son muy diversas, amplias y heterogéneas. Estos listados reflejan más que las características verdaderas de un líder, los valores prevalecientes en la sociedad o la imagen del líder ideal. Aunque actualmente ya no se piensa que estas habilidades son supernaturales y que las habilidades que hacen a un líder son comunes a todos, si se acepta que los líderes poseen estas en mayor grado.

Los estudios sobre el liderazgo señalan que los líderes atienden a ser más brillantes, tienen mejor criterio, interactúan más, trabajan bien bajo tensión, toman decisiones, atienden a tomar el mando o el control, y se sienten seguros de sí mismos.

El liderazgo como función dentro de la organización

Conforme se consolida la teoría de la administración y de las organizaciones, sobre todo en este siglo, ha cobrado fuerza el estudio del liderazgo como una función dentro de las organizaciones. Esta perspectiva no enfatiza las características ni el comportamiento del líder, sino las

circunstancias sobre las cuales grupos de personas integran y organizan sus actividades hacia objetivos, y sobre la forma en la función del liderazgo se analiza en términos de una relación dinámica.

Según esta perspectiva el líder es resultado de las necesidades de una organización. Operacionalmente, un grupo tiende a actuar o hablar a través de uno de sus miembros. Cuando todos tratan de hacerlo simultáneamente el resultado por lo general es confuso o ambiguo. La necesidad de un líder es evidente y real, y ésta aumenta conforme los objetivos de la organización son más complejos y amplios. Por ello, para organizarse y actuar como una unidad, los miembros de una organización eligen a un líder.

Este individuo es un instrumento de la organización para lograr sus objetivos y, sus habilidades personales son valoradas en la medida que le son útiles a la organización. El líder no lo es por su capacidad o habilidad en sí mismas, sino porque estas características son percibidas por la organización como las necesarias para lograr el objetivo. Por lo tanto, el líder tiene que ser analizado en términos de función dentro de la organización.

El líder se diferencia de los demás miembros de una organización o de la sociedad por ejercer mayor influencia en la planeación de las actividades y en la ejecución de estas. El líder adquiere status al lograr que la organización o la comunidad logren sus metas, su apoyo resulta de que consigue para los miembros de su organización, comunidad o sociedad más que ninguna otra persona. El líder tiene que distribuir el poder y la responsabilidad entre los miembros de su organización.

Esta distribución juega un papel importante en la toma de decisiones y, por lo tanto, también en el apoyo que la organización le otorga. Como el liderazgo está en función de la organización, es importante analizar no sólo las características de éste sino también el contexto en el que la organización se desenvuelve, pues se considera que estas características determinan quién se convertirá en el líder de la organización.

Se ha encontrado que un individuo que destaca como un líder en una organización constitucional no necesariamente destaca en una situación democrática, menos estructurada. Dependiendo si la situación requiere

acción rápida e inmediata o permite deliberación y planeación, los liderazgos pueden caer en personas diferentes.

En síntesis, el líder es un producto no de sus características, sino de sus relaciones funcionales con individuos específicos en una situación específica. Aunque todavía se cree que hay líderes natos, este estudio analiza el liderazgo dentro de la perspectiva que fundamenta la posición que se pueden crear líderes con sólo reforzar aquellas habilidades de liderazgo necesarias para una organización o situación específica.

Cultura de la creatividad

Conceptualización de la creatividad como cultura

En el mundo existen muy variadas e interesantes experiencias encaminadas a la estimulación y desarrollo de la creatividad. En esta dirección encontramos los trabajos de De Bono (1986), quien aportó una metodología para el desarrollo del pensamiento, la cual contempla como elementos imprescindibles:

- La libertad de expresión.
- La ausencia de inhibiciones.
- Evitar juicios críticos valorativos.
- Estimular nuevas ideas durante el proceso creativo.

Este autor aporta un conjunto de técnicas que constituyen valiosos instrumentos para propiciar el desarrollo de la creatividad:

- Considerar Todos los Factores (CTF).
- Positivo, Negativo e Interesante (PNI).
- Otros Puntos de Vista (OPV).
- Consecuencias y Secuelas (CS).
- Posibilidades y Oportunidades (PO).
- Prioridades Básicas (PB).
- Propósitos, Metas y Objetivos (PMO).
- Alternativas, Posibilidades y Opciones (APO).

Indudablemente, estas herramientas movilizan el razonamiento y

conducen a los estudiantes a realizar operaciones lógicas y a utilizar procedimientos para el análisis, la síntesis, la generalización y toma de decisiones; por lo que serían más útiles si se pudieran utilizar en los propios contenidos de las asignaturas, en su proceso de enseñanza y que además de entrenar las habilidades intelectuales, consoliden los conocimientos y desarrollen las habilidades generalizadoras.

Rogers (1991) plantea ideas coincidentes en relación con las condiciones que propician el desarrollo de la creatividad:

- El trabajo en grupo.
- El ambiente de libertad.
- La libre expresión.
- La estimulación de ideas nuevas y originales.
- El clima de confianza, de aceptación y respeto a la persona.
- La eliminación de la amenaza de la evaluación.
- La independencia.
- La libertad de proyectar y seleccionar diversas opciones.

Por otra parte Torrance (1992) concede una gran importancia al docente en la facilitación de la creatividad de sus estudiantes, de esta manera, destaca entre las condiciones para una enseñanza creativa:

- La relación creativa docente – estudiante, lo cual implica una actitud constructiva, de confianza en las potencialidades del estudiante.
- El conocimiento de sus características y funcionamiento psicológico.

Dentro de las estrategias utilizadas para la educación y el desarrollo de la creatividad encontramos las técnicas específicas para la solución creativa de problemas. El auge que en los últimos años ha tenido la investigación de la creatividad en la educación ha dado lugar al surgimiento de múltiples técnicas y ejercicios para desarrollarla. Entre estos podemos mencionar:

- El análisis morfológico (Zwicky, 1969).
- El listado de atributos (Crawford, 1954).
- La tormenta de ideas (De Bono, 1986).
- La sinéctica (Gordon, 1963).

- El juego.
- El psicodrama.
- El método Delphi.

A partir de la aparición de la tormenta de ideas, técnica desarrollada por Osborn (1963) a comienzos de la década del 50, se produce una explosión de técnicas y métodos para detectar y fomentar el potencial creativo. Momentos importantes de este devenir lo fueron el desarrollo del método "Sinéctica para la estimulación del pensamiento analógico" por Gordon (1963), en Estados Unidos, en la década del 70; y las técnicas que De Bono (1986) utilizó para fomentar el despliegue del pensamiento lateral o divergente, como contraparte del pensamiento lógico tradicional.

La sinéctica es un método muy eficaz para desarrollar el pensamiento divergente y una estrategia creativa para la solución de problemas. El proceso sinéctico incluye dos procedimientos complementarios: "convertir en familiar lo que es extraño", y "convertir en extraño lo que es familiar". ¿Cómo?. Gordon (1963) explica que "convertir en familiar lo que es extraño" significa simplemente el desarrollo y comprensión del problema.

La comprensión requiere traer un concepto que hasta ese momento es extraño, al ámbito de lo familiar. El proceso de "convertir en extraño lo que es familiar" es exactamente lo inverso. Para hacer conocido lo extraño se incluyen los siguientes procedimientos fundamentales: análisis, generalización, y la búsqueda de modelos o analogías. El análisis es el proceso de desarmar un problema en las partes que lo componen.

La generalización es el acto intelectual de identificar pautas significativas entre las partes componentes. La búsqueda de modelos o analogías equivale a preguntarse ¿Qué hay en mi conocimiento o experiencia anterior que se parezca a esto? Para hacer extraño lo conocido se trata de distorsionar, invertir, transponer la manera cotidiana de ver las cosas y de responder a aquellas que hacen del mundo un lugar seguro y familiar. Estas técnicas han demostrado su utilidad para resolver creativamente, en grupos, problemas específicos de diferentes esferas: la industria, la gerencia y la tecnología.

Con la aparición de estas técnicas quedó demostrado fehacientemente que la creatividad se puede fomentar de manera dirigida. Por ello, cada día aumenta más el número de técnicas que se crean con esos fines, muchas de las cuales pudieran aplicarse con éxito en la Educación. Según Mitjás (1995(a)) se ha investigado poco la utilización de estas técnicas en el desarrollo de la creatividad individual, es decir, en condiciones de la vida diaria, fuera de la organización educativa y de la situación concreta de solución grupal de problemas en que éstas se han empleado. Además, no se ha demostrado, según esta autora, que los individuos que resultan productivos en los grupos no lo son en otros contextos.

Realmente estas técnicas han sido utilizadas de forma individual, pero sus mayores aplicaciones han sido en trabajo grupal, es decir, para la solución creativa de problemas en grupos. El papel de la creatividad en el progreso social fue destacado por Martí (1961; 106): "Quien quiera pueblo, ha de habituar a sus hombres a crear. Y quien crea, se respeta, y se ve como una fuerza de la Naturaleza."

El carácter innovador y creativo es una exigencia de nuestro tiempo, caracterizado por el cambio continuado de los valores, los conocimientos y las estrategias. En la historia del conocimiento psicológico la creatividad ha sido comprendida de distintas maneras. La creatividad, desde el punto de vista de la Psicología, ha sido estudiada partiendo de diferentes enfoques o puntos cardinales, de ahí que en la literatura especializada encontremos muchas formas de definirla.

Algunos autores la consideran como un proceso de elaboración de productos originales, otros consideran que es una facultad del ser humano para solucionar problemas conocidos y la posibilidad de descubrir problemas donde otras personas no lo ven, otros la consideran como capacidad, por tanto, puede formarse y desarrollarse. La creatividad se define también como la facultad de encontrar nuevas combinaciones y respuestas originales partiendo de informaciones ya conocidas, es el antípoda de la realización de una actividad siguiendo un patrón, una regla o un algoritmo. La creatividad puede considerarse como la manifestación cúspide de la inteligencia, concebida como la expresión de equilibrio de la estructura cognoscitiva del

ser humano con el medio (Piaget, 1976), como la capacidad de desarrollar el pensamiento abstracto (Lewisterman, 1921), o como la capacidad de análisis y construcción mental de relaciones de pensamiento (Bereiter y Engelmann, 1966), o la capacidad de adaptación, equilibrio y empleo eficaz del pensamiento creativo cuando es un acto autónomo, original y significativo (Duncan, 1985).

Puede darse inteligencia sin mayores expresiones de creatividad, aunque la creatividad no aparece sin los signos de la inteligencia, o por lo menos depende de ésta hasta ciertos niveles (Andreani, 1972). La creatividad se estima como una posibilidad de análisis relacional más amplio, complejo y alternativo; la posibilidad de representación y de simbolización de manera divergente; el aprovechamiento del conocimiento con mayor combinatoria y en la jerarquía de las facultades humanas, como la expresión del grado más alto de las maneras de reunir información procesarla, utilizarla (Landau, 1987).

Creencias erróneas sobre la creatividad

La diversidad de enfoques teóricos y aproximaciones metodológicas que han caracterizado la producción científica en este campo, determinan la coexistencia de concepciones diversas en la literatura especializada actual, las cuales, sin embargo, abordan de manera común, dos puntos esenciales: los criterios de novedad y valor para caracterizar el producto creativo (lo que se produce debe ser novedoso y tener algún valor) y, por consiguiente, se caracterizan también como creativas a las personas y al proceso que generan productos creativos.

La creatividad constituye un complejo proceso de la subjetividad humana que se expresa en la producción de algo, que en algún sentido es nuevo y valioso, por lo que las dificultades para su identificación y evaluación aumentan debido al propio carácter relativo de estos criterios. Los criterios de novedad y valor son relativos, ya que lo que es novedoso para una persona puede que no lo sea para otra, y al igual sucede con el valor. El contexto es el que define el valor de un producto. La creatividad sin contexto humano y cultural es una creatividad vacía, ciega, muda y hueca.

Esta definición nos permite referir entre los hechos creativos, los relativos a encontrar problemas donde otros no los ven y descubrir facetas poco

desarrolladas o no encontradas aún en el trabajo productivo. Coincidimos con aquellos autores que expresan que el carácter novedoso del producto creativo no debe ser considerado de manera abstracta, sino que es necesario analizar también su significado para el sujeto del propio proceso.

Lo creativo tiene siempre una connotación social, en última instancia el criterio de lo que es o no es creativo, es determinado por otras personas y no siempre directamente, como es frecuente en el caso del estudiante. Aunque el proceso creativo y su resultado siempre lo produce un estudiante, un sujeto concreto, y constituye una expresión de su personalidad, a veces el juicio sobre el carácter creador de la actividad puede diferirse en el tiempo o no ser comprendido suficientemente por sus contemporáneos.

Unos autores enfatizan en la naturaleza de los productos creativos, otros, en los niveles de implicación alcanzados por los sujetos. De ahí que adoptemos un criterio que nos permite evaluar la creatividad en su sentido más completo, a partir del reconocimiento de ésta como un proceso complejo de la personalidad. Existen, sin embargo, algunas creencias erróneas sobre la creatividad:

- La idea de que ser creativo es un don especial, que se tiene o no se tiene, y si no se posee es muy poco o nada lo que se puede hacer para desarrollarla y lo mejor es pedir ayuda a quien es creativo.
- El criterio de que sólo las personas que poseen un alto nivel cultural pueden ser creativas.
- La opinión de que las personas creativas son gente desordenada.

Vigotsky (1981) consideraba que la creatividad existe potencialmente en todos los seres humanos, y es susceptible de desarrollar, o sea, que no es privativa de los genios, sino que está presente en cualquier ser humano que imagine, transforme o cree algo por insignificante que sea en comparación con las grandes personalidades creativas de la historia.

Además, esta actividad tiene un carácter eminentemente social, y plantea que si se toma en cuenta la creación colectiva de cada uno de los hombres creativos, con frecuencia insignificante por sí solas, se observará que ha trascendido a lo largo de los siglos.

Además, él enfatiza la necesidad de la unidad de los procesos afectivos y cognitivos. Parte de considerar que ambos factores son de igual valor para el acto de creación del hombre; también señala el carácter sociohistórico de la creatividad cuando plantea que la misma no sólo depende de factores psicológicos internos del hombre, tales como la experiencia anterior, motivaciones y habilidades, sino que, además, depende de las condiciones socioeconómicas del momento histórico que le tocó vivir al ser humano, y que la creatividad existe no sólo para el propio hombre sino para los demás.

Teorías más recientes plantean que la creatividad es una característica potencial con la que todos nacemos, ésta se encuentra en cada uno de nosotros y requiere de adiestramiento y disciplina mental. Partimos del criterio de que la creatividad es una potencialidad humana y que, por lo tanto, al menos en potencia la poseen todos los seres humanos. Las concepciones de la creatividad como potencialidad inherente a todos los seres humanos, que puede y debe ser desarrollada durante toda su vida, han dado lugar a importantes estudios en relación con las condiciones que favorecen o entorpecen el desarrollo de la creatividad.

El criterio de que toda persona es potencialmente creadora ha tenido una importancia relevante para el desarrollo de la psicología y la pedagogía, fundamentalmente en la investigación y el desarrollo de sistemas didácticos en esa dirección.

¿Es la creatividad producto de lo hereditario y lo biológico o está determinada por las influencias histórico – sociales y culturales con las que interactúa el individuo? Los elementos biológicos y hereditarios tienen una importancia extraordinaria en la determinación de capacidades específicas, esenciales para resultados relevantes en algunos tipos de actividad, como por ejemplo, la música y el deporte; sin embargo, los distintos niveles de expresión de la creatividad en la inmensa mayoría de las formas de actividad humana, no dependen de estos elementos.

La creatividad está determinada principalmente por el elemento psicológico "conformado en el desarrollo del individuo, en función fundamentalmente de las influencias históricas, sociales y culturales con las que interactúa [el individuo], [...] y lo personalógico como forma superior de

organización de lo psíquico en su función reguladora de comportamiento." (Mitjás, 1995(b); 133)

¿Qué es lo innato y qué es lo adquirido en la creatividad? ¿Hasta dónde algo que pensamos que es innato realmente lo adquirió el individuo desde muy pequeño?

Enfoques de la creatividad:

Muchos han sido los enfoques desde los cuales se ha realizado el estudio de la creatividad. La mayoría de las investigaciones actuales coinciden en considerar que la creatividad pudiera encontrarse en cualquiera de las siguientes direcciones: persona, proceso, condiciones (contexto social), producto, y conjugación e integración de estos aspectos. Los trabajos que hacen hincapié en la persona están dirigidos a poner de manifiesto cuáles características de la personalidad favorecen la creatividad, en este sentido se orientan los estudios hacia las características del individuo creativo (Guilford, 1991).

Los que enfatizan en el estudio de los procesos van encaminados a explicar de qué forma transcurre la actividad de creación y qué elementos y etapas forman parte de ésta; analizan la manera cómo los seres humanos construyen su referente y establecen la categoría ontológica de los productos de los procesos (Bruner, 1985). En este sentido se orientan los estudios a los escenarios y ambientes en los que se desarrolla el acto creativo y a los pasos que se utilizan para la generación y producción creativa (Wallas, 1942).

Están también los que subrayan el papel de las condiciones que favorecen u obstaculizan la creación; aquí sobresalen los estudios sobre el sujeto y el grupo en función de sus relaciones con la actividad creadora. Un cuarto tipo de trabajo analiza la creatividad a partir de las especificidades del producto creativo en la diferenciación de niveles en la producción creativa (Taylor, 1959) o por la determinación del fruto o resultado creativo (Parnes, 1973). La creatividad también puede ser estudiada desde su naturaleza: creatividad científica referida a los aportes de las ciencias, creatividad artística a las propuestas y desarrollos en el campo de las artes, creatividad cotidiana a la construcción nueva y significativa en los actos cotidianos, en el hábitat, el trabajo, la educación y la recreación (Marín, 1976).

En la década del 90 aparecieron una serie de investigaciones que subrayan uno u otro aspecto de los anteriormente mencionados, e intentan explicar la creatividad en función de la integración de algunos de estos elementos (Mitjás, 1993; Betancourt, 1994). Estos modelos integradores tienen las siguientes regularidades:

- Se analiza a la persona creativa como un elemento integrado en un contexto más amplio con el cual interactúa.
- No estudian sólo una dimensión de la creatividad sino que fundamentalmente la integran al medio como un factor que potencia y posibilita la misma.
- Hacen énfasis en el aspecto armónico de esta integración explicada por leyes de desarrollo y desenvolvimiento naturales.
- La creatividad consistirá en una relación de orden, estructura o mejora del mundo que rodea al hombre.
- Son modelos cibernéticos que apuntan a una entrada, salida y un mecanismo de retroalimentación.

Mitjás (1993) ha desarrollado un enfoque conceptualmente metodológico a partir de una concepción personalógica de la creatividad. Nosotros nos adscribimos a dicha concepción teórica por referirse con más claridad al proceso de obtención y producción de algo nuevo en el marco de determinadas exigencias sociales. Sin embargo, entendemos que la dimensión social y cultural del ser humano son indispensables para su desarrollo creativo.

Al asumir la posición de esta autora enfatizamos que en la creatividad está implícito el proceso mediante el cual se alcanza determinado resultado y en el que están manifestados los vínculos entre lo afectivo y lo cognitivo de la personalidad, componentes estructurales que son mediados precisamente por la cultura.

Chibás (1997) toma a la cultura como punto de partida para entender a la creatividad aludiendo que no basta con un enfoque personalógico para explicar la creatividad como potencialidad o facultad compleja, propia de todas las esferas del quehacer humano, y que puede ser susceptible de expresarse no sólo en individuos aislados sino, además, en grupos, organizaciones y comunidades o sociedades enteras.

De ahí que él defina la creatividad como el "proceso, potencialidad o facultad que surge y se manifiesta por medio del desbloqueo y expansión de las fuerzas internas de un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad, que permite la generación de objetos, productos, servicios, ideas, estrategias novedosas y útiles para el contexto social en que fueron creadas, facilitando el cambio, el crecimiento y el progreso en un sentido amplio." (Chibás, 1997: 9)

Cuando no se distingue entre cultura en el sentido humanista del término y cultura en su acepción antropológica, es decir, el conjunto de rasgos distintivos que caracterizan el modo de vida de un pueblo o de una sociedad, se origina una gran confusión en el discurso académico y científico.

Desde el punto de vista antropológico, la expresión: Relación entre cultura y creatividad, carece de sentido, puesto que la creatividad forma parte de la cultura de un pueblo. Así, en este libro no se admite la ambigüedad de una expresión semejante. Por otro lado, Manuela Romo considera que la creatividad es "una forma de pensar cuyo resultado son cosas que tienen a la vez novedad y valor." (Romo, 1997: 139).

Ser creativo significa, por sobre todas las cosas, no sólo una forma de pensar, sino una actitud ante la vida. Realmente estaremos bien educados cuando nuestra educación nos conduzca a un pensar y crear más excelente, o sea, a utilizar estrategias de pensamiento abiertas, flexibles, cambiantes, transferibles y metacognitivas, en función de los escenarios que le tocará vivir al hombre.

La creatividad es la integración entre el individuo creador, el campo del saber, o sea, la materia científica y el ámbito o comunidad científica, es decir, las personas que avalan el nivel de creatividad del producto. El concepto de creatividad se ha ido enriqueciendo y se ampliará como resultado de las investigaciones ulteriores y de la práctica pedagógica. De ahí que en la actualidad sea más válido hablar de una caracterización de la creatividad que de una definición de la misma.

Teorías sobre la creatividad:

Las definiciones de creatividad se encuentran directamente relacionadas con las estrategias utilizadas para el fortalecimiento del pensamiento y comportamiento creativo; a su vez las definiciones y las técnicas como también los métodos, están eslabonados con las diferentes teorías que intentan explicar la creatividad.

Según Novaes (1979) en la psicología de la aptitud creadora se destacan dos corrientes teóricas sobre la creatividad: La filosófica y la psicológica. Dentro de las teorías filosóficas se subrayan: la creatividad sobrenatural; el pensamiento creador del hombre como producto del poder divino, de su iluminación (Platón). Las que explican la creatividad como un acto del interior en un momento especial, como acción de evidente genialidad, bien sea súbita o por inspiración (Gardner, 1993).

Aquellas que consideran la creatividad dentro del desarrollo natural del hombre, asociada con la evolución de las especies (Darwin) o como la fuerza cósmica asociada al proceso renovador universalmente (Whitehead). Dentro de las teorías psicológicas son significativas entre otras; la teoría del asociacionismo, proveniente del behaviorismo (Watson) concibiendo la creatividad como el resultado de la transferencia de asociaciones mediante del proceso de ensayo y error, desde situaciones antiguas a situaciones nuevas (Mednick, Malzman).

La teoría de la creatividad incremental, la cual considera el arraigo o la experiencia del individuo, a su destreza y el desarrollo gradual de su trabajo anterior, por medio de un proceso de pequeños y continuos saltos (Weisberg, 1989). La teoría gestalista, concibiendo la creatividad como el acto de pensamiento del individuo, agrupado, reorganizado y estructurado a partir de la interacción de las partes y el todo (Wertheimer). Se puede citar la teoría de la transferencia, asociada al desarrollo intelectual creativo, motivado por el impulso intelectual de estudiar y encontrar solución a los problemas por medio de la interacción de las dimensiones del pensamiento compuesto por factores, contenidos y productos mentales que producen la transmisión creativa, es decir, la comunión de las dimensiones mencionadas (Guilford, 1991).

La teoría psicoanalítica de la creatividad, formulada por Freud fundamentada en la sublimación y el impulso del inconsciente, plantea el papel del ego y el superego como administrador interno para la generación de ideas a partir del inconsciente, en un proceso de agresividad y defensa (Kris, Kubie). Dentro de las teorías psicoanalíticas se encuentran también la que se asocia a la sublimación y jerarquía (Kneller) y la que considera la creatividad como una autorrealización motivada (Rogers, 1991).

Finalmente se destacan las teorías interpersonal o cultural de la creatividad, lo cual explica la gran dependencia de la personalidad, el proceso y el producto creativo con la intersubjetividad y la cultura, considerando el entorno como punto central del acto creativo (Arieti). La teoría existencialista, la cual considera que cuando el individuo crea encuentra su propio mundo, el del entorno y el de sus semejantes.

La creatividad es un encuentro, es la expresión del hombre de reafirmarse a sí mismo gracias a una mentalidad sana, abierta y comunicativa. Cada acto creativo es un encuentro con la realidad auténtica (May). Este conjunto de teorías dentro de una visión ampliamente creativa, presenta un panorama abierto, divergente y flexible con posibilidad de lo parcial y globalizante, lo desprendido y arraigado, lo visible y lo oculto.

En sí las diferentes teorías reafirman la creatividad como cualidad del ser humano para construir mundos posibles y como tal, debe estudiarse, fortalecerse y estimularse. Las teorías señalan un rumbo común al perfeccionamiento del hombre en su proceso de cambio. Los diferentes enfoques inducen a la formulación cada vez más especializada del por qué la creatividad y al cómo del proceso creativo.

Existe en buena parte de las investigaciones un punto de partida común para la formulación del proceso. La acción creativa está conformada por sucesión de pasos; en este sentido es importante la contribución de Wallas (1946), estableciendo cuatro estados generales flexibles y abiertos, del proceso creativo: preparación, incubación, iluminación y verificación.

Bibliografía

- ABREU REGUEIRO, Roberto (1993) *Fundamentación teórica de la investigación "Modelo Teórico Básico de la Pedagogía Profesional Cubana"*. ISPETP. La Habana.
- _____ (1994) *Modelo teórico básico de la Pedagogía Profesional*. ISPETP. La Habana.
- _____ (1995) *Acerca del objeto de estudio de la Pedagogía Profesional en Cuba*. CEPROF. ISPETP.
- _____ (1996) *La Pedagogía Profesional: un imperativo de la escuela politécnica y la entidad productiva contemporánea*. Tesis de Maestría. CEPROF. ISPETP. La Habana.
- ÁLVAREZ DE ZAYAS, Carlos (1995) *La escuela en la vida*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- _____ (1996) *Hacia una escuela de excelencia*. Editorial Academia. La Habana.
- _____ (1999) *La escuela en la vida. Didáctica*. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de La Habana.
- AMAGI I (1997) *Mejorar la calidad de la enseñanza escolar*, En "La educación encierra un tesoro", Correo de la UNESCO, México.
- ANDREANI ORNELLA, Orio S. (1972) *Las raíces psicológicas del talento*. Investigaciones acerca de la inteligencia y la creatividad. Editorial Kapeluz. Buenos Aires.
- BACON, Francisco (1874) *Obras Completas*. T. 2.
- BARÓ BARÓ, Wildo (1997) *La enseñanza problemática aplicada a la técnica*. Editorial Academia. La Habana.
- BASS, B (2000) *Liderazgo y organizaciones que aprenden*. En Actas del III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE Deusto.
- BÁXTER, Esther (1989) *La formación de valores: una tarea pedagógica*.
- _____ (1990) *Las orientaciones valorativas en adolescentes y jóvenes*. Tesis de Doctorado.
- BETANCOURT, J.; CHIBÁS, F.; SAINZ, L. y TRUJILLO, O. (1994) *La creatividad y sus implicaciones*. Editorial Academia. La Habana.
- BOLÍVAR, A. (1997). *Liderazgo, Mejora y Centros Educativos*. En A. Medina (Coord.) *El Liderazgo en Educación*. UNED, Madrid
- BORROTO CARMONA, Gerardo (1995) *Creatividad técnica en el proceso de asignaturas de trabajo*. Pedagogía 95. La Habana.
- _____ (1996) *La creatividad técnica en la escuela*. Editorial Academia. La Habana.
- _____ (1997) *Creatividad y trabajo manual*. Curso pre-reunión. Pedagogía 97. La Habana.
- BRAVO SALINAS, Néstor H. (1997) *Pedagogía Problemática: acerca de los nuevos paradigmas en educación*. Editorial TM. Convenio Andrés Bello. Colombia.
- BRUNER, Jerome (1985) *En busca de la mente*. Fondo de cultura económica. México.
- CANO, E. (1999) *Evaluación de la calidad educativa*, Editorial Muralla, S.A., 2da edición, Madrid, España.
- CANTÓN, I y otros (b) (2000) *Las organizaciones educativas: hacia nuevos modelos*, Fundec, Buenos Aires, Argentina.
- CANTÓN, I y otros (a) (2000) *Evaluación, cambio y calidad en las organizaciones educativas*, Fundec, Buenos Aires, Argentina.
- CASANOVA, M, A, (1999) *Evaluación y mejora de la calidad educativa, ¿Para qué evaluar?*, Candidus, Año 1, Número 2, Venezuela.

- Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (2000) *Hacia un Modelo de Eficacia Escolar Iberoamericano*, Proyecto de Investigación Internacional, Ministerio de Educación y Cultura, España, Enero.
- _____ (2003) *La investigación sobre la Eficacia Escolar en Ibero América*, Revisión Internacional del Estado del Arte, Convenio Andrés Bello; Bogotá, Colombia.
- CEPAL (2000) *América Latina y el Caribe en la transición hacia una sociedad del conocimiento* Reunión Regional de Tecnología de Información para el Desarrollo, Santa Catarina, Brasil.
- CHIBÁS Ortiz, Felipe (1992) *Creatividad + Dinámica de grupo = ¿Eureka!*. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- _____ (1997) *Creatividad x Cultura = Eureka*s. Ciudad de La Habana. Editorial Pueblo y Educación.
- COBO, J. (1985) *El reto en la calidad de la educación. Propuesta de un modelo sistemático*, Educación, Número 308, España.
- COMENIO, Juan Amos (1922) *Didáctica Magna*. Editorial Rens. Madrid. España.
- CORTIJO JACOMINO, René (1996) *Didáctica de las Ramas Técnicas: una alternativa para su desarrollo*. Tesis de Maestría. CEPROF. ISPETP. La Habana.
- CRAWFORD, R. (1954): *Techniques of creative thinking*. Hawthorn Books inc. New York.
- DAVIDOV, Vasiliv. V. (1986) *Tipos de generalización en la enseñanza*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- _____ (1988) *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Editorial Progreso. Moscú.
- DE BONO, Edwar (1986) *El pensamiento lateral*, Ediciones Paidós. España.
- DE LA TORRE, Saturnino (1982) *Educación en creatividad*. Editorial Narcea. Madrid.
- DE SÁNCHEZ, M, (1991) *Desarrollo de habilidades del pensamiento, procesos básicos*, Editorial Trillas, S, A, México.
- _____ (1992) *Programa desarrollo de habilidades del pensamiento (DHP)*, Intercontinental de Psicología y Educación, Volumen 5, No. 2, México.
- DELANNOY, F. (1998) *Reformas en gestión educacional en los años 90*, LCSHD Paper Series No 21, Department of Human Development, The World Bank, September.
- DELORS, J, (1997) *La educación encierra un tesoro*.
- DEWEY, John (1923) *La escuela y el niño*. Moscú.
- _____ (1934) *Democracia y Educación*. Nueva York.
- DIESTERWEG, Adolfo (1956) *Obras pedagógicas escogidas*. Editorial Uchpedguiz. Moscú.
- Enciclopedia Microsoft Encarta (2007). Edición multimedia. Cía Microsoft. USA.
- FEIERABED, Günter y HENSCHHEL, Harry (1982) *Trabajos de investigación acerca del desarrollo de la creatividad y para el fomento de talentos en la enseñanza técnica y profesional*. Revista Pädagogische Forschun. No 1. Academia de Ciencias Pedagógicas de la RDA. Berlín.
- FERNÁNDEZ, M. L. (2001) *Dirigir Centros Educativos*. Grupo Editorial Universitario
- FOULQUIÉ, Paul (1976) *Diccionario de pedagogía*. Ediciones Oikos. Barcelona.
- FRAGA, Rafael (1997) *Metodología de las áreas profesionales*. Soporte magnético. CEPROF. ISPETP. La Habana.

- FUENTES GONZÁLEZ, Homero y ÁLVAREZ VALIENTE, Ilsa (1998) *Dinámica del proceso docente educativo de la educación superior*. CEES "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente. Santiago de Cuba.
- GALPERIN, P. Ya (1986) *Sobre el método de formación por etapas de las acciones intelectuales*. En: "Antología de la Psicología Pedagógica y de la Edades". Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- GARCÍA, L y otros (1996) *Los retos a los cambios educativos*, Editorial Pueblo y Educación, Cuba.
- GARDNER, Howard (1993) *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Ediciones Paidós. Traducción de Ferran Meler – Ortí. Barcelona. España.
- GONZÁLEZ, M. T. (1990) *La Investigación en Organizaciones educativas: El análisis en la Cultura Organizativa*. Anales de Pedagogía No. 8, pp. 41-51
- GORDON, William (1963) *Estrategias para la creatividad sinéctica*. Editorial Herreo Hnos. México.
- GUILFORD, J. (1991) *Creatividad y Educación*. Editorial Paidós. Barcelona. 1991
- HOYLE, E. (1986) *The politics of school management*. Routledge, Londres. <http://www.campus-oci.org/revista/rie31a05.htm>, (4/10/2003)
- Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IIPPE) (2000). *Carta informativa del IIPPE*, Vol. XVIII, No. 2, Abril-Junio. París, Francia.
- LANDAU, Erika (1987) *El vivir creativo. Teoría y práctica de la creatividad*. Editorial Heber. Barcelona.
- LAORDEN (1999) *La autoevaluación en los centros escolares*, Pulsos, No. 22
- LEONTIEV, A. M. (1959) *Los problemas del desarrollo del psiquismo*. Editorial Academia de Ciencias Pedagógicas. Moscú.
- LOWENFELD, Viktor (1980) *Desarrollo de la capacidad creadora*. Editorial Kapeluz. Buenos Aires.
- LUZ Y CABALLERO, José de la (1834) *Lecciones de filosofía ecléctica*. T 1. No 4. La Habana.
- _____ (1835) *Sobre el método de enseñanza en las escuelas Lancasterianas de Regla*. En: Diario de La Habana. 21-01-1835. La Habana.
- _____ (1950) *Elencos y discursos académicos*. Editora de la Universidad de La Habana.
- _____ (1952) *Revista de los exámenes generales de las escuelas y colegios de esta ciudad*. Revista bimestre cubana. T 2. No 4. La Habana.
- MACHADO, Ana Luisa (2002) *En ¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?*, OREALC, Chile.
- MARÍN, R. (1976) *La creatividad en la educación*. Buenos Aires. Kapaluz.
- _____ (1992) *Pedagogía de la creatividad. Pedagogía, crítica y enseñanza de la lectura*. Editorial Universidad de Guadalajara.
- MARTÍ PÉREZ, José (1975) *Obras Completas*. Editorial de Ciencias Sociales. La Habana. T 8 a T13.
- _____ (1961) *Ideario Pedagógico*. La Habana.
- _____ (1976) *En Escritos sobre educación*. Edit. Ciencias Sociales. La Habana.

- MARX, Carlos y ENGELS, Federico (1974) *Obras Escogidas*. T. 3.
- MEHLHORN, G. Y MEHLHORN, H. (1982) *El pensamiento creador y la actividad creadora de los estudiantes*. Revista Educación Superior Contemporánea. 3-39.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina (1993) *¿Cómo evaluar la creatividad?*. Revista Cubana de Psicología. Vol.10. No 2-3. Ciudad de La Habana.
- _____ (1995(a)) *Creatividad, Personalidad y Educación*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- _____ (1995(b)) *Pensar y crear*. Editorial Academia. La Habana.
- _____ (1997) *Cómo desarrollar la creatividad en la escuela*. Curso pre-reunión. Pedagogía 97. La Habana.
- MORENZA PADILLA, Liliana (1996) *Los niños con dificultades en el aprendizaje. Diseño y utilización de ayudas*. Ediciones Educa. Lima. Perú.
- _____ (1997) *Psicología cognitiva contemporánea y representaciones mentales. Algunas aplicaciones al aprendizaje*. Curso pre - evento. Pedagogía 97. Ciudad de La Habana.
- NOVAES, María Helena (1979) *Psicología de la actitud creadora*. Editorial Capeluz. Buenos Aires.
- ORTÍZ OCAÑA, Alexander Luis (1997) *La activación del Proceso Pedagógico profesional: un imperativo de la Pedagogía Contemporánea en la Escuela Politécnica Cubana*. Tesis de Maestría. La Habana.
- _____ (2001) *La enseñanza problemática de la Contabilidad en la formación del Contador*. Tesis de Doctorado. La Habana.
- OSBORN, A. F. (1963) *Applied imagination*. Scribner. New York.
- PARNES, Sydney (1973) *Guía del comportamiento creador*. Módulo 1. Editorial Diana. México.
- PATÍÑO RODRÍGUEZ, María del Rosario y otros (1996) *El modelo de la escuela politécnica cubana: una realidad*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- PIAGET, Jean (1976) *Investigaciones sobre la contradicción*. Siglo XXI. Madrid.
- PREAL (2006) *Cantidad sin calidad*. Un informe del Progreso educativo en América Latina. 2005.
- RODRÍGUEZ, Z. (1985) *Filosofía, ciencia y valor*. Editorial Ciencias Sociales. Ciudad de La Habana.
- _____ (1993) *Ciencia y valor. Conferencias de lógica dialéctica. Apuntes para un libro de texto*. Universidad de La Habana.
- RODRÍGUEZ, D. (2001) *Gestión Organizacional: Elementos para su estudio*. Universidad Católica de Chile, Santiago.
- _____ (2002) *Diagnóstico Organizacional*. Universidad Católica de Chile, Santiago.
- ROGERS, Carl (1991) *Libertad y Creatividad en la Educación*. Editorial Paidós. España.
- ROJAS, C y ESQUIVEL, J. (1998) *Los sistemas de medición del logro académico en Latinoamérica*, LCSHD Paper Series No 25, Department of Human Development, The World Bank, October.
- ROMO SANTOS, Manuela (1997) *Psicología de la creatividad*. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- ROSENTHAL, M. y LUDIN, P. (1973) *Diccionario filosófico*. Ediciones Universo. Argentina.

- ROUSSEAU, Juan Jacobo (1970) *Emilio*. Editorial Porrúa, s.a. México.
- SCHEMELKES, Silvia, (1996) *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*, OEA/SEP, México.
- _____ (1996) *La formación de valores en la educación* (55-63). Estudios (45-46). Vol. III. ITMAN.
- SILVESTRE ORAMAS, Margarita y ZILBERSTEIN TORUNCHA, José (2000a) *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?*, Ediciones CEIDE, México.
- _____ (2000b) *Enseñanza y aprendizaje desarrollador*, Ediciones CEIDE, México, 2000.
- _____ (2000c) *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* Ediciones CEIDE. México.
- SILVESTRE ORAMAS, Margarita (1999) *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- _____ (2000) *¿Cómo hacer más eficiente el aprendizaje?* Ediciones CEIDE. México.
- SILVESTRE, M y otros (1994) *Una Concepción Didáctica para una enseñanza desarrolladora*, Ediciones CEIDE, México.
- SILVESTRE, M. y RICO, P. (1997) *Proceso de enseñanza aprendizaje*, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba.
- TALÍZINA, Nina (1984) *Conferencias sobre los fundamentos de la enseñanza en la Educación Superior*. La Habana.
- _____ (1987) *Procedimientos iniciales del pensamiento lógico*. Universidad de Camagüey. DEPE. MES.
- TAYLOR, J. A. (1959) *The nature of the creative process*. Hastings House. New York.
- TORRANCE, E. (1992) *La enseñanza creativa produce efectos específicos*. Teorías y prácticas sobre creatividad y calidad. Editorial Academia. La Habana.
- TYLER, A. (1991) *Organización Escolar. Una perspectiva Sociológica*. Morata, Madrid
- ULMANN, G. (1972) *Creatividad*. Rialp. Madrid.
- UNESCO (1997) *La educación encierra un tesoro*, México.
- _____ (1998) *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores asociados en Tercero y Cuarto Grado*, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, Santiago, Chile.
- _____ (2003) *Modelo de acompañamiento-apoyo, monitoreo y evaluación del Proyecto Regional de Educación para América Latina y El Caribe*. PRELAC. Declaración de La Habana, Cuba, febrero.
- UNESCO/OREALC (2002) *¿Qué educación secundaria para el siglo XXI?*, Oficina OREALC, Chile.
- UNICEF (s/a) *Convención de los derechos del niño*. Declaración Universal de los Derechos Humanos, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Para la vida, Cuba.
- USHINSKI, K. D. (1957) *Obras completas*. T. 3. Editorial Leningrado. Moscú.
- VALDÉS, H. (1997) *De la Utopía de la cantidad a la utopía de la calidad, reflexiones sobre la calidad de la educación y su evaluación*, Desafío escolar, Año 1, Volumen 1, Mayo – Junio, México.

- VALLE, A, Maestro (2000) *Perspectivas y Retos*, Editorial del Magisterio “Benito Juárez”, México, DF.
- VARELA, Félix (1962) *Discurso pronunciado con motivo de su ingreso a la Sociedad Patriótica*. Editorial Universidad de La Habana.
- VARONA, Enrique José (1948) *Escritos sobre educación y enseñanza*. Universidad de La Habana.
- VIGOTSKY, L. S. (1981) *Pensamiento y Lenguaje*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- ZILBERSTEIN TORUNCHA, José y VALDÉS VELOZ, Héctor (1999) *Aprendizaje escolar y calidad educativa*. Ediciones CEIDE. México.
- ZILBERSTEIN, J. (1998) *Diagnóstico el aprendizaje de nuestros estudiantes*, Desafío Escolar, 1ª Edición Especial, febrero, México.
- _____ (1999) *Didáctica Integradora ¿Qué categorías deberá asumir?*, Desafío Escolar, Vol 7, Enero-febrero, México.
- _____ (1999) *Procedimiento para la valoración de una clase en secundaria básica*, Informe de Investigación, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Cuba, 1999.
- ZILBERSTEIN, J; PORTELA, R Y MACPHERSON, M. (1999) *Didáctica Integradora vs Didáctica Tradicional*. Edición Especial para el Primer Congreso Internacional Didáctica de las Ciencias, La Habana, Cuba.
- ZUBIRÍA, J. (1994a) *Trabajos de pedagogía conceptual*. No 4. Los modelos pedagógicos. Vega Impresores. Fundación Alberto Merani. Colombia.
- _____ (1994b) *Pensamiento y aprendizaje*. Los instrumentos del conocimiento. Vega Impresores. Colombia.
- ZWICKY, F. (1969) *Discovery, invention, research through morphological approach*. Ediciones Mac Millan.

Curriculum de los autores

IVÁN SÁNCHEZ FONTALVO (Colombia)

Doctor en Pedagogía, Licenciado en Necesidades Educativas Especiales. Docente – Investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena, Director del Grupo de Investigación "Calidad educativa en un mundo plural" adscrito al Centro de Investigaciones – CEINVED. Director del Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA – Unimagdalena.
Correo Electrónico: ivamas24@hotmail.com

JORGE ENRIQUE ELÍAS CARO (Colombia).

Doctor en Ciencias Históricas, Máster en Historia Contemporánea, mención Estudios Latinoamericanos, Magíster en Administración de Empresas, Especialista en Derecho Público, con énfasis en Derecho Público Internacional, Administrador de Empresas. Profesor de planta tiempo completo de la Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas de la Universidad del Magdalena. Director del Magíster en Desarrollo Empresarial y Director del Grupo de Investigación "Historia Empresarial y Desarrollo Regional".
Correos Electrónicos jelias@unimagdalena.edu.co ó joelcar1@hotmail.com

OSCAR HUMBERTO GARCÍA VARGAS (Colombia).

Candidato a Doctor en Administración, Magíster en Administración de Empresas, Administrador de Empresas. Actualmente docente tiempo completo de la Facultad de Ciencias Empresariales y Económicas de la Universidad del Magdalena. Director del grupo de investigación "Organización y Empresa".
Correo Electrónico: ohgv4@hotmail.com

CIRA DE PELEKAIS (Venezuela).

Postdoctora. Doctora en Recursos Humanos. Magíster y Especialista en Recursos Humanos. Abogada y Educadora. Directora Centro de Investigaciones en Ciencias Administrativas y Gerenciales CIGAC. Coordinadora del Doctorado en Ciencias Gerenciales de la Universidad Rafael Beloso Chacín URBE de Maracaibo (Venezuela) y Directora-Editora Revista CICAG.
Correo Electrónico: cirapelekais@hotmail.com

RENÉ AGUIRRE (Venezuela).

Postdoctor. Doctor en Ciencias Gerenciales. Magíster en Recursos Humanos. Abogado. Vicerrector Académico de la Universidad Rafael Beloso Chacín URBE de Maracaibo (Venezuela). Investigador activo CICAG.
Correo Electrónico: rene@urbe.edu.ve

MIGUEL RENDUELES (Venezuela).

Doctor en Ciencias Mención Gerencia. Magíster en Recursos Humanos. Licenciado en Administración. Vicerrector Administrativo de la Universidad Rafael Beloso Chacín URBE de Maracaibo (Venezuela).. Investigador activo CICAG.

Correo Electrónico: miguel.rendueles@urbe.edu.ve

ELMAR ALDRIN PELEKAIS (Venezuela).

Doctor en Ciencias Gerenciales, Magíster en Gerencia de Recursos Humanos, Licenciado en Comunicación Social. Investigador activo CICAG. Maracaibo (Venezuela).

Correo Electrónico: aldrin@hotmail.com

JORGE OSWALDO SÁNCHEZ BUITRAGO (Colombia)

Doctor en Educación, Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Licenciado en Educación con especialidad en Administración Educativa. Miembro de los grupos de investigación CEMPLU (Calidad educativa en un mundo plural) y GRACE (Grupo de análisis de la cultura escolar). En la actualidad Docente de planta de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena. Director del Proceso de Autoevaluación y Acreditación Institucional de la Universidad del Magdalena.

Correo Electrónico: joswaldosanchez@gmail.com

ALEXANDER ORTÍZ OCAÑA (Cuba)

Doctor en Ciencias Pedagógicas, Doctor Honoris Causa en Calidad Educativa (CIHCE). Magíster en Gestión Educativa, Magíster en Pedagogía Profesional, Contador Público y Licenciado en Educación. Premio Nacional de Pedagogía, Mejor pedagogo novel de Cuba en el año 2002. Premio a la Excelencia Educativa 2007 y 2008, CIHCE, Lima, Perú. Ha publicado más de 20 libros sobre Pedagogía, Didáctica, Currículo, Evaluación, Lúdica, Modelos Pedagógicos, Investigación, Gerencia Educativa, Competencias, Aprendizaje, Calidad de la Educación, Creatividad, Afectividad, Éxito, Felicidad, Familia y Espiritualidad. En la actualidad Docente de planta de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena. Director del Centro de Investigación CEINVED.

