

LA INTERCULTURALIDAD COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA EL  
MEJORAMIENTO DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS Y LA  
CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO DE LA DISCIPLINA  
ECONÓMICA EN LA FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES

PEDRO ANTONIO TORRES OSORIO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. DOCENCIA  
MANIZALES  
2005

LA INTERCULTURALIDAD COMO ALTERNATIVA PEDAGÓGICA PARA EL  
MEJORAMIENTO DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS Y LA  
CONTEXTUALIZACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO DE LA DISCIPLINA  
ECONÓMICA EN LA FACULTAD DE ECONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES

PEDRO ANTONIO TORRES OSORIO

Trabajo de grado presentado para optar el título de  
Magíster en Educación. Docencia

UNIVERSIDAD DE MANIZALES  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. DOCENCIA  
MANIZALES  
2005

**Nota de Aceptación**

---

---

---

---

Presidente del Jurado

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

Manizales, Marzo 4 de 2005

## **DEDICATORIA**

Este éxito lo dedico a mi esposa Elizabeth, infatigable compañera, por su comprensión y sacrificio; a mis hijos Claudia Liliana, Juan Pablo, Jorge Eduardo y Pedrito. A mis padres y hermanos quienes siempre me acompañaron en los momentos más difíciles. También a mis colegas profesores de la Facultad, a mi decano, y a mis estudiantes, que son mis mejores maestros.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a la Universidad de Manizales por haberme permitido lograr uno de los desafíos más grandes de mi vida. Espero que este triunfo de tener estudios de Maestría, pueda traducirse en el mejoramiento de los procesos educativos de la Facultad de Economía y Administración, epicentro de mi investigación.

A mis profesores de la Maestría, especialmente a Ana Gloria Ríos y a Germán Guarín, porque supieron entender mi pasión por este proyecto; a mis compañeros, quienes con su valoración crítica me hicieron sentir muy importante en este proceso.

## CONTENIDO

	<b>pág.</b>
PRESENTACIÓN	8
1. INTRODUCCIÓN	9
2. ÁREA PROBLEMÁTICA	16
2.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	18
3. JUSTIFICACIÓN	19
4. OBJETIVOS	21
5. MARCO TEÓRICO	22
6. METODOLOGÍA	39
6.1 TIPO DE ESTUDIO	39
6.2 UNIDADES DE TRABAJO	39
6.3 MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	39
7. FASE DESCRIPTIVA	40
8. FASE INTERPRETATIVA – CATEGORÍAS EMERGENTES	52
8.1 POLÍTICA PLURALISTA	59
8.2 PROGRAMA INTERCULTURAL	60
BIBLIOGRAFÍA	62
INFORME EJECUTIVO	80
RAE	82

## LISTA DE ANEXOS

	<b>pág.</b>
Anexo A. Consideración pedagógica, educativa y cultural, basada en la interculturalidad, para la Facultad de Economía de la Universidad de Manizales	66

## **PRESENTACIÓN**

La formación interdisciplinar exige que la educación superior asuma el compromiso de reflexionar sobre los objetos de estudio de las diferentes disciplinas que en las instituciones se enseñan; estas discusiones de tipo epistemológico, ontológico y metodológico, deben generar una reconceptualización de los mismos, ajustándolos a las nuevas realidades que afronta la humanidad.

Los desarrollos que se observan en las disciplinas, exige a los profesores universitarios y en general a la Educación Superior, afrontar con sentido crítico, la oportunidad histórica de pensar de una manera más holística las ciencias y las disciplinas, porque, la dinámica del mundo de hoy requiere que todos los saberes se articulen para dar respuesta a los problemas que cada disciplina en particular no puede resolver.

Desde esta perspectiva, el objeto de estudio de la economía debe ser contextualizado y puesto en concordancia con los problemas del mundo de hoy como la democratización, mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación de las sociedades. Todos ellos inciden en la formación del economista y exigen que desde la educación, la pedagogía y la cultura que se imparten en la facultad se den respuestas adecuadas a los mismos.

En este contexto, uno de los desafíos para la comunidad académica de la facultad de Economía de la Universidad de Manizales, es el cómo aumentar su capacidad para adaptarse a los cambios que se producen en la educación como proceso social, la economía, la cultura y el comercio internacional a través de la globalización de los mercados.



## 1. INTRODUCCIÓN

La nueva educación será un propósito realizable siempre y cuando la sociedad contemporánea se abra al futuro, sea innovadora y reconozca en la juventud el medio de proyección al mundo de lo insondable, de lo desconocido.

En ese sueño está el proyecto educativo de las instituciones, que integra a los directivos, docentes, estudiantes y a lo social como esencia sustantiva del ser universidad. En este orden existe la convicción de que se requiere el trabajo participativo y solidario de un equipo humano decidido a conseguir cada día mejores niveles de calidad en los procesos educativos, pensándose y criticándose continuamente, en un acto de autoevaluación que conduzca al logro de mejores posibilidades de desarrollo de todos sus participantes.

Existe pues el compromiso de asumir una responsabilidad compartida para emprender la tarea transformadora de la educación; propiciar espacios de reflexión para que el economista sea capaz de participar con mayor responsabilidad y autonomía en la toma de decisiones y en la conducción de los procesos políticos, sociales y económicos dentro y fuera de su país en un mundo permeado por la diversidad cultural.

Resulta importante dotar a los docentes de la facultad de los argumentos teóricos que les permita comprender, que en la relación pedagógica los individuos son seres de este mundo, resultado de una historia, cultura y tradiciones particulares, y que de esa relación surge la posibilidad de reelaborar y reconstruir el mundo.

Zambrano<sup>1</sup> afirma que la pedagogía es un espacio donde se piensa antes de actuar, circulan encuentros y se gestan polifonías sobre el otro, y, en este sentido, está estrechamente unida con la educación. Es así como el proyecto pedagógico de la facultad debe ser intervenido para definir su verdadero horizonte en cuanto la formación integral del economista en el contexto de la interculturalidad.

Los docentes reconocen que *es muy importante ser maestro*, sin embargo sienten que *hay una gran reacción para profundizar sobre el tema pedagógico*. Esta afirmación exige al docente conocer y desarrollar procesos educativos coherentes con las nuevas exigencias del mundo, acordes con los cambios en la geopolítica, la economía, la política y las estructuras sociales.

La reflexión pedagógica en la facultad no ha tenido en cuenta el diálogo entre la economía y otras ciencias, hecho que dificulta la contextualización de su objeto de

---

<sup>1</sup> ZAMBRANO LEAL, Armando. Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Cali: Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001. p. 36.

estudio y el trabajo interdisciplinario. Aunque las reflexiones<sup>2</sup> e investigaciones pedagógicas contemporáneas, muestran innovaciones que le dan un nuevo significado al papel del profesor y del estudiante en los procesos de construcción de conocimiento, al interior de la facultad se observan prácticas educativas incoherentes con la nueva realidad cultural del mundo, lo que en ocasiones genera descontento en los estudiantes que ven como poco significativos los saberes enseñados y los procesos en que participan. Este hecho implica asumir nuevas visiones pedagógicas, desde paradigmas más acordes con la realidad de la facultad, a fin de que los estudiantes y los docentes se conciban y comporten como protagonistas principales del acto educativo universitario en el marco de la interculturalidad.

La Conferencia Mundial Sobre Educación Superior<sup>3</sup> afirma: “La educación superior debe formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos de bien, informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas, buscar soluciones para que las plantee a la sociedad y asumir responsabilidades sociales”; lógicamente que en un ambiente de educación tradicional, el alcance de estos propósitos es una tarea imposible.

Los procesos educativos en la facultad deben conducir a la formación de profesionales con rigor teórico y científico, con competencias para resolver los problemas básicos de su disciplina y proponer alternativas de solución en investigaciones interdisciplinarias.

*No se hacen reflexiones en cuanto la teoría pedagógica...hay docentes indiferentes en este aspecto.* Esta realidad obliga a que los docentes comprendan que la pedagogía como saber es la vía para reflexionar acerca de sus prácticas: qué enseñar, para qué hacerlo y cómo llevar a cabo estos propósitos. Como lo plantea Ávila Penagos: “La pedagogía es siempre y necesariamente una reflexión consciente sobre las prácticas, los procesos, las instituciones y los sistemas educativos”<sup>4</sup>.

Entender el complejo estatuto teórico de la pedagogía es el trabajo cotidiano del educador si desea mejorar el proceso educativo, cualquiera sea el modelo desde el cual se aborde la reflexión ... “...desde que el educador toma cierta distancia de la rutina de dictar clases y se pregunta por la naturaleza y las funciones de las

---

<sup>2</sup> Dentro de las cuales se destacan las que desde hace varios años son emprendidas por la Universidad de Manizales, con el fin de capacitar a sus docentes en el saber pedagógico y con miras a ofrecer una formación más profunda y de mejor calidad a los futuros profesionales.

<sup>3</sup> ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción, 1998. p. 12.

<sup>4</sup> ÁVILA PENAGOS, Rafael. ¿Qué es Pedagogía?. Bogotá: Editorial Nueva América, 1990.

prácticas y los procesos educativos, está iniciando el discurso pedagógico, es decir: la reflexión teórica sobre la educación<sup>5</sup>.

Desde esta perspectiva la práctica del ejercicio docente se enfrenta a dos retos: el primero de ellos, hace referencia a cuáles son los procesos de enseñanza y aprendizaje óptimos para posibilitar el desarrollo humano y ético, y apropiarse de los saberes previstos en el currículo o específicamente en los programas de cada curso; el segundo se refiere a cuáles son los procesos de enseñanza, no sólo, para lograr este propósito, sino también para generar procesos de aprendizaje autónomo, que den al futuro profesional la flexibilidad suficiente para enfrentarse a situaciones no previstas, apropiarse de nuevos saberes, generar soluciones que no están escritas en ningún texto ni fueron explicadas por el profesor. Son estos retos los que justifican en esencia el saber pedagógico para el docente universitario.

Podría pensarse entonces que el aprendizaje autónomo es, de por sí, un aprendizaje aislado. Por el contrario, quien se encuentra en situación de aprendizaje, debe lograr inicialmente algunos rendimientos que implican competencia social y motivación,... *el proceso de fortalecer el aprendizaje autónomo se da sólo en algunas materias...en otras el aprendizaje y el cómo aprende el estudiante poco importa...prima la nota como respuesta de aprendizaje...*, establecer contacto con los demás miembros del grupo, indagar acerca de sus avances y a la vez confrontar los que cada uno ha logrado, saber lo que se puede hacer solo y lo que se está en capacidad de hacer con la ayuda de los demás. A este proceso Vygotsky lo denominó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que 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 a través de la resolución de un problema bajo la guía del profesor o de otro compañero más capaz<sup>6</sup>, es por eso que los procesos de confrontación permitirán desarrollar las potencialidades del estudiante.

Aebli plantea tres componentes básicos para el desarrollo del aprendizaje autónomo: Saber, saber hacer y querer.

El saber: referido al conocimiento de sí mismo, de lo que sabe, del sentido que encuentra en lo que aprende y al conocimiento de sus procesos de aprendizaje. Conocer sus fortalezas y debilidades como ser humano y como aprendiz (metacognición).

---

<sup>5</sup> Ibid., p. 59.

<sup>6</sup> VYGOSKY, L. S. El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica, 1989.

Saber hacer: Este componente hace referencia a las estrategias que se utilizan para obtener los logros de aprendizaje. Diseñar procedimientos, ejercitarlos, y aplicarlos de diferente manera.

Querer: Hace referencia al convencimiento que cada ser humano tiene de la utilidad de lo que aprende, no sólo en términos del saber sino también de lo que le aporta a su vida, lo cual contribuye a aumentar su motivación intrínseca por el aprendizaje.<sup>7</sup>

Propuestas posteriores como la de Delors<sup>8</sup> y la de Faure<sup>9</sup>, plantean otros componentes como el aprender a ser y a convivir. Estas propuestas insisten en que para los nuevos tiempos la utopía tiene que ver con la preservación y promoción de la especie. En este sentido lo fundamental de la educación es que sirva al cumplimiento de la vocación universal: ser plenamente humanos, es decir, se trata finalmente de la reivindicación de la persona humana.

*No hay socialización entre los profesores...las relaciones interpersonales son pésimas entre algunos docentes y estos hechos son identificados por los estudiantes...el aspecto formativo de lo ético y lo moral es considerado de segunda mano por algunos docentes y cargan la responsabilidad a quien está a cargo de la cátedra.*

De modo que es necesario y urgente hacer de la facultad de economía una escuela grande de pedagogía para la paz, la convivencia, el pluralismo, el respeto y la tolerancia. Se trata entonces que todos los miembros de su comunidad se comprometan irrevocablemente con la construcción de nuevas formas de enseñanza para lograr mejores aprendizajes.

El sujeto educable requiere de instrumentos precisos, tangibles e inteligibles. Uno de ellos es precisamente el saber<sup>10</sup>. Pero cuando el docente se dispone a interactuar con el otro en el acto educativo, debería hacerlo con la convicción de la grandeza que significa engendrar espíritus críticos y reconocidos en una sociedad compleja.

La educabilidad cobra sentido cuando el docente se esfuerza por saber quién es su interlocutor primario, cuáles son sus características, sus sentimientos, metas y expectativas. *Para algunos docentes conversar sobre lo humano con los estudiantes es perder prestigio;* al separarse o el no querer saber nada del

---

<sup>7</sup> AEBLI, Hans. Factores de Enseñanza que favorecen el Aprendizaje Autónomo. Madrid: Editorial Narcea, 1991.

<sup>8</sup> DELORS, Jacques y Otros. La Educación Encierra un Tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO, 1996.

<sup>9</sup> FAURE, Edgar. Aprender a Ser. Madrid: Alianza Universidad. UNESCO, 1980.

<sup>10</sup> ZAMBRANO LEAL, Armando. Pedagogía, educabilidad y formación de docentes. Cali: Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001. p. 54-55.

estudiante fuera de “la clase” es como realizar el trabajo pedagógico de manera unilateral. La educación en la facultad debe entenderse como el proceso de interlocución que implica que ella se verifique en un diálogo de saberes, no en un simple intercambio de información, ni un mero asentimiento acrítico a las aseveraciones ajenas, sino una búsqueda del entendimiento compartido entre todos los que participan de la misma comunidad de vida, de trabajo, de una comunidad discursiva, de argumentación. Interlocución no solo de saberes previos, también los saberes de cada uno, sobre todo por la participación de todos y cada uno en la reconstrucción de la que resultan nuevos saberes, los saberes de cada comunidad específica, en cada situación diversa.

Así, pues, la educabilidad del sujeto (cuando la relación educativa se apoya en una relación con el otro) cobra sentido al presentarse la enseñabilidad, es decir, en la posibilidad que tiene el maestro de enseñar bien el saber que posee. Lo invita a pensar sobre el tipo de sujeto que está formando, qué es lo que enseña y para qué lo enseña. Los aprendizajes significativos no son los que se organizan en función de ser verificados (como una verdad) en ejercicios mecánicos o en exámenes patronizados, sino que se orientan hacia nuevas competencias comunicativas en los campos de la cultura, de la vida en sociedad y de la expresión de personalidades libres de cualquier amarre.

En el recorrido profesional de los docentes, todo queda asimétrico, se distancia lo fundamental y lo normal se convierte en un discurso sin referencia a la historia. Enseñar, entonces, es un acto que implica transmitir de cualquier manera relatos textuales sin que se haya formulado una pregunta fundamental<sup>11</sup>. Los maestros que acceden a la capacitación pedagógica sin ningún pretexto de mejoramiento, se preparan para asimilar cualquier discurso, pero no lo hacen para aprender a mirar de manera más crítica su propia práctica y entender los modelos pedagógicos propuestos social y políticamente<sup>12</sup>.

Existe pues una relación dinámica e interactiva entre la educabilidad (que es la posibilidad que tiene el sujeto de educarse y dejarse educar) y la enseñabilidad, como la posibilidad que tienen las ciencias de dejarse enseñar.

La enseñabilidad conduce al maestro a preguntarse por las condiciones lógicas y las características argumentativas de las ciencias, así como, por qué razón se deben enseñar diferente las matemáticas y la historia. El concepto de enseñabilidad trasciende la enseñanza en sí, pues se relaciona estrictamente con la creación de conocimiento desde los objetos de estudio de las ciencias sociales y naturales para comunicar los saberes socialmente constituidos y heredados.

---

<sup>11</sup> Ibid., p. 97.

<sup>12</sup> Ibid., p. 97.

La deficiencia en la comunicación entre docentes de la facultad, dificulta también el proceso de enseñanza y por consiguiente la comprensión y aplicación de la educabilidad y de la enseñabilidad. La enseñanza, como acción comunicativa requiere entonces de una competencia comunicativa que dé cuenta de la capacidad que tienen los hablantes (maestros- alumnos, alumnos-alumnos, maestros-maestros) de actuar comunicativamente, es decir, de ajustar recíprocamente sus acciones en la búsqueda de un entendimiento y un acuerdo mutuo para la obtención de consensos en la interacción de los juegos lingüísticos de diferentes procedencias culturales.

No es cuestión de educar al estudiante sino más bien al educador, pues él lo necesita mucho más que el alumno. El alumno, después de todo, es el que necesita la ayuda permanente para desarrollar su proyecto de vida; pero si el que brinda la ayuda es incapaz, estrecho, fanático, dogmático y otras cosas más, es natural que su producto sea lo que él es. Lo importante entonces no es tanto la técnica de lo que se ha de enseñar, sino, la inteligencia del educador. Si existe, empero, la posibilidad de cambiar el pensamiento, el sentir, la actitud del maestro en la facultad de economía, entonces podrá surgir una nueva cultura, una nueva civilización.

El problema no es tanto el alumno, sino el maestro, éste necesita mucho más que el alumno que se lo eduque. Y educar al educador es mucho más difícil que educar al alumno, porque el educador ya está definido, fijo. Su función es puramente rutinaria, porque en realidad no le interesa el proceso del pensamiento, el cultivo de la inteligencia. No hace más que impartir la instrucción; y un hombre que sólo brinda informaciones cuando el mundo entero cruje en sus oídos, no es ciertamente un educador.

En este orden, es necesario evaluar el quehacer de la facultad y pensar que una formación profesional basada en la mera transmisión de conocimientos y no en la experiencia de generarlos, conduce a profesionales desactualizados e incapaces de actuar de manera productiva para satisfacer las necesidades sociales y culturales del país.

De igual manera, es preciso hacer claridad sobre cuál es el concepto de educación que emerge en la facultad. Dado que el modelo pedagógico que prevalece en ella es el tradicional, el proceso educativo va quedando rezagado en cuanto la sociedad reclama profesionales formados de forma integral y en competencias que le permitan insertarse con propiedad en el mundo laboral y en el mundo de la educación continuada. El proceso educativo no termina en la universidad, por lo tanto es responsabilidad del docente dinamizar su trabajo pedagógico con el fin de proporcionar mejores opciones de desarrollo de sus alumnos.

La educación como proceso personal se refiere a que éste se genera al interior de cada sujeto, de manera irreplicable, formándolo potencialmente responsable, autónomo, tolerante, siempre en actitud de búsqueda, en medio del conflicto consigo mismo y con el medio social y natural. En ese sentido, la educación procura desarrollar las potencialidades de cada persona y dinamizar la vida en comunidad y el crecimiento como grupo, así como la capacidad para manejar diversos códigos comunicativos, de tal manera que intencional y voluntariamente se valoren, respeten y aprovechen honestamente las diferencias individuales.<sup>13</sup>

El compromiso que emerge de la realidad educativa y pedagógica de la facultad, es la formación de un profesional, (persona humana), que desarrolla con creatividad y capacidad emprendedora sus responsabilidades y busca con iniciativa y criterio eficiente la solución de los problemas. Un profesional que aprende de la dinámica de la realidad que lo rodea, interpreta sus cambios con lucidez y responde inteligentemente. Pero también de maestros que tienen amor por el conocimiento, por su trabajo, con vocación de estar dispuestos a aprender y estudiar en forma permanente, capaces de impulsar procesos de transformación en la organización o en la comunidad en que interactúen, constituyéndose con sus alumnos en agentes de cambio para la sociedad.

---

<sup>13</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL–MEN. Lineamientos generales de procesos curriculares. Documento 1. Bogotá, 1998. p. 33.

## 2. ÁREA PROBLEMÁTICA

El problema crítico de la educación superior es el poco interés de sus académicos para participar en la construcción y organización del país, de manera tal que puedan lograrse soluciones efectivas a sus problemas y facilitar su inserción creativa en el mundo que se transforma vertiginosamente. Para ello es necesario que el proyecto educativo de cada institución tenga como norte el desarrollo nacional, y la revisión y actualización de los currículos para que propicien la formación de profesionales comprometidos con la búsqueda de un mayor bienestar para la sociedad local, nacional y mundial.

Ante la presencia de la multiplicidad de intereses particulares y la precariedad del proceso de construcción nacional, las instituciones tienen que convertirse en un espacio fundamental para discernir y afirmar los intereses nacionales y mundiales tanto públicos como privados.

La comunidad académica para lograr reconocimiento, tiene que responder con decisión a su deber de participar en los debates que se suscitan en un mundo cada más intercultural y de abordar las preguntas esenciales de la sociedad para poder insertarse en el mismo; a su vez, la universidad tiene que convertirse en el eje articulador y el punto focal del proceso de proyección pública de sus académicos y de los profesionales en formación.

De los planteamientos anteriores surge la necesidad de fortalecer a la facultad de Economía de la Universidad de Manizales como una organización donde se construya el conocimiento, en el sentido pleno de la palabra, con capacidad de participar activamente en la creación de la sociedad del futuro y transformarse a partir de los profundos cambios que se están dando en la vida económica, social y política, lo cual implica que el trabajo de los docentes vaya más allá de la función de transferir conocimiento y de los estudiantes ser meros receptores de contenidos.

Se requiere, por lo tanto, de una facultad abierta al cambio y al diálogo con diferentes culturas, generadora de nuevo conocimiento, orientado a la comprensión y explicación de los fenómenos que afectan a la sociedad y con capacidad para proponer alternativas de solución para los problemas económicos surgidos de las relaciones interculturales.

Investigar sobre cuál es el aporte del proceso educativo (relación pedagogía-educación – cultura) de la facultad de economía de la universidad de Manizales, con la formación del economista para un contexto intercultural, es el problema central de este trabajo. Se espera que a partir de él, se desarrollen programas y estrategias que permitan responder a los crecientes cambios que se dan en la



economía mundial, colocando la facultad en oportunidad de generar fuertes vínculos con otras instituciones que permitan el acceso de su comunidad al mundo complejo de la interculturalidad.

Aquellos vínculos interinstitucionales (nacionales y mundiales) apuntan inexorablemente a una mayor interdependencia entre las instituciones y las naciones, a un más alto contenido inter y multicultural en todos los aspectos de la vida, y a una sociedad crecientemente globalizada, en un futuro inmediato, que ya es presente.

A partir de los grandes cambios sociales, políticos y económicos habidos en Europa y en la Cuenca del Pacífico, el mundo ha visto agudizarse conflictos sociales y étnicos, situación que afecta también, en diversos grados, a los países de América Latina, cuyo desarrollo socioeconómico acelerado, en un ámbito tecnificado con fuerte tendencia a la integración económica, debe conciliar crecimiento y equidad en la distribución del ingreso. ¿Está preparado el economista de la Universidad de Manizales para descifrar los problemas que van surgiendo de esta interculturalidad?. Es responsabilidad de la facultad reconocer que el cambio más importante que se ha producido es en el conocimiento, y que la sociedad requiere de hombres y mujeres educados para actuar en un ambiente socioeconómico diferente, y de profesionales con mayor creatividad, iniciativa y capacidad de perfeccionamiento independiente. ¿El proceso educativo que se sigue en la facultad se considera sólo un mecanismo de movilidad social o está siendo pensado como una condición ineludible para que su comunidad se incorpore al trabajo productivo en un mundo cada vez más transversalizado por las distintas culturas?. Así, la facultad debe constituirse en una institución social comprometida con los problemas del desarrollo social y crecimiento económico.

Entonces, surge otra pregunta, ¿En la facultad de economía se han renovado y orientado los procesos educativos hacia la creación, adecuación y transferencia de conocimientos necesarios para afrontar los cambios interculturales generados por fenómenos como la globalización económica?

Las nuevas demandas generadas por la interculturalidad han mostrado las deficiencias de la docencia tradicional, expositiva, más centrada en la enseñanza impartida por el profesor que en aprendizaje logrado por el alumno, modalidad inadecuada para las nuevas exigencias de formación profesional, que requieren capacidad de estudio independiente, creatividad y potencialidad para enfrentar situaciones nuevas, no previstas, en su desempeño laboral. ¿Están aportando los proyectos, programas y métodos educativos de la facultad de economía a estos retos?.

Por ahora no se tiene conocimiento de algún estudio en la facultad dirigido a investigar sobre la formación del economista para desempeñarse en el mundo intercultural. La Universidad de Manizales ha emprendido el proyecto de

investigación institucional “ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE INTERACCIONES DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CON LOS OBJETOS DE ESTUDIO DE LAS DISCIPLINAS DE LOS PROGRAMAS DE LA UNIVERSIDAD DE MANIZALES”, orientado precisamente a identificar las relaciones entre pedagogía, educación y cultura con los objetos de estudio, y a partir de este descubrimiento, proponer alternativas pedagógicas que permitan a los nuevos profesionales afrontar los retos y desafíos de los que se ha hecho mención. Esta investigación hace parte de ese proyecto institucional, y sus resultados, así se espera, serán un punto de partida para que la facultad se interrogue permanentemente y entre al mundo de la interculturalidad como opción pedagógica y educativa para comprender los cambios geopolíticos, económicos y sociales, derivados de los dinámicos procesos de integración de los mercados, en los cuales va a intervenir el economista formado en la facultad.

## **2.1 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

¿En el desarrollo de los procesos educativos de la facultad de Economía, se han pensado y diseñado estrategias que permitan la contextualización del objeto de estudio de la disciplina económica y la formación de los alumnos para actuar en escenarios orientados por la pedagogía intercultural?.

### **3. JUSTIFICACIÓN**

La importancia de esta investigación radica en que es una oportunidad histórica que tiene la facultad de economía para intervenir, de manera crítica, en los procesos educativos, pedagógicos y culturales que en su interior se desarrollan. Dicha intervención, fruto de una auténtica autoevaluación, posibilita a los docentes y estudiantes interrogarse sobre cuáles son las categorías centrales que identifican el objeto de estudio de la economía, cuáles los avances teóricos del mismo, cuál es su conocimiento acerca de él, es decir, cómo lo piensan (objeto pensado), y cuáles son las estrategias educativas, pedagógicas, metodológicas y culturales que desarrollan con el fin de contextualizarlo y acercarlo a las nuevas realidades y exigencias del mundo de hoy. (objeto actuado).

Esta investigación es un aporte, no sólo para la facultad de economía y la universidad de Manizales, sino también, para las demás disciplinas que han pensado en recontextualizar su objeto de estudio y en situar a sus profesionales en el ámbito de la interculturalidad como una postura educativa coherente con los nuevos desafíos socioeconómicos y culturales que enfrenta la humanidad.

Desde el punto de vista pedagógico, esta investigación le permite a los docentes de la facultad, compenetrarse con las nuevas teorías y corrientes de pensamiento que ayudan al fortalecimiento de las competencias que debe tener el economista para desempeñarse en el mundo del trabajo globalizado y permeado por culturas diferentes. Es una oportunidad para que se inicien o continúen las reflexiones en torno a la epistemología de la ciencia económica, esto posibilita la contextualización del objeto de estudio y su articulación con los nuevos desarrollos económicos.

Un beneficio mayor para la facultad se verá reflejado en la apertura de los saberes que en ella se enseñan; de reconocer la importancia de la educación como constructora de cultura; en la formación de profesionales capaces de comprender y explicar la diversidad; en la generación de espacios que posibiliten a los colectivos de la facultad ser actores de transformación social.

En lo práctico, esta investigación contribuye al mejoramiento de los procesos educativos que se desarrollan en la facultad, permitiendo que la comunidad académica se articule con los nuevos lineamientos curriculares en los que se debe formar el economista.

En cuanto a lo teórico, la facultad se beneficia porque se abre el espacio para que los docentes enriquezcan su formación disciplinar a través del conocimiento de los nuevos desarrollos en educación y pedagogía; comprendan los estatutos epistemológicos de cada una y los relacionen con los que soportan la ciencia

económica. Es una oportunidad para continuar la construcción teórica sobre la interculturalidad, como un camino que permita la articulación del objeto de estudio de la economía con el contexto actual.

Desde el punto de vista metodológico, la facultad podrá adoptar los grupos de discusión y las entrevistas en profundidad, como medios para obtener información que ayuden al descubrimiento de nuevos problemas que deban investigarse; también para que en investigaciones posteriores se evalúe el impacto que la formación en la interculturalidad le proporciona al economista para mejorar su desempeño ético, humano y profesional.

## **4. OBJETIVOS**

### **GENERAL**

Proponer una alternativa pedagógica basada en la Pedagogía Intercultural que permita el mejoramiento de los procesos educativos y la contextualización del objeto de estudio de la disciplina económica en la facultad de economía de la Universidad de Manizales.

### **ESPECÍFICOS**

Describir la forma del cómo comprenden los docentes el objeto de estudio de la economía y su relación con los procesos educativos.

Introducir la perspectiva intercultural en la cultura educativa de la facultad de Economía.

## 5. MARCO TEÓRICO

Los referentes teóricos de esta investigación complementan los que se han trabajado en el proyecto de investigación institucional sobre alternativas pedagógicas para el desarrollo de interacciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje con los objetos de estudio de las disciplinas de los programas de la Universidad de Manizales.

Las categorías iniciales de análisis son las siguientes:

### **Cultura**

Tradicionalmente se ha entendido la cultura como el conjunto de manifestaciones artísticas, primero restringidas al llamado arte clásico, luego incluidas las manifestaciones de arte popular (folclore). Podría decirse que la cultura está constituida por todo aquello que cultiva y defiende un grupo humano o un pueblo. Desde esta perspectiva es fácil comprender la existencia de microculturas y las diferencias, choques y contradicciones entre ellas puesto que corresponden a grupos diferentes.

Como lo afirma el sacerdote Silvio Herrera<sup>14</sup>, la cultura comenzó a existir con el homo sapiens, lo que constituye hoy su novedad, es la percepción de la cultura como realidad antropológica. La cultura revela los rasgos característicos de una sociedad: su mentalidad, su estilo de vida, su forma propia de humanizar su entorno (medio ambiente). Cultura es el signo distintivo de una sociedad (es el factor determinante del perfil de su identidad) de un grupo social, de una comunidad humana y es por esto que se habla de cultura de los jóvenes, de los migrantes, de los grupos étnicos o de cultura obrera, de la cultura religiosa y de la cultura económica<sup>15</sup> entre otras.

Así pues, lo humano sólo es posible en el ámbito de la cultura y no puede darse sin el lenguaje; la educación misma, como acto de comunicación está mediada por el lenguaje. En ese sentido pertenece al ámbito de lo cultural, y es en el marco de la cultura en el que se puede comprender mejor el mundo de lo educativo; desde allí se puede afirmar que cualquier intento de instrumentalización es, no sólo restrictivo sino inútil, pues toda relación humana está determinada por la subjetividad de los actos.

---

<sup>14</sup> MEN. Dirección General de Educación. Ética y Educación en la Sexualidad Humana. Silvio Herrera H. Bogotá, 1994.

<sup>15</sup> El subrayado es del investigador.

Vygotsky<sup>16</sup> reafirma el origen cultural, histórico, social de la psiquis humana, para mostrar cómo el medio cultural y el tiempo histórico que viva una generación inciden en el nivel de desarrollo que logre. En la actividad transformadora, entre el hombre y la naturaleza media la cultura, es decir, que el hombre no se acerca al objeto de su actividad directamente sino a través de la cultura, lo que implica que el sujeto de la actividad también se transforma. Es en esta transformación del sujeto donde se da el desarrollo de lo que Vygotsky llama los procesos psicológicos superiores (atención voluntaria, pensamiento, memoria, conciencia, percepción). La relación entre estos procesos y la cultura, establecida por Vigotsky, es indispensable tenerla en cuenta cuando se cruza la educación, pues tradicionalmente se comete el error de desconocerle su papel en el desarrollo de la cultura local, regional, nacional y mundial.

El reto del hombre es adaptarse a los cambios sociales y naturales, más a los primeros, y para ello debe comprender la cultura en todas sus dimensiones, esencialmente a lo que Cassirer<sup>17</sup> denomina el sistema simbólico. Esa adquisición que hace el hombre le permite transformar la totalidad de su vida y es la que lo diferencia de los demás animales. En el universo simbólico, el hombre ya se aleja del mundo físico y entonces inicia el tejido complejo de la experiencia humana a través del lenguaje, el mito, el arte, la religión como elementos constitutivos de aquel nuevo mundo. El hombre...vive, más bien, en medio de emociones, esperanzas y temores, ilusiones y desilusiones imaginarias, en medio de sus fantasías y de sus sueños<sup>18</sup>.

En este contexto es preciso abandonar la idea tradicional de hombre como animal racional y definirlo como animal simbólico, para comprender el nuevo camino que le queda: el camino de la civilización.<sup>19</sup>

En la intención del hombre de construir nuevos mundos, nuevas escenas implica que éstas se contemplen en el plano de la realidad concreta y mensurable, por lo tanto no es lo sobrenatural ni lo metafísico lo que lo induce hacia esa construcción, sino su inalienable vocación cultural.

En el camino de construcción de cultura, afirma Durkheim<sup>20</sup>, todos sus motivos fundamentales son proyecciones de la vida social del hombre mediante las cuales la naturaleza se convierte en la imagen del mundo social, haciendo referencia a que la influencia del mito en el desarrollo de las culturas, no proviene de los fenómenos naturales, sino de los sociales, pues éste en su verdadero sentido y esencia no es teórico; desafía nuestras categorías fundamentales del

---

<sup>16</sup> VYGOTSKY, Lev Semionovitch. El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Crítica, 1989.

<sup>17</sup> CASSIRER, Ernst. Antropología Filosófica. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1976. p. 47.

<sup>18</sup> Ibid., p. 48.

<sup>19</sup> Ibid., p. 49.

<sup>20</sup> Citado por Cassirer en Antropología Filosófica. p. 123.

pensamiento<sup>21</sup>. Si el mito juega un papel tan importante en la evolución cultural del hombre, pues en él encuentra las raíces del pensamiento de las más antiguas civilizaciones, no se le puede negar entonces su carácter dinámico, su movilidad y su versatilidad, lo que permite que adquiera una doble personalidad: conceptual y perceptual. El mito no es una mera masa de ideas confusas y sin organización; depende de un modo definido de percepción.<sup>22</sup>

En este orden el mito va cediendo el paso a la conformación de las estructuras que más tarde darían origen a la cultura popular, entendida como la creación espontánea del pueblo<sup>23</sup>, más tarde convertida en mercancía dado el auge de la industria y su espíritu transformador de sueños y realidades de las comunidades, que, quizás, nunca quisieron ver cambiadas sus visiones, sus ilusiones y sus utopías.

La cultura es dinámica porque el lenguaje lo es, éste es el que le permite que pueda traspasar las barreras del tiempo y que deba considerarse no como un proceso acabado sino continuo; al igual que el lenguaje no debe ser visto como una energía sino como un ergón.<sup>24</sup> Aunque el tiempo pase, es más difícil destruir las lenguas que eliminar el lenguaje, su función transmisora del sentir y del pensar del espíritu humano lo hace impenetrable y más robusto cuando de crear y difundir cultura se refiere. Los llamados lenguajes primitivos concuerdan tanto con las condiciones de la civilización primitiva como nuestros propios lenguajes con los fines de nuestra cultura refinada y elaborada<sup>25</sup>. La cultura universitaria evoluciona a la par con el tiempo, los primeros centros tenían una forma de impartir educación y conocimiento; los de hoy, aunque hacen lo mismo se han ajustado a la nueva forma de concebir el mundo por parte de sus comunidades:

Pero cultura a su vez es arte, porque el arte es expresivo y formativo, entonces la cultura alcanza una dimensión sensible como expresión del sentimiento del hombre. Debe concebirse el arte como una dirección especial, como una nueva orientación de nuestros pensamientos, de nuestra imaginación y de nuestros sentimientos para estimar su significado real y el papel efectivo que desempeña en la cultura humana. Ésta proviene de la diversidad y de la multiformidad, y el arte es la conjunción de lo diverso y lo multiforme, entonces la cultura está en el arte como éste en la cultura, por lo tanto su relación no puede contradecirse o entorpecerse.

La cultura es también creada por la historia, no como la descripción de lo físico, sino del significado de lo físico, del aporte a la generación de nuevas expresiones

---

<sup>21</sup> CASSIRER, Ernst. Antropología Filosófica. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 1976. p. 115.

<sup>22</sup> Ibid., p. 119.

<sup>23</sup> CANCLINI GARCIA, Néstor. Culturas Populares en el capitalismo. México: Editorial Grijalbo, 2002. p. 49.

<sup>24</sup> CASSIRER, Op. cit., p. 182.

<sup>25</sup> Ibid., p. 194.



de vida, de la generación de sentimientos y pensamientos que ayuden al hombre a articular lo pasado con su presente. El historiador tiene que aprender a leer e interpretar sus documentos y monumentos, no sólo como vestigios muertos del pasado, sino como sus mensajes vivos que se dirigen a nosotros en su propio lenguaje<sup>26</sup>. Por consiguiente, una nueva comprensión del pasado nos proporciona, al mismo tiempo, una nueva prospección del futuro que, a su vez, se convierte en un impulso de la vida intelectual y social.<sup>27</sup> Es decir en cultura.

La cultura corresponde también a la ciencia, que a la vez se considera como el logro más importante del espíritu del hombre. “No hay ningún otro poder en nuestro mundo moderno que pueda ser comparado con el del pensamiento científico. Se considera como el summum y la consumación de todas nuestras actividades humanas, como el último capítulo en la historia del género humano y como el tema más importante de una filosofía del hombre”<sup>28</sup>.

“Sólo los humanos podemos (relativamente, desde luego) adaptar el entorno a nuestras necesidades en lugar de resignarnos sencillamente a él, compensar con apoyo social nuestras deficiencias zoológicas y romper las fatalidades hereditarias a favor de elecciones propias, dentro de lo posible pero a menudo con lo rutinariamente posible”<sup>29</sup>. Es preciso entonces ratificar que el hombre es un sujeto de culturas y para las culturas. Su destino está para construirlas, para darles nueva arquitectura y no para destruirlas.

La educación se convierte en otro vehículo que atenta contra la cultura, esencialmente la educación universitaria, que pretende montar modelos de vida de otros países en aquellos en donde apenas las tradiciones comienzan a conocerse. Los modelos económicos, educativos, jurídicos de países con grandes adelantos en estos temas deben implantarse sin ninguna restricción en otros cuyas instituciones son totalmente incipientes. Este fenómeno atenta contra la identidad local, pues no es igual la “vida” en Inglaterra que en Colombia, o en Haití. Mucho menos si el comparativo se hace por el nivel de ingresos o la infraestructura física. Parece haber una fuerte relación entre lo “culto” con la riqueza material, el “pobre” no es culto porque simplemente no posee riquezas. Este fetiche “cultural”, análogo al fetiche de la mercancía expuesto por Marx, da vía libre al capitalismo para que coloque su riqueza en los pueblos “incultos”, so pena de ser sometidos o en últimas ser abandonados por no permitir su llegada.

Savater<sup>30</sup> afirma: “La educación constituye así algo parecido a una obra de arte colectiva que da forma a seres humanos en lugar de escribir en papel o esculpir en mármol. Y como en cualquier obra de arte, hay mucho más de autoafirmación

---

<sup>26</sup> Ibid., p. 260.

<sup>27</sup> Ibid., p. 262.

<sup>28</sup> Ibid., p. 304.

<sup>29</sup> SAVATER, Fernando. El Valor de Educar. Bogotá: Editorial Ariel S.A. p. 93.

<sup>30</sup> Ibid., p. 91.

narcisista que de altruismo..., ...de modo que en cualquier caso los niños son reclutas forzados, sea porque los utilicemos como una de las prótesis sociales para asegurarnos cierta inmortalidad o sea porque recabemos su esfuerzo adiestrándoles en el cumplimiento de empresas que les preexisten y les necesitan”.

Desde otra mirada menos morbosa, la educación pretende formar hombres libres, capaces de penetrar las capas más inexpugnables de la sociedad, se asume como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social...(Ley 115 de 1994), es decir, tiene como meta el pensar en hombre libres, menos esclavizados y esclavizantes, comprometidos con el progreso y el desarrollo de sus comunidades. “ Educar no es fabricar adultos según un modelo sino liberar en cada hombre lo que le impide ser él mismo, permitirle realizarse según su “genio” singular”.<sup>31</sup>

El niño y el joven difícilmente le encuentran sentido lógico a la relación ciudadano-cultura, pues sus intereses no están ni por la economía, ni la geografía etc, prefieren lo virtual, lo esencial para ellos no es el mundo del adulto (maestro), sino su propio mundo, que en todo caso está pleno de maravillas. Sin embargo, se acude a la enseñanza por su implicación coactiva y que fortalece la pugna entre aquellas voluntades para dotar de “cultura” a los que no “saben”. “El maestro no estudia en el niño el modelo de madurez de éste, sino que es el niño quien ha de estudiar orientado por un ejemplo de excelencia que el maestro conoce y transmite” ¿No es acaso esto una manera más de aculturar? ¿Están preparados los maestros para impartir cultura? ¿Podrá hablarse entonces de la cultura universitaria si ésta se construye sobre la base del diálogo, de la crítica, del juego lingüístico y simbólico entre las más diversas formas de pensamiento sin alterar el estatu quo de la institucionalidad?, es una de las razones para reafirmar que quien se salga de la línea de la organización pierde el título de culto y entonces será inculto y reaccionario. ...La autonomía, las virtudes sociales, la disciplina intelectual, todo aquello que construirá ese “él mismo” del hombre maduro aún no se encuentran en el estudiante sino que deben serle propuestos – y en cierto modo impuestos – como modelos exteriores...<sup>32</sup>.

¿Entonces a qué cultura universitaria estamos apostando?, ¿estarán dadas las condiciones para juntar la cultura del maestro, la del estudiante y la de la organización? O simplemente hay una intención de hacerlo aplazando la conjunción de mitos, sentires, saberes, reacciones, pasiones, leyes, que caracteriza al mundo de la cultura. ...El sujeto histórico jamás llega al conocimiento al margen de los poderes sociales vigentes sino siempre en el marco resultante de su interacción, nunca simple ni mucho menos neutral...<sup>33</sup>. De igual manera se

---

<sup>31</sup> Ibid., p. 95.

<sup>32</sup> Ibid., p. 96.

<sup>33</sup> Ibid., p. 100.

lucha por la construcción de una cultura científica, sabiendo que también está salpicada de intereses particulares y al servicio de los grandes capitales. La cultura es elitista<sup>34</sup>, pues en cada época el conocimiento responde a intereses determinados por las clases dominantes y por la evolución defensiva de su dominio, es decir, de la perpetuidad del mismo a favor de aquellas.

La cultura científica se orienta por la conectividad que ejercen las comunidades y por la socialización del conocimiento generado en su interior. ¿Cuál comunidad es más culta? ¿Cuál más inculta?. La universidad que no tiene posibilidades de comunicarse con la élite del conocimiento carece de credibilidad y entretanto se duda de su cultura, lo que implica que para poder acceder a esos títulos nobiliarios debe “comprarlo” en las que sí lo tienen, aunque a su interior éste no produzca los efectos constructores de la verdadera cultura científica. De igual manera ocurre este fenómeno, cuando los grandes organismos financieros internacionales implantan sus modelos económicos en países que están dispuestos a renunciar a lo propio sin importar las consecuencias futuras que puedan correr sus valores culturales.

“Nuestros hijos nacen y crecen en un mundo hecho por nosotros que se adelanta a sus necesidades, que previene sus preguntas y les anega sus soluciones...la cultura no es algo para consumir, sino para asumir...Y no se puede asumir la cultura, ni entender su evolución y su sentido, ni precavernos de quienes quieren convertirla en pura mercancía, si se le desliga totalmente del trabajo creador que la produce y de la disciplina que resulta indispensable para acometerlo”<sup>35</sup>.

La cultura universitaria y la cultura científica por su afinidad tienen retos que cumplir con la humanidad, uno de ellos es el de ayudar a la emancipación y a la liberación de las personas; es una acción universal...pero es un fraude convertirles (a los estudiantes) en una minoría oprimida por el autoritarismo docente de los adultos<sup>36</sup>. Es conveniente emprender la tarea de liberar a la juventud en vez de encerrarlos en las jaulas de la incompreensión y del despotismo como ocurre en la educación superior en general. No es temerario decir que la universidad como institución generadora de cultura asuma una posición dualista, por una parte se encierra en un tradicionalismo ilógico e incoherente con la nueva realidad social del mundo, y por otra, habla de la flexibilización de los currículos cuando ni siquiera los actores docentes han pensado quebrar su línea de poder. Tampoco se trata por lo tenebroso del extremo, convertir al maestro en un prófugo que huye de la agresividad de sus alumnos, especialmente de aquellos que han sido “culturizados” desde el zapping como expresa Savater. Estas personas que van a la educación superior cargadas de energías bélicas, generadas por conflictos sociales de los cuales no es responsable la institución, intentan cambiar el rumbo

---

<sup>34</sup> El subrayado es de la responsabilidad del investigador.

<sup>35</sup> Ibid., p. 106.

<sup>36</sup> Ibid., p. 107.

de las cosas a su amaño sin pensar en lo colectivo, por lo tanto, esta posición no debe aplaudirse so pena de caer en el anarquismo estudiantil y en la violencia juvenil,...dentro de este panorama, la formación humanizadora de la educación se convierte a veces en un sueño impotente...<sup>37</sup>.

“La escuela debe formar ciudadanos libres, no regimientos de ordenancismo fanático que probablemente acabarán reciclando la represión que han sufrido en violencia contra chivos expiatorios que sus jefes les designen”

### **Cultura de la persona y cultura de los grupos sociales**

Es un hecho demasiado evidente que la persona toma su cultura de los grupos sociales a que pertenece, por eso el afán de imponer una cultura universitaria. El lenguaje, la costumbre, la moral, el derecho, la religión, el arte, la ciencia, la filosofía y en fin todo el acervo de bienes materiales y espirituales que forman la cultura, no son invenciones individuales sino creaciones sociales que pasan por la tradición y la educación de generación en generación a través de la historia. La cultura es a la vez el acto de cultivar lo cultivado, el proceso y el producto. Es formación de las personas y las generaciones, así como también aporte creativo fe las personas individuales y de las agrupaciones sociales particulares y de las sociedades totales. Es un dar y tomar mutuos entre persona y sociedad.

La construcción de cultura originada en la visión individual pone en peligro el devenir del colectivo. La ambición y el poder dominante del capital han llegado a convertir lo cultural con la producción mercantil, la modernización, la urbanización y el desarrollo industrial. En esta perspectiva se abandonan las tradiciones, los mitos, el arte, la religión como esencias naturales de la cultura, y la producción cultural se convierte en lo más importante del capitalismo<sup>38</sup>.

El capitalismo se cruza en el camino de la cultura y crea una interacción que García Canclini<sup>39</sup> resume de la siguiente manera:

La globalización, entendida como intensificación de las dependencias recíprocas en la economía, las tecnologías y las culturas, es el estado prevaleciente del mundo al comenzar el siglo XXI. Las culturas populares y locales no desaparecen a pesar de la asimetría de las integraciones globalizantes, más bien son reformuladas, pero bajo condiciones de extrema desigualdad.

Esta interacción desigual atenta también contra el territorio, conformado éste por el paisaje natural, los accidentes físicos, pero también por las comunidades, es

---

<sup>37</sup> Ibid., p. 109.

<sup>38</sup> GARCÍA CANCLINI, Néstor. Culturas Populares en el Capitalismo. México: Editorial Grijalbo, 2002.

<sup>39</sup> Ibid., p. 31.

decir, por la cultura. La misión es la desterritorialización y el cambio de los símbolos en las pequeñas aldeas y en los países dependientes, con el fin de entrar libremente en ellos nuevos estilos de cultura produciendo cambios sustanciales en las raíces de aquellos y en el futuro generacional. Herskovits<sup>40</sup> afirma: Cada sociedad tiene derecho a desenvolverse en forma autónoma, sin que haya teoría de lo humano de alcance universal que pueda imponerse a otra argumentando cualquier tipo de superioridad.

La visión economicista de cultura le da el carácter de proceso social de producción, lo cual se opone a las concepciones de cultura como acto espiritual (expresión, creación) o como manifestación ajena exterior y ulterior, a las relaciones de producción (simple representación de ellas)<sup>41</sup>. Esto permite comprender que la cultura ha sido vinculada a todo fenómeno socioeconómico, hasta el punto de afirmarse que cualquier práctica es económica y simbólica<sup>42</sup>.

Otro aspecto es el que ubica a la cultura como instrumento para la reproducción social y la lucha por la hegemonía, en donde juega un papel preponderante la educación. Esta corriente afirma que los sistemas sociales, para subsistir, deben reproducir y reformular sus condiciones de producción. Toda transformación social reproduce la fuerza de trabajo mediante el salario, la calificación de esa fuerza de trabajo mediante la educación y, por último, reproduce constantemente la adaptación del trabajador al orden social a través de una política cultural – ideológica que pauta su vida entera con el trabajo, la familia, las diversiones, de modo que todas sus conductas y relaciones tengan un sentido compatible con la organización social dominante.

Sin embargo la clase hegemónica tendrá sobrevivencia mientras pueda mantenerse el poder represivo como salvaguarda del poder económico. Entre ambos cumple un papel clave el poder cultural porque impone las normas culturales – ideológicas que adaptan a los miembros de la sociedad a una estructura económica y política arbitraria. Legitima la estructura dominante, la hace percibir como la forma natural de organización social y encubre por tanto su arbitrariedad. Oculta también la violencia que implica una adaptación del individuo a una estructura en cuya construcción no intervino<sup>43</sup>.

En otro apartado señalaba que la educación, y en especial la educación superior tiene un gran compromiso en ese proceso de transmisión de la cultura heredada de una generación a otra. Las diferentes acciones pedagógicas que se ejercen en la universidad colaboran armoniosamente para reproducir un capital cultural que se imagina como propiedad común. Bourdieu objeta esta teoría y dice que los

---

<sup>40</sup> Citado por GARCÍA CANCLINI En: Culturas Populares en el Capitalismo, obra ya citada, p. 64.

<sup>41</sup> Ibid., p. 72.

<sup>42</sup> Ibid., p. 73.

<sup>43</sup> Ibid., p. 79.

bienes culturales acumulados en la historia de cada sociedad no pertenecen realmente a todos (aunque formalmente sean ofrecidos a todos), sino a aquellos que cuentan con los medios para apropiárselos. Como el sistema educativo entrega a algunos y niega a otros – según su posición socioeconómica – los recursos para apropiarse del capital cultural, la estructura de la enseñanza reproduce la estructura previa de distribución de ese capital entre las clases<sup>44</sup>.

## **Educación**

La educación se concibe como un proceso permanente de carácter social y personal. En cuanto proceso social hace referencia a la condición histórica de lo educativo y por lo tanto a su carácter complejo, determinado por múltiples factores que desbordan lo puramente estatal para confundirse con otros aspectos que le confieren la dimensión social.

De alguna manera allí se está reconociendo que es la sociedad civil quien debe asumir la conducción de sus propios proyectos educativos, adjudicándole al Estado nuevas funciones, toda vez que se hace inevitable aceptar que las organizaciones educativas más poderosas actúan en función de una dinámica eminentemente social y obviamente económica. La ciencia y la tecnología, por ejemplo, han adquirido su propio estatuto, a tal punto que se mueven con alguna autonomía, en función del mercado, pero también de acuerdo con ciertas condiciones sociales y culturales.

La educación, asumida a través de la forma que sea (cultura de la calle, medios de comunicación o institución educativa), ha adquirido un carácter eminentemente social, no solo por el reconocimiento que le da la Ley, sino por las nuevas condiciones históricas que adquiere la cultura a finales de siglo. Que la sociedad civil asuma el liderazgo en la conducción de sus propios proyectos educativos, significa que se está dando un salto histórico en el que se reconoce la importancia estratégica de la educación para la autodeterminación política de las naciones (en medio de la crisis o el auge de los nacionalismos, según el caso), y para la redefinición del comportamiento del mercado, pues es un hecho casi incontrovertible que la producción económica depende cada vez más del conocimiento que se le incorpore como valor agregado a las mercancías. Desde esta perspectiva la educación hace parte de la dinámica social, en el terreno de la cultura, pero también en el de la política.

En cuanto proceso personal hace referencia a que se genera interiormente en cada sujeto, de manera irrepitable, formándolo potencialmente responsable, autónomo y tolerante, siempre en actitud de búsqueda, en medio del conflicto consigo mismo y con el medio social y natural. En ese sentido, la educación procura desarrollar las potencialidades de cada persona y dinamizar la vida en

---

<sup>44</sup> Ibid., p. 82.

comunidad y el crecimiento como grupo, así como la capacidad para manejar diversos códigos comunicativos, de tal manera que intencional y voluntariamente se valoren, respeten y aprovechen honestamente las diferencias individuales e interculturales.

Las ciencias sociales tienen en común que son prácticas sociales, la educación también es una práctica social, ¿Pero que la diferencia de las demás? ¿Cuál es su campo de trabajo? ¿Su campo de interés? ¿Su campo de acción?. La **cultura** es el campo de trabajo de la educación. La cultura es la materia de trabajo de la educación. La educación es un trabajo sobre la cultura. Los educadores son literalmente trabajadores de la cultura.

## **Pedagogía**

Anteriormente se afirmó que cada práctica social tiene su propio campo de trabajo, pero también su propio **campo de conocimiento**, a partir de experiencias específicas. La experiencia de la comunidad de actores especializados es convertida en conocimiento colectivo por medio de la cultura. En esta investigación pedagogía se entenderá al campo de conocimiento que se construye a partir de la educación como práctica social sobre ese campo de trabajo llamado cultura. Toda práctica social es, por naturaleza, una mediación articuladora, o una articulación mediadora entre un campo de conocimiento y un campo de trabajo.

El saber pedagógico se produce permanentemente cuando la comunidad educativa investiga el sentido de lo que hace, las características de aquellos y aquellas a quienes enseña, la pertinencia y la trascendencia de lo que enseña. La pedagogía lleva al maestro a percibir los procesos que suceden a su alrededor y a buscar los mejores procedimientos para intervenir de forma crítica en ellos. Por fortuna en el país, tanto los docentes como las universidades, han incrementado la reflexión pedagógica, lo que ha permitido el rompimiento así sea muy lento entre el paradigma tradicional y el contemporáneo. Al respecto dice Eloísa Vasco:

Para que el maestro se concrete y se perciba como profesional y como intelectual y fortalezca su imagen social y la percepción que él tiene de esta imagen, es de la mayor importancia que reencuentre, construya y reflexione un saber propio, capaz de integrar en forma explícita los diversos elementos de su quehacer: ese es el saber pedagógico.

En términos del Movimiento Pedagógico (Conformado por docentes de las Universidades de Antioquia, Pedagógica Nacional, Nacional de Colombia y del Valle), la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura.

## Currículo

Al llegar a este punto, tenemos que decir una vez más que se hará un aporte a la reflexión que cada institución o cada comunidad educativa realice desde sus propias condiciones. Ni académica ni políticamente es posible establecer de manera definitiva lo que es o lo que debe ser un currículo. Sin embargo es menester contribuir a la discusión y apoyar los procesos que se adelanten en todo el país, en la búsqueda de nuevas alternativas curriculares que pongan la institución educativa a tono con la época y con los intereses de la nación.

La noción de currículo está cargada de múltiples connotaciones que no alcanzamos a dilucidar aquí. Sin embargo, sí queremos recuperar el espíritu de lo que fue dicho en la Ley 115 por cuanto sabemos que expresa de alguna manera las experiencias más avanzadas en innovación educativa de los últimos años.

Aunque la palabra currículo es de uso relativamente reciente en el país (no más de treinta años) y llegó cargada con toda una teoría de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje, la forma como se apropió fue muy variada: desde las experiencias que trasladaron mecánicamente y fielmente las teorías sobre currículo, hasta aquellas que simplemente cambiaron el viejo nombre de «pensum» (como listado de materias), por el de currículo.

Sabemos que estamos viviendo una transición importante, pero comprendemos que los cambios no se van a dar de manera inmediata; lo importante de esta coyuntura es que están dadas las condiciones legales para que las comunidades educativas tomen las riendas de este proceso en el marco de las orientaciones de carácter nacional. Si esto es así, dichos cambios deben avanzar hacia una nueva concepción de currículo que nos permita ir más allá de la estructura por materias.

No, lo que ha sucedido en realidad es que la educación Colombiana se está poniendo al día con la nueva «agenda del saber» que hoy necesitamos. Pero esa nueva agenda requiere ser trabajada de una nueva manera, para evitar fosilizarla convirtiéndola en fríos contenidos temáticos de aburridoras materias que se dictan de siete a nueve o de once a una. Aquí es donde necesitamos toda la creatividad posible para lograr estructurar currículos, (flexibles en todo caso, para que puedan estar ajustándose permanentemente según evaluaciones juiciosas), que funcionen con los principios de interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y transversalidad.

En la perspectiva en que venimos haciendo las reflexiones sobre educación y cultura, el currículo debe trabajarse dentro de un **proceso pedagógico** que permita la elaboración intencional y consciente de una **síntesis** de los **elementos** de la cultura (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, tradiciones, procesos, etc.) que a juicio de quienes lo elaboran deben ser pensados, vividos, asumidos o transformados en la institución escolar, con el fin de contribuir a la formación integral de las personas y de los grupos y a la construcción de la



identidad cultural, nacional, regional, local e institucional. Dicha síntesis o propuesta cultural, se diferencia de otras propuestas culturales, en que está **pedagógicamente estructurada** e iluminada por las concepciones sobre sujeto, educación, institución escolar..., para ser desarrollada por una comunidad en unas condiciones específicas de espacio y tiempo, es decir, dentro de unas condiciones históricas determinadas.

Durante todo el proceso educativo, hay que ser conscientes de que los educandos no solamente están siendo afectados por todo aquel lo que es planeado y prescrito explícitamente, sino por otros aspectos no planeados, que afectan la educación con la misma fuerza -si no mayor- que el currículo explícito. Esos aspectos no planeados que algunos denominan «currículo oculto» tiene que ver con la forma de relacionarse unos con otros en la escuela, en la actitud que adoptan los maestros para premiar o castigar, en la disposición, calidad y presentación de los espacios escolares (patios de recreo, salones, laboratorios, campos deportivos, oficinas, salones de actos), en las ocasiones que se celebran y la forma de hacerlo, en los valores, gustos o preferencias que hacen que los y las estudiantes, padres y madres de familia, maestros y maestras y directivos tomen una u otra decisión, y en las demás actividades que la institución desarrolle (teatro, clubes de cine, excursiones ecológicas, fiestas, bazares, paseos, etc.). Esto ocurre en razón de la actividad interpretativa que, como homo symbolicus, permanentemente está realizando la persona.

Esos dos currículos, el explícito y el oculto se desarrollan al mismo tiempo y muchas veces chocan y se tornan contradictorios porque frecuentemente lo que se vive y se aprende en el currículo oculto es bien diferente de lo que se vive y se aprende explícitamente en el currículo prescrito. La toma de conciencia de esos aspectos, y de su impacto en la vida de las personas y de la sociedad, compromete a la comunidad educativa en la búsqueda de coherencia entre los planteamientos teóricos y las prácticas cotidianas.

Los procesos educativos para la enseñanza de la economía en un mundo intercultural son cada vez más complejos. El mundo de la interculturalidad requiere pensamientos más holísticos, actores más críticos y comprometidos con la transformación social; la complejidad se vuelve uno de sus factores acelerantes.

## **Educación Intercultural**

Existe la tendencia a confundir multicultural con intercultural, sin embargo en este estudio, aunque se establezcan algunas diferencias, no pueden considerarse mutuamente excluyentes sino complementarias. El término “multicultural” es puramente **descriptivo**, es decir, describe la realidad de las sociedades en las que coexisten distintas culturas, mientras que el término “intercultural” es **normativo** puesto que se refiere a un proceso de intercambio e interacción comunicativa que sería deseable en las sociedades multiculturales. Puesto que la

educación responde a este carácter normativo o prescriptivo, parece más adecuado el término de educación intercultural. No hay que confundir lo que “es” con lo que “debiera ser”, tanto en la sociedad como en la educación, lo que a menudo se hace en los escritos sobre multiculturalismo. Por lo tanto, es importante tener en cuenta esta dinamicidad y reciprocidad entre culturas que denota el prefijo “inter”, y que se corresponde con el dinamismo propio de la educación. No es una educación sólo para minorías, sino para toda la sociedad, incluso cuando una comunidad es relativamente homogénea o monocultural.

Es esta una manera de entender la cultura como el concepto abierto, cambiante e interactivo del cual se ha venido hablando y que permite que la Pedagogía Intercultural se convierta en el principio de procedimiento fundamentado en el enriquecimiento y comprensión cultural recíprocos, frente a un concepto monolitista que incluso queriendo respetar todas y cada una de las culturas, las paraliza y aísla unas de otras sin considerar su evolución a través, precisamente, del contacto entre ellas. De ahí que la educación intercultural no pueda asumir toda la responsabilidad en la consecución de la justicia social necesaria, pero sí puede, mediante los mecanismos pedagógicos y curriculares, propiciar esta interacción dialógica entre culturas, en un clima democrático que defienda el derecho a la diversidad en el marco de la igualdad de oportunidades, flexibilizando los modelos culturales que se transmiten en la facultad, de manera que los alumnos puedan disponer de una mayor riqueza de conocimientos y valores culturales, propios y ajenos, enriqueciendo crítica y reflexivamente no sólo su desarrollo integral personal sino propiciando su concientización y acción social solidaria. Por todo lo anterior, en esta investigación se prefiere utilizar el término “Educación Intercultural” frente al de “Educación Multicultural”.

## **Economía y complejidad**

A partir del desarrollo de la teoría del pensamiento complejo, la economía ha dejado de ser una disciplina cerrada para atender su compromiso, pero no de una manera aislada, sino con el concurso de las demás disciplinas con las cuales se relaciona.

Desde el pensamiento complejo, la economía tiene la opción de unirse a otras ciencias, de ser respetada y de respetar las demás plataformas científicas; de ver en la diversidad una nueva forma de comprender los fenómenos, de unir sus propios saberes a otros, de pensar de otro modo la sociedad, de buscar su auto-eco-organización; de ser intervenida y de intervenir.

De igual manera este desarrollo compromete a la educación, que como espacio para que el individuo se socialice y adquiera nuevas visiones de mundo, le permite que también le sea posible comprender los retos del multiculturalismo como la oportunidad de convertirse en un ciudadano de lo público y del mundo.

Este sentido de educación y cultura, fruto de los intercambios económicos, conlleva a repensar lo público, más no desde lo económico propiamente dicho, sino, desde lo intercultural y lo pluricultural, equivale a decir que la realidad debe confrontarse en sentido universal y no particular. Esto también obliga a la economía a interrogar a otras disciplinas cercanas a su objeto como la política y la ética principalmente. Su intromisión en el mundo de estas dos esferas es para que aquéllas respondan a la sociedad el por qué los recursos siendo de todos han ido a parar a unos cuantas manos. El desorden económico mundial no tiene como culpable a la economía, además es un grave error afirmarlo, sino, de los policy maker y de las instituciones que permiten que esto suceda. La educación como foco receptor de las distintas migraciones culturales, tiene el compromiso inaplazable de “formar ciudadanos capaces de afrontar los problemas de su tiempo”, que según Morin, es la necesidad social más apremiante<sup>45</sup>. Entonces la economía, desde su objeto de estudio original, ha intentado dar solución a las necesidades económicas del hombre, es decir, con Morin, ésta disciplina piensa en la dimensión social del hombre y no en la estrictamente particular.

La economía debe liderar la consolidación de ese circuito epistemológico<sup>46</sup> que permita unir lo disyunto<sup>47</sup>, es decir, estrechar sus relaciones con la geopolítica, la ética y la sociología para que la distribución de los recursos sean más equitativos, parece ser una utopía, sin embargo, históricamente ningún sistema ha resistido la reacción unánime de los pueblos. Me refiero a que tanta desigualdad junta, tanta escasez, tanta violencia derivada de estos dos flagelos, termina por vencer la paciencia social y en no poco tiempo, de continuar la operación el capitalismo excluyente, los pueblos se levantarán para reclamar lo justo y lo que es propiedad de todos, re-iniciando el proceso de organización y auto-organización a manera de supervivencia para preservar al individuo, la sociedad y la especie.

Surgen otras inquietudes relacionadas con este juego interactivo de la economía, sobre todo en lo que respecta a la interconexión de ésta con la cultura y con lo social.

#### LA INTERACCIÓN ENTRE EL JUEGO ECONÓMICO Y EL JUEGO SOCIAL Y CULTURAL

¿A qué resultados nos conduciría un análisis que quisiera interpretar la complejidad de las relaciones que interesan a los sistemas económicos?

---

<sup>45</sup> GUARÍN J., Germán. Nuevas razones para la racionalidad en horizonte de la investigación en ciencias sociales. Maestría en Educación. Docencia, Manizales: Universidad de Manizales, 2001. p. 68.

<sup>46</sup> Ibid., p. 81.

<sup>47</sup> Ibid., p. 81.

Expondré un ejemplo que demostrará esta interdependencia de los juegos económicos y los socio-culturales<sup>48</sup>, haciendo resaltar la acción de los dos fenómenos, que no es menos importante que la que es traducida por los mecanismos tradicionales.

Se trata de las tensiones que se manifiestan entre las relaciones económicas, de una parte y las relaciones sociales y culturales de la otra; y de las presiones que la economía puede oponer a la solución de esas tensiones. Tensiones y presiones se convierten de este modo en elementos primordiales de la unión entre dinámica de la economía y dinámica de la sociedad.

La tensión que generan esas relaciones entre Estado, empresa y trabajador hace que se produzcan cambios en la base de la cultura misma como representación de la sociedad. ¿Es capaz un país con alto desempleo y violencia, con despotismo desaforado, con abandono, con negligencia estatal de desarrollar una visión de futuro que genere bienestar y mejor calidad de vida?

Así pues, se impone una necesidad: dominar la economía y subordinarla a un proyecto social y político trazado en función de las exigencias culturales y espirituales de los hombres y de los grupos y sostenidas por las instituciones. Los objetivos de este proyecto deben ser formulados a nivel doctrinal, en función del tipo de sociedad deseado; y a nivel técnico, y económico, a condición de que, sin embargo, los modos de evolución propios de este último no se conviertan en determinantes, ya que, la finalidad de las personas no puede reducirse a algo que es valorable y contabilizable en moneda<sup>49</sup>; el proyecto social y político no puede reducirse a un cuadro de costos y rendimiento; debe procurar la satisfacción de las necesidades humanas, culturales y espirituales. Ciertamente, las presiones físicas y materiales son a veces difícilmente controlables y las exigencias de racionalidad se dan en todo sistema. Pero su emparejamiento debe someterse a una exigencia de trascendencia con misión de asegurar la coincidencia de los objetivos económicos y de los objetivos superiores.

Conviene reafirmar la necesidad de desarrollo de una economía condicionada por un sistema de relaciones sociales y de valores, incluido en un proyecto social y político, capaz de construir una sociedad auténtica y profundamente humana,

---

<sup>48</sup> Este ha sido motivo de reflexión y discusión con los estudiantes de doctrinas económicas y desarrollo económico de la facultad de economía de la Universidad de Manizales y que ha levantado cierto escozor entre algunos profesores que no resisten este tipo de análisis, como queriendo significar que es un tema vedado y que no debe ofrecerse o exponerse en las aulas. Me complace que los estudiantes lo reciban de muy buen agrado y que expresen sus opiniones argumentadas ante un asunto tan importante para la vida profesional del economista.

<sup>49</sup> A este respecto es reprochable el caso de profesores de economía que adoctrinan a sus estudiantes con la expresión “el dinero lo es todo”, cualquier comentario es libre, como también es libre la interpretación que hagan de esta afirmación.

donde la primacía de lo económico deje el puesto a la primacía de lo espiritual, de la igualdad y de la justicia social.

Pero quiero hacer un llamado acerca de mi postura que considero pertinente: debemos protegernos de dos riesgos que serán tratados aunque de manera muy sucinta, sí muy concreta: El primero es el del idealismo, que llevaría a pensar que se puede acceder a un dominio total de la sociedad y que todas las presiones podrían desaparecer. Desgraciadamente, debemos vivir en medio de presiones tanto en nuestra vida personal como en nuestra vida colectiva y nos realizamos a través de tensiones, afrontando esas presiones.

El segundo riesgo es tan importante como el anterior, consiste en una especie de fatalismo con respecto a la economía: todas nuestras recriminaciones contra los desbordamientos de la economía, contra las presiones excesivas de la economía, todas esas protestas parten de un corazón generoso. ¿Pero no se presentan como idealistas? Este riesgo es hoy grave, porque también la sociedad global está en plena transformación: en ese cambio, los valores propiamente económicos se han adueñado de los otros valores porque nuestra sociedad debe modernizarse, llegar a ser más competitiva... Todas esas palabras les son conocidas. Constituyen los “slogans” de la vida cotidiana: modernización, competitividad. Pero no impide que, si nos dejamos arrastrar por esa pendiente, el árbol económico nos ocultaría el bosque del proyecto social.

Estos desajustes en las culturas de los pueblos del mundo, producto de los ajustes económicos, forzados a más por organismos internacionales, que la mayoría de las veces desconocen el modus vivendi de los pobladores, sus rasgos civiles, su cultura como tal, exige que los mismos pueblos re-accionen y se re-organicen para que alcancen un mejor nivel de vida, más digno y que les permita perpetuar la especie y preparar escenarios más promisorios para las futuras generaciones. “Sólo una sociología compleja garantiza la posibilidad última de una autocrítica compleja. En esto radica la comprensión de los movimientos mundiales en ciencia, tecnología, sociedad y desarrollo...<sup>50</sup>. La resignificación de orden y progreso por desarrollo y organización que propone Morín, no hace más que dar mayores posibilidades a la economía para insertarse en el proceso de avance del mundo.

## **ÉTICA Y POLÍTICA**

La pregunta que conviene plantearse ahora es si existen relaciones sistémicas entre capitalismo global por un lado y la desigualdad y la exclusión social, la destrucción del medio ambiente y la amenaza de la diversidad cultural por otro.

---

<sup>50</sup> GUARÍN J., Op. Cit., p. 79.

El concepto de sistema-mundo está asociado a la figura del. Wallerstein<sup>51</sup>, que interpreta el mundo como un sistema global de flujos económicos, políticos, culturales y militares interrelacionados bajo la ley capitalista de acumulación incesante de capital, a la que quedan subordinadas las diferentes construcciones sociales. Justificar y/o matizar ese concepto desborda las posibilidades de lo que pretendo en este trabajo.

En el caso de la pobreza, las desigualdades y la exclusión, significa que estos fenómenos no son explicables de manera circunstancial, aunque las circunstancias influyan, ni pueden ser imputados a los individuos que la padecen, aunque los individuos no deban ser exonerados de toda responsabilidad. La pobreza, la desigualdad y la exclusión tanto en los países pobres como en los países ricos son una pobreza, una desigualdad y una exclusión propias del sistema capitalista<sup>52</sup>. Esto supone acabar con la idea tan arraigada de que el mercado, en especial el mercado capitalista, no produce pobreza, sino riqueza.

Muy al contrario, pertenece a la lógica del sistema aumentar la producción de bienes sin reducir el número de personas que carecen de los medios para satisfacer sus necesidades básicas. Ni las desigualdades entre grupos sociales dentro de los países, ni entre los países mismos deben ser consideradas como la expresión de un diferente estadio evolutivo dentro de un proceso igual para todos, sino como diferentes posiciones de la economía-mundo.

Los cambios producidos en la forma de apropiación capitalista, desde las transformaciones en la titularidad de los derechos de propiedad del capital hasta la aparición de redes financieras globales, no han hecho más que agudizar la tendencia a aumentar la desigualdad y la polarización sociales. Es más, un número creciente de personas se vuelve completamente prescindible, lo mismo como productores que como consumidores. Frente a un capital cada más concentrado y “anárquicamente” organizado a través de las redes financieras globales se encuentran los productores crecientemente individualizados y debilitados en su capacidad de respuesta organizada.

El objetivo del nuevo paradigma no puede ser otro que posibilitar el desarrollo integral de todos los seres humanos, que parta de la diversidad ecológica y cultural y la respete. Serán necesarios mecanismos de redistribución de la riqueza, pero también del poder político, para acabar con los monopolios tecnológicos, comunicacionales, armamentísticos, financieros y de explotación de los recursos naturales, que dominan la escena local y global<sup>53</sup>.

---

<sup>51</sup> WALLERSTEIN, I. El moderno sistema mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía mundo europea en el siglo XVI. Madrid: Siglo XXI, 1979.

<sup>52</sup> TORTOSA, J. M. La pobreza capitalista. Sociedad, empobrecimiento e intervención. Madrid: Tecnos, 1993.

<sup>53</sup> CARRIERI, M. No hay democracia sin democracia económica. Madrid: HOAC, 1997.

## 6. METODOLOGÍA

### 6.1 TIPO DE ESTUDIO

Esta investigación surge a partir del Proyecto Institucional de la Universidad de Manizales “ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE INTERACCIONES DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE CON LOS OBJETOS DE ESTUDIO DE LAS DISCIPLINAS DE LOS PROGRAMAS DE LA UNIVERSIDAD DE MANIZALES”; ha sido realizada desde una perspectiva metodológica de tipo cualitativa y se ha empleado el enfoque histórico – hermenéutico. Dicho enfoque supone métodos como el histórico y el etnográfico, los cuales se aplican en campos disciplinarios muy diversos. Estos métodos suponen una diferente concepción de la sociedad y de su proceso de apropiación cognoscitiva. Se concibe al hombre (el actor social) como el productor de su sociedad, capaz de hacer una representación de aquélla como historia y conciencia. En este enfoque los sistemas explicativos y de suposiciones no requieren de la formalización propia de los eventos extraordinarios delimitados del ámbito de las ciencias empírico analíticas.

### 6.2 UNIDADES DE TRABAJO

La unidad de análisis es la Facultad de Economía, de la cual se eligieron de manera intencional, ocho profesores con gran conocimiento de la facultad, de su desarrollo, de la estructuración y reestructuración de los planes de estudio, del currículo y de la proyección de la misma. Algunos de ellos son egresados y se caracterizan por su liderazgo, compromiso y el sentido crítico frente a los procesos educativos que en ella se desarrollan.

### 6.3 MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

La recolección de la información se hizo utilizando las técnicas de entrevistas en profundidad, análisis del discurso y de grupos de discusión.

Se aplicaron cuatro instrumentos: tres entrevistas en profundidad y un grupo de discusión en el que participaron cinco docentes, el cual tuvo una duración de tres horas. Para dicha aplicación se anticipó por parte del investigador que se trataba de una investigación de tipo institucional, por lo cual se exigió mucha responsabilidad en las respuestas.

Las preguntas fueron relacionadas con el desarrollo de los procesos educativos de la facultad, teniendo en cuenta pedagogía, educación, cultura y currículo como ejes de la formación intercultural del economista.

## 7. FASE DESCRIPTIVA

En este trabajo se privilegia la comprensión que tienen los profesores de la facultad de Economía de la Universidad de Manizales sobre el objeto de estudio de la disciplina económica, y de los procesos educativos en los cuales interactúan y la contribución de éstos en la formación de profesionales abiertos y expuestos al desafío que exige vivir en una sociedad permeada por la interculturalidad.

El concepto de contexto es entendido aquí no como la plataforma física de las acciones sino como la interacción entre los individuos. En esta interacción, las personas tienen la posibilidad y la capacidad de construir su mundo académico de manera especial e indica (Según Blumer, 1969) que es en los contextos de la interacción donde deriva sus significados su propio mundo social.

Las respuestas revelan que el contexto de la interacción es el de las vivencias que expresan los docentes de la facultad de Economía frente a las reflexiones sobre el objeto de estudio de esta disciplina, en el que las ideas de pedagogía, currículo, educación y cultura, guían el pensamiento de los profesores de la facultad.

Los profesores de la facultad han intentado establecer un objeto de estudio que diferencie la economía de las demás disciplinas.

*...”dudo que el objeto se encuentre en la economía (Expresa uno de los profesores entrevistados).*

Desde la práctica se observa que en este contexto no se tiene mucha claridad, pues el tratar de buscar el objeto de estudio de la economía en otras disciplinas, pudiera significar que no se ha profundizado ni su objeto material ni su objeto formal como para ubicarlos en el sitio que le corresponde dentro de la ciencia económica. Aunque tienen conciencia de los cambios que a diario se suceden en el mundo y el cómo afectan a la economía, expresan que el objeto de estudio está en la riqueza y en el adecuado manejo de los recursos escasos. Agregan también que estos cambios afectan notoriamente a las comunidades más vulnerables, pero que al pasarse por alto el componente ético la solución a los problemas de la humanidad debe aplazarse por tiempo indefinido.

La duda sobre en dónde encontrar el objeto de estudio de la economía persiste, pues ante la pregunta ¿Dónde entonces debe buscarse?, la respuesta fue tajante y se expresó así:

*“Es difícil saberlo a primera vista, no sé, pero tenemos que indagar en muchas otras ciencias con el fin de aproximarnos un poco al objeto de la economía”.*



Sólo temen a caer en la generalidad si lo abordan como ciencia social en toda la extensión. Alguna afirmación permite observar que aunque es necesario acudir a la interdisciplinariedad, otros, desde una mirada ortodoxa no permiten que la economía sea intervenida por otras ciencias. La coincidencia se da en cuanto a la evolución de la ciencia económica desde que Adam Smith y otros clásicos le dieran su estatuto teórico. En este aspecto hay claridad, pues afirman que la economía de aquella época (S. XVIII) tenía otras formas de ofrecer alternativas para la solución del problema económico. Este reconocimiento histórico que se le da a la economía, también es una manera de reconocer su carácter dinámico, de igual manera destacan que en aquellos tiempos los hombres eran más honrados y más responsables, entonces el problema de la escasez tenía una mejor forma de solucionarse.

Al preguntarse por si todos los profesores tienen la misma posición frente a esta situación, la respuesta fue:

*“ni riesgos... como hay profesores que no se interesan por indagar sobre el objeto de estudio de la economía y trabajan en la facultad, lo más lógico es que los resultados sean lo más alejados de lo que se pretende”.*

El asunto se complica mucho más cuando afirman que hay distancias muy marcadas desde lo ideológico, lo metodológico y lo epistemológico, y que si hay dudas sobre el objeto de estudio de la economía, tanto desde su origen y de su evolución, difícilmente podrán acercarse al futuro de la profesión.

A algunos profesores les preocupa el hecho de que al estudio de la economía le estén restando componentes básicos para fortalecer la formación teórica del economista, por el contrario le han ido agregando unas materias que son mucho más instrumentales como las financieras, agregan:

*“Este puede ser quizás uno de los asuntos que no permiten hacer reflexiones más profundas sobre el objeto de estudio de la economía”.*

En esta afirmación los economistas de la facultad tienen discrepancias de fondo, pues parece que al interior se establecieron varios bandos, cada uno defendiendo su propia experticia; unos defienden la formación en economía pura, otros la humanística solamente, otros la matemática y otros con el argumento de:

“que lo único que da la papa son las finanzas”. no quieren que el economista se forme en algo diferente.

Es notoria la preocupación porque son pocos los economistas que se dedican a reflexionar sobre la ciencia económica, más bien esas reflexiones se han ido trasladando hacia otras disciplinas, así se expresan los profesores:

*“El economista termina sabiendo más de estas áreas que de la economía como tal, en cuanto a teoría económica se refiere”.*

Los docentes perciben estos hechos como parte de la causa que no ha permitido profundizar el estudio sobre el objeto de la economía, su contextualización y la asunción como tema permanente de reflexión académica. Este mismo hecho conduce a la confusión en la formación como economistas a los estudiantes de la facultad, un profesor comenta

*...“por eso no tenemos claridad de lo que queremos ser como economistas... después agrega... en los quince años que llevo en la facultad nunca se han hecho discusiones en torno a una o varias teorías del acervo económico...”*

En las pocas y esporádicas ocasiones en las cuales los docentes han intentado abordar el tema del objeto de estudio, las discusiones se han disuelto por la radicalidad que muchos de ellos, aún pasando al plano de lo dogmático han demostrado. Otro aspecto que dificulta la reflexión es la diversidad de versiones que tienen en torno al objeto de estudio, algunos piensan que es la escasez, otros que la satisfacción de necesidades, los demás dicen que es el hombre como tal. Para hacer más contundente esta afirmación un docente expresó:

*...“ Ah! Recuerdo de un profesor que dijo que el objeto de estudio de la economía era el estudio de la pobreza”.*

En los últimos tiempos tampoco se han dado estas reflexiones y se ha abandonado por completo la discusión y el aporte que al economista ofrecen la filosofía, la historia, la epistemología entre otras,

*...“a eso los economistas no le jalan, nosotros preferimos, no sé si por dogma o por gusto o por aculturación trabajar más sobre lo matemático y sobre lo financiero”.*

Los economistas sienten que han abandonado la razón de ser de su disciplina y el buscar refugio en otras, debe ir agregando contenidos de ellas, sin caer en la cuenta de la confusión que esto genera en la formación del profesional en economía. Mucho más complejo se torna el asunto de la discusión sobre el objeto de estudio con la aparición de los programas que “Venden” como son economía industrial, ingeniería económica y comercial, economía ambiental, empresarial etc.

La insistencia es más fuerte cuando con seguridad afirman que la columna vertebral de la carrera, como lo es la teoría económica, la han ido relegando para

darle curso a otras mucho más instrumentales y que no proporcionen muchos elementos emancipatorios en el economistas

*...“Sacamos economistas muy bien formados en áreas que no son económicas”*

*...” y cuando una ciencia se va hacia las ciencias auxiliares termina por perder su horizonte”.*

Encontrar o identificar el objeto de estudio se convierte en un acontecimiento decisivo, pues también hacen la relación en cuanto les permite ser mejores maestros; de lo contrario, no hacerlo, tendrán dificultades en la reconstrucción teórica de la disciplina.

Los profesores reconocen que hay interés de por medio a la hora de ser convocados para hacer estudios y discusiones sobre la importancia de la teoría económica o de algún asunto relacionado con la academia. La mayoría de las veces se asiste bajo presiones o pidiendo prebendas de toda índole como la de tener horas libres o cambio de aquello.

*...“Los maestros cuando no recibimos nada a cambio, tenemos muchas dificultades para hablar de lo que nos incumbe... no nos actualizamos sobre los avances teóricos de la disciplina y si se hace es de manera individual y esto a la final se vuelve intrascendente”.*

Se puede decir que esta actitud egoísta genera divisiones al interior del colectivo docente, pues se espera que quienes vayan obteniendo nuevos avances, éstos sean socializados para el bien de toda la comunidad académica.

Los profesores en las entrevistas también reconocen que el fundamento teórico de la economía se ha ido derrumbando como en un proceso de desidealización y desideologización. Los serios problemas que afectan a la humanidad como la desigualdad, la guerra, el autoritarismo, la corrupción, la falta de oportunidades le inquietan a la economía su participación decidida en la solución de los mismos.

Existe una corriente de profesores que afirman que el estudio de la economía basado en las relaciones sociales de producción, es un espacio destinado para los de corte socialista y dogmático, y que tampoco hay discusiones al respecto por la debilidad conceptual que se tiene

*...”esta discusión es brava y fíjese que uno cree tener una cosa por cierta, lo que resulta es que no sabe nada sobre ella ...porque veo mi falla conceptual frente a algo que uno debería dominar”.*

Los datos muestran que los profesores tienen muy poca preocupación por profundizar en el fundamento epistemológico y filosófico de la economía.

*...“Frente a ese tema sí que es reacia la gente de economía, me imagino que es un rollo hablar de este tema”.*

Los encuentros interdisciplinarios y transdisciplinarios hacen parte del nuevo juego de las ciencias y de la economía por el hecho de su juzgada por su dominio invasivo sobre la vida colectiva y privada de los individuos, tiene que estar atenta para no ser desbordada por los estatutos de otras ciencias sociales. Ese mundo encerrado en que ha permanecido la facultad durante mucho tiempo, también es cómplice del conformismo y de la pérdida de reconocimiento social.

Los profesores en las entrevistas también relatan situaciones de conflictos personales, rupturas ideológicas, celos y hasta falta de reconocimiento y credibilidad entre ellos mismos. La vida docente transcurre intensamente pero sin llegar a una socialización que permita el encuentro entre el éxito y el fracaso. Las doctrinas económicas también son vituperadas por un pequeño grupo de profesores

*...“si le preguntan a un profesor como fulano, éste contestaría que esa m... para qué y si la pregunta es a otro puede responder fácilmente que hacer un balance o un cálculo financiero es lo que da plata y aquello no”.*

Esa es la visión que se tienen en la facultad y agregándole la tendencia instrumentalista y formalizadora del pensamiento económico.

En este momento, y a partir de estas consideraciones de los profesores que sirvieron como unidad de análisis, surge una nueva inquietud en uno de ellos:

*...“hoy más que nunca le digo que da para pensar en qué es lo que estamos haciendo y qué tipo de economista estamos formando, y lo peor para qué lo estamos formando”.*

Aunque la formación del economista no debe dejarse sólo a la responsabilidad del docente, éste si juega un papel vital en el proceso de desarrollo del proyecto de vida personal y profesional del estudiante.

*...“El peligro es que mientras unos docentes avanzan a través de la capacitación continua otros se han quedado rezagados teórica y pedagógicamente”.*

En la relación pedagógica los maestros y los estudiantes ponen a prueba las ideas que tienen sobre la profesión y tratan de comprobar si ésta fue su mejor elección. La duda, manifiestan ellos está en si formar un economista con una sólida preparación en lo humano, lo ético, lo social, o si solamente en preparar un hombre que dé cuenta apenas de lo matemático, lo econométrico o lo financiero.

Una de las revelaciones más inquietantes es la que hacen los profesores haciendo alusión a la pedagogía. Aparentemente es confundida con el “arte de dar clase” y con las relaciones que se dan entre docentes y estudiantes.

*...“Además, las relaciones con los profesores eran terriblemente malas y uno era el borrego... esa era la pedagogía del comienzo de la facultad...”a ellos (los profesores) no les interesaba nada de nada, sólo pensaban en quién fuera capaz de sacar la mejor nota... eso era el mejor y con ese conversaban, no tenían en cuenta para nada las diferencias individuales”.*

Sin embargo, en este campo tienen algunas coincidencias, pues aunque no alcanzan todavía a penetrar teóricamente sobre el concepto de pedagogía, sí afirman que la facultad de hoy ha avanzado en este campo

*...“ahora que uno está de profesor pues trata de llevar otro tipo de relaciones con ellos”.*

Algunas respuestas dicen que los “profesores de la vieja guardia” de la facultad también han cambiado, y que hoy en día son como “unas madres” (Se siguen refiriendo a lo pedagógico como el poder de relacionarse bien). Los docentes destacan el avance de la facultad en cuanto se tienen mejores ayudas para orientar las clases y que los directivos han mejorado la pedagogía porque son más accesibles. Otra coincidencia entre los profesores es la relacionada con el impulso que la universidad le está dando a la formación pedagógica

*...“para quienes no teníamos ni idea de la pedagogía ha sido muy valiosa la capacitación, pues yo era uno que no tenía ni idea de eso y hoy en día comprendo muchas cosas que antes hacía y mal hechas.”*

En cuanto a lo pedagógico también afirman gran insistencia que de mejorarse este aspecto, lo primero que cambiaría sería el método de evaluación y el de enseñanza. Ven como un logro importante (no todos) el que la evaluación sea por procesos, mientras que otros prefieren “el examen pelado y hasta luego, cero o cinco”.

Un profesor afirmó, frente a la importancia que tiene la pedagogía para la facultad

*... “vea le digo la verdad, yo terminé economía, hice un postgrado en finanzas y me puse a enseñar aquí y en otra universidad, a mi no me exigieron nada de formación pedagógica, enseñaba bien o mal, pero lo hacía”*

Manifiestan que en esta primera etapa de la vida de la facultad, la preocupación era quien sabía, aunque lo que supiera lo enseñara mal. Esto indica que la preocupación de la universidad y de la facultad durante mucho tiempo fue por lo disciplinar más no por lo pedagógico, lo educativo y menos por la enseñanza y el aprendizaje.

“Para enseñar bien hay que preparar bien la clase”, aún se tiene el concepto que enseñar es recitar todo el tiempo una temática. Un docente da gran valor a la formación pedagógica

*...“aprendí a redactar un objetivo, reconozco la importancia de la evaluación y comprendo los fundamentos de los modelos pedagógicos”.*

Claro que:

*...”me pongo a pensar en aquellos profes de la facultad que le tienen fobia a la pedagogía, esos son los que siguen trabajando como hace veinte años y su método es el mismo; repita que repita, raje que raje y su progreso es mínimo”.*

Los estudios que programa la universidad sobre el tema pedagógico son realizados a conciencia por algunos profesores, además continúan reflexionando sobre el mismo, pero hay otros que lo hacen con el pretexto de obtener un ascenso en el escalafón

*...”Cada uno va, se capacita y chao, aplica ese curso para el ascenso en el escalafón docente y para anexar a su hoja de vida y punto, nadie sabe que pasó después con eso”.*

En la actualidad el tema de la interdisciplinariedad se está analizando en la facultad, pero sigue existiendo una reacción histórica por entrar en contacto con disciplinas que comparten algunos saberes básicos con la economía. El tema de la inter y transdisciplinariedad apenas si se trata; un profesor afirma:

*...“a mi parecer aquí somos muy cerrados, siento que menospreciamos a otras carreras como Contaduría, Derecho, Psicología, Mercadeo, que nos pueden ayudar o nosotros aportarle mucho a ellas... nos preocupamos más por mantener una rivalidad insulsa”.*

Los profesores reafirman que la parte pedagógica de la facultad está por reconstruirse y que quienes se han capacitado en este campo, no hacen nada por replicar a favor de aquellos que necesitan de este saber.

*... "Aunque hay varios profesores con maestría y hasta uno con título de doctor, no veo que hayan incidido en el desarrollo de la docencia de la facultad".*

Un aspecto llamativo de la expresión de los profesores es el desconocimiento que tienen del currículo de la facultad. La afirmación conlleva a que ellos mismos piensen que si no se conocen los fundamentos epistemológicos, sociológicos, filosóficos, metodológicos de aquél, difícilmente puede pensarse en tener desarrollos pedagógicos, acorde con las nuevas exigencias tanto nacionales como internacionales.

*... "Si ahora hiciéramos un examen a los profesores de la facultad sobre cómo describirían su currículo, más de uno saldría rajado" ...entonces, sino se conocen las rutas de trabajo como la del currículo, mucho menos vamos a poder hablar de otros desarrollos."*

Esta situación de desconocimiento del currículo, pues en la gran mayoría de los docentes se nota la confusión al entender éste como el plan de materias, hace que difícilmente se piense en quién enseña, cómo enseña, para qué enseña. Así, parece que se pierden los criterios de enseñabilidad y educabilidad. La vida universitaria debe enmarcarse en un mundo de sueños, de utopías y de posibilidades. El plan curricular ofrece alternativas de cambio a la comunidad, esencialmente el acercamiento a nuevas culturas, a los nuevos encuentros con campos comunes o desconocidos. El actuar en el contexto educativo invita a docentes, estudiantes y directivos a establecer relaciones entre los saberes y las mismas condiciones de su enseñanza, pues sólo a partir de la formulación de nuevas hipótesis, de problematizaciones críticas, el economista puede descubrir otras necesidades, pero también tener otras aspiraciones.

El haber dificultades frente a un conocimiento exhaustivo de lo pedagógico, conduce a que de igual forma haya carencias en cuanto lo educativo y lo cultural. Si esto último no se expresa con claridad, la facultad puede ir quedando sumida en el ostracismo, pues, los avances teóricos y los nuevos contextos socio – geo – políticos hacen que la economía tenga que insertarse en la diversidad cultural. La estrategia que sirva de vínculo es la educación, sin embargo parece que aunque en este campo se ha avanzado queden muchas cosas por mejorarse, según lo expresan sus profesores.

*... "pero también creo que es difícil porque lo que ha primado en la facultad es el insularismo."*

Cuando hay proactividad se puede llegar a un cambio de cultura y de hecho a un cambio en el contexto educativo, equivale a pensar con sentido crítico a qué aspira la facultad, a qué sus docentes y cómo quieren que sean sus estudiantes. Los profesores entrevistados se referían con frecuencia a la proactividad y al liderazgo como elementos posibilitadores del desarrollo de la facultad

*... "la facultad requiere de un liderazgo más proactivo, que esté en contacto con la clase dirigente y académica del país... no sé por qué tenemos tanto miedo a hablar con los políticos... de igual manera, tenemos pocos o ningún contacto con otras universidades."*

Entienden que la poca o casi nula participación de la facultad en los eventos nacionales e internacionales, relacionados con la academia en general, se convierte en un obstáculo grande para el desarrollo cultural de la misma. Siguen, con reiterada frecuencia, inculpándose los unos con los otros, lo que demuestra una clara evasión de responsabilidades

*... "yo puedo asegurar que hay docentes que poco les interesa que en la facultad se den estos procesos de mejoramiento continuo, les interesa que se sostenga el statu quo sin que les implique trabajos adicionales ...otra cosa que ha retrasado el desarrollo y progreso de la facultad es el poco reconocimiento que existe entre sus docentes, no hay confianza ni credibilidad sino entre algunos."*

La burocracia docente de la facultad (como la denominan los profesores entrevistados), se ha convertido en una capa profesoral que quita y pone y no deja que otros, fuera de ellos hagan momentos de cambio para la misma. Las escasas discusiones sobre el objeto de estudio, lo pedagógico, lo cultural, lo curricular y lo disciplinar restan importancia a la formación desde un fundamento científico.

*... "Si no hay un fortalecimiento inmediato en todos los ámbitos dentro de la facultad, nos veremos enfrentados a soportar un rezago fuerte en el conocimiento y el avance de la disciplina."*

Evidencian una gran preocupación por el egresado de la facultad. Expresan que los estudiantes finalistas y los egresados se sienten inseguros al culminar la carrera y esto genera desconcierto y desconfianza entre ellos,

*... "No son pocos los estudiantes que desdeñan de la enseñanza que se les ofrece en la facultad"*

Quizás este temor pueda convertirse en una fortaleza si se dedica más tiempo a la crítica docente afirma uno de los entrevistados. Pero también puede convertirse en una seria amenaza si no se cambia el estilo de discutir los problemas de la facultad

*... "nosotros pensamos en la otra crítica, en la del morbo y en la de la destrucción o la que descalifica cualquier intento de mejoramiento, para eso sí somos los primeros."*



Los profesores son conscientes de los problemas de tipo académico y administrativo que vive la facultad, sin embargo es notorio el énfasis que hacen al responsabilizar de este hecho a los “ rigores del cambio y del progreso”. Uno de los profesores se aparta de esta justificación y expresa que lo que ocurrió fue que en la facultad no se prepararon para la enseñanza de la economía tal y cual lo exige el nuevo contexto,

*...”Creo que ese cambio, si bien no nos tomó por sorpresa, también es cierto que no nos preparamos lo suficiente para enfrentarlo”.*

Al interior de la facultad se presenta un disenso fuerte, pues mientras un grupo de profesores defiende la reforma al plan de estudios, otros son sus más fervientes enemigos, esto parece indicar que en la facultad el currículo se entiende como el plan de materias y no todos el conjunto de hechos y experiencias que éste representa. Entonces el campo de formación del economista ha sufrido una bifurcación, es decir, a partir de estas reflexiones sobre el currículo (Plan de estudios en la facultad de economía), se han conformado dos corrientes de pensamiento, la una que defiende la formación del economista en todo lo que respecta a la teoría económica y la otra la que afirma que el economista debe formarse con gran fortaleza, y así se ve en el plan, en lo que respecta a las áreas financieras y contables.

La discusión se torna más fuerte, cuando la primera afirma que en la facultad se han separado de la nueva realidad social y económica, y que la instrumentalización, sin negar su importancia, ha separado al economista del entorno y del papel que le corresponde en la sociedad para presentar alternativas de solución a la problemática económica.

*...”Lo que nos ha faltado es darle la cara a la nueva realidad económica, geopolítica y a la realidad social que vive el mundo, pocas veces nos preguntamos por el hombre y la mujer que deseamos formar,...parece que estuviéramos en completa autarquía”.*

En esta discusión se pone de manifiesto, según lo argumentan, el problema pedagógico que vive la facultad. El no dar una mirada al ser humano que comparte la relación pedagógica, es desconocer el futuro ciudadano economista que tendrá que intervenir el mundo de las próximas generaciones. El egoísmo y la poca integración profesoral son factores comunes que inciden en la falta de reconocimiento al interior de la facultad, fenómeno que traspassa la barrera de lo docente y se enquistaba también en el estamento estudiantil.

El papel del economista debe asumirlo el mismo economista desde la facultad y participar en los debates serios que se plantean a nivel local, de región y nacional. Existe un compromiso insalvable y es el de recuperar la imagen de la facultad en el concierto académico y laboral de la ciudad; relacionan el bajo número de

estudiantes inscritos en los últimos años con la pérdida de vigencia del programa y exigen que la mirada hacia adentro sea más profunda y más proactiva.

Es notoria la preocupación de los profesores por la forma individualista con que se trabaja en la facultad. Afirman que hay dificultades para el trabajo en equipo y que casi siempre se está de espaldas a la crítica constructiva.

*...”Pienso que nos circunscribimos a una relación de entrada y salida, de orientar o dictar clase, pero poco aprendemos los unos de los otros...”.*

El problema pedagógico se agudiza más cuando, según los entrevistados, hace tiempo no se indaga sobre el cómo se enseña, qué se enseña, a quién se enseña y para qué se enseña en la facultad de economía. Parece ser este otro motivo influyente para no entender y explicar la dimensión histórica, social, educativa y trascendente del nuevo economista. El vivir separados de la realidad crea confusiones y el trabajo docente se limita sólo a “dictar las clases” y a que cada uno responda de manera aislada por los compromisos académicos.

Aunque afirman que el hecho de existir profesores que se consideran “gurúes” del conocimiento, y que parcelan el saber como si no hubiere otras posibilidades de impartirlo, también expresan su satisfacción por la oportunidad de escribir y que se publiquen esos escritos y por la formación de Maestría en la disciplina económica de unos docentes, y esperan que estos conocimientos oxigenen los que se transmiten al interior de la facultad.

El profesor más “viejo” de estar en la facultad expresó que esos problemas existen, que no pueden ocultarse, pero que también la facultad ha hecho inmensos esfuerzos por mantenerse, máxime en los actuales momentos en que a los enemigos internos se le han sumado los externos, que por diferentes motivos lo único que les interesa es el cierre de la facultad. Creo que ese propósito no lo van a lograr, porque considero que la situación por la que pasa en la actualidad, yo la tomaría como de tipo coyuntural.

*...”Comparto lo que proponen mis colegas: la facultad se salva si nos ponemos de frente a la realidad y pensamos en qué tipo de estudiante estamos formando, cuáles son sus competencias y cuáles sus verdaderas aspiraciones”.*

Creo, afirma el profesor más antiguo de los entrevistados, que la facultad no es la misma, que eso sería negar su propio devenir, que siempre ha habido problemas, pero que los que hoy se exponen hacen más bulla porque está de por medio la parte financiera, quién recuerda los problemas de la facultad hace unos quince años cuando era una de las de mayor número de estudiantes en la universidad?, aquellos que hoy la persiguen por qué no advierten que Economía subsidió la

permanencia de muchos docentes de la universidad. Entonces, no podemos ser injustos con ella y con quienes de una u otra manera han contribuido a su desarrollo

*... "Creo que el problema podría solucionarse si todos, al mejor ejercicio de sinergia, intervenimos en la facultad, pero en su conjunto, no por partes, para que mejoremos en lo pedagógico, lo epistemológico, lo investigativo y lo metodológico."*

A la pregunta en colectivo sobre cómo se entiende el objeto de estudio de la economía, las respuestas fueron totalmente coincidentes con las que suministraron de manera individual otros profesores, lo que ratifica el desconocimiento de este tema en la facultad.

*... "Debo decir que sobre el objeto de estudio de la economía no he tenido ninguna reflexión en la facultad y llevo ocho o nueve años trabajando".*

Ya se ha expresado en este trabajo, que una de las condiciones para que las disciplinas avancen es hacer reflexiones muy críticas frente a su objeto de estudio, para contextualizarlo y relacionarlo con el de otras disciplinas afines.

También se evidencia que las reflexiones sobre los fundamentos teóricos, filosóficos, antropológicos etc, de la facultad, no solamente son escasas, sino que se hacen cuando hay una coyuntura especial como en el caso de la acreditación; de otra manera es difícil que esto se haga, aunque algunos profesores lo hacen pero de manera aislada. Este hecho implica que se vaya perdiendo la connotación cultural e histórica que tiene la economía, pues al no entenderse el objeto de su estudio, o al menos confundirse con el de otras disciplinas, el concepto de economía política se ido relegando a un cuarto oscuro como si los paradigmas se perpetuaran. Ese encierro al que se refieren los profesores de la facultad, obstaculiza la generación de nuevos modelos que ayuden a resolver la problemática económica de la región. Es decir, que al no relacionarse de manera permanente con otras disciplinas, el problema queda inconcluso porque, ya se ha dicho, ninguna ciencia per se resuelve el problema general.

Otro profesor argumentó que no sabe qué es un proceso educativo ni su lógica en la formación del economista

*... "Uno se limita a enseñar pero no a pensar sobre la disciplina, me da pena confesar que no conozco ni comprendo el objeto de estudio de la economía, que los fundamentos teóricos de la misma apenas he tenido contacto con algunos y eso de manera accidental, ...me declaro impedido pero con mucha vergüenza por no poder hablar sobre temas tan importantes para un economista y para quien esta dedicado a la educación".*

## **8. FASE INTERPRETATIVA – CATEGORÍAS EMERGENTES**

Es evidente que el fenómeno de la globalización, especialmente la económica, ha hecho que los escenarios cambien por completo sus estructuras, pues deben acomodarse a lo que se exige desde las grandes potencias, como condición de poderse insertar en el mundo intercultural ampliamente definido.

En ese efecto globalizador, juega un papel importante el interés de convertir la educación, y en especial la educación superior más en un instrumento, que en el espacio en donde se da lugar a la formación teórica con el fin de poder comprender la realidad observable. Este hecho además ha permitido que las disciplinas, especialmente la economía haya ido perdiendo su propuesta ideológica y más bien se centre en lo que es la parte técnica e instrumental.

Si las universidades van dejando de lado la formación teórica y la construcción de utopías, termina por no abrir los espacios para que los estudiantes tengan sueños y que piensen en futuros que aunque inciertos por hoy, los tengan por ciertos mañana. “ A la universidad le corresponde la tarea de crear futuro, preverlo y prefiguralo...volar del presente al futuro” (SARTRE).

Aislarse del contexto mundial, nacional, regional y local implica estar de espaldas a la realidad que envuelve el mundo de la academia, como parece que lo está la facultad de economía. Sin embargo las crisis deben asumirse como un signo de vida y de ineludible oportunidad para reinventar los procesos. Esa vocación de cambio implica una universidad al servicio de la imaginación y de la creatividad.

La facultad de economía de la universidad de Manizales no es ajena a este cambio, sólo que en esa búsqueda de mejoramiento debe insertarse a toda la comunidad académica de la misma y no dejarse al arbitrio de unos cuantos actores, que si bien tienen la mejor intención, ésta se ve deslucida por la escasa participación de los demás.

Esos cambios en el contexto exigen que al interior de las facultades se adopten medidas encaminadas a la preparación teórica de sus profesores, a que se esté reflexionando permanentemente sobre el objeto de estudio de la disciplina, y el de otras afines, para hacer integraciones significativas que permitan formular propuestas orientadas al mejoramiento de sus procesos educativos.

El economista que se formó los ochenta, tenía como punto de encuentro el sector público, en el contexto de hoy, debe de ser generador de empresas con

competencias para insertarse en la educación intercultural. En este contexto se juegan muchas cosas, o se continúa pensando en el Estado o en la empresa individual. En cualquiera de los casos existe una implicación en la revisión de los currículos, pensar en cuál es el profesional y cuál el ciudadano que debe insertarse en la nueva sociedad. Es aquí precisamente donde cobra mayor importancia la reflexión sobre el objeto de estudio de la economía.

La confusión que se presenta al identificar el objeto de cada ciencia, obedece más que todo a la escasa formación teórica en la disciplina, máxime cuando se trata de pasar sin ningún rigor de lo teórico a lo práctico. Además, aparte de convertirse en un problema epistemológico, conduce a que haya vacíos en lo pedagógico y en lo educativo. En cuanto a lo segundo, es importante que al interior de la facultad se tenga mucha claridad con relación al papel formador de la educación en la vida del economista. Hoy, este profesional encara una responsabilidad enorme en beneficio de la sociedad en general, se trata de formar ciudadanos capaces de afrontar los problemas de su tiempo, que es la necesidad social más apremiante. (MORIN).

La comprensión de la teorías sobre el currículo y la asunción responsable de lo pedagógico y lo metodológico, facilita el acercamiento de la economía a otras disciplinas sociales, para que en un acto de interdisciplinariedad se donen para ofrecer soluciones estructurales a la sociedad. El estar alejados de la comprensión de lo pedagógico conlleva a que la enseñanza se esté ofreciendo de manera asistemática, sin método, al libre albedrío, lo que genera desconcierto y desconfianza entre los estudiantes y entre los docentes que se preocupan por estas situaciones. Así lo exigen los nuevos paradigmas de la educación: Es necesario posibilitar el desarrollo integral de todos los seres humanos. (CARRIERI).

Pensar en lo pedagógico implica también ir a la discusión sobre los modelos pedagógicos. En la facultad no se tiene claro cuál o cuáles son los modelos sobre los cuales gira la actividad docente. Según lo expresado por los profesores con quienes se realizó el trabajo de recolección de información, en la facultad no existe un modelo propio, lo que dificulta el desarrollo en este campo. Los mismos expresan que la enseñanza de las distintas teorías económicas, se hace sobre la base de que son ciertas y así lo manifiestan cuando separan la formación económica como tal de la financiera y administrativa. Entonces cuando las verdades se asumen como universales y que no admiten ninguna discusión, estamos hablando que en la facultad predomina el modelo tradicional. Además, el concepto de hombre no está definido claramente, pues conciben al estudiante como el ejecutor de resultados originados en las materias instrumentales y técnicas. La dinámica de los procesos de enseñanza y aprendizaje se dan unidireccionalmente, es decir, que van del profesor al alumno, sin promover la crítica y el pensamiento más allá del aula, porque está prohibido pensar y si se hace debe hacerse sobre lo que dé dinero y estatus.

El aislamiento académico en el que ha vivido la facultad durante algún tiempo ha dificultado establecer una cultura de desarrollo hacia fuera, ha olvidado su papel investigativo y su proyección social como complementos de la docencia.

La escasa interconexión con el mundo también incide para que el hombre y la mujer que se esté formando en su interior, carezcan de una visión más amplia de hombre, de su compromiso histórico, social y educativo. Se hace pues necesario que la facultad intervenga la acción educativa sobre la cual sustenta su misión y su visión, pues debe priorizar la reconceptualización de quién es el maestro de la facultad, cuál es el estudiante, cuáles son sus competencias, qué conocimiento se imparte o se transmite, cuáles son los principios filosóficos, epistemológicos, psicológicos y pedagógicos que determinan el currículo y como se entiende la ciencia, cuáles los pensamientos que han orientado su objeto de estudio, como asume la inter-poli-transdisciplinariedad.

Esta investigación pretende, de manera muy consciente, pero a la vez desde una posición muy crítica, mostrar una realidad problemática, para algunos clara pero no resuelta, para otros totalmente nueva y para otros como la mejor oportunidad para dar un timonazo y corregir a futuro estas debilidades que se desnudan en la investigación.

A partir de los cambios propuestos para la universidad latinoamericana, influenciados por los sucesos en la universidad europea, las autoridades gubernamentales, políticas y civiles, se han dado a la tarea de reflexionar en torno a cuál ha de ser el futuro de la educación superior. Si bien aquellos cambios estuvieron soportados en los episodios políticos relacionados con la revolución, pues nadie puede ocultar que por los años sesenta y setenta, se presentó al interior de las aulas una marcada influencia de la ideología Marxista-Leninista, ello inmediatamente fue tratado de controlar por el establecimiento que estaba haciendo el acomodo del sistema capitalista.

El hecho de haber propiciado el cambio en los planes de estudios, obedeciendo parámetros del Fondo Monetario Internacional y de la ideología capitalista liberal, los gobiernos, particularmente los colombianos, fueron adoptando currículos con más tendencia hacia lo instrumental que a lo humanista propiamente dicho. Aún sin estar preparado el país, y todavía no lo está, se asumió la tecnología<sup>54</sup> como el

---

<sup>54</sup> La tecnología en su campo más amplio se refiere a las artes prácticas. Recientemente, la impresión de que la tecnología moderna es primordialmente ciencia aplicada ha llevado al uso de expresiones como "ciencia", "política científica" y "ciencia y sociedad" para referirse tanto a las ciencias como a las artes prácticas. Otros la entienden como el tratado de los medios y procedimientos empleados por el hombre para transformar los productos de la naturaleza en objetos usuales. La tecnología ha sido considerada como intermedia entre la ciencia pura y la industria. Por técnica se entienden conjuntos orgánicos de capacitación, conocimientos y procedimientos para hacer, usar y fabricar cosas útiles. Son medios para conseguir propósitos

reto del desarrollo, sin embargo, apenas se ha logrado formar en tecnología una mínima parte de la población estudiantil, y en muy escasa proporción a la población universitaria. Este fenómeno hace que los universitarios de Colombia tengan muy poca esperanza de competir en los mercados nacionales e internacionales. El efecto de la globalización exige que los profesionales tengan mucha más cercanía con lo técnico que con lo ideológico<sup>55</sup>. Los grandes movimientos de protesta por el alto índice de desempleo profesional que se están dando en el mundo en los últimos años, le han abierto las puertas a la misma educación superior para que se examine, se autoevalúe y se fije metas que le permitan sobrevivir con eficiencia en los tiempos futuros.

“Sólo las épocas críticas inventan utopías” decía Octavio Paz para referirse a los momentos de crisis y la oportunidad que tienen los hombres y las instituciones de

---

aceptados. Según Weber, existen técnicas para toda actividad y finalidad humana imaginables, es decir, “EL HOMBRE ES CAPAZ DE HACER LO QUE LE TOQUE”. Técnicas son las tradiciones culturales desarrolladas en comunidades humanas para abordar el ambiente físico y biológico incluido el organismo biológico humano. Este uso con otros, que son, aunque muy arbitrariamente, más estrictos, como aquellos que se centran sólo en la moderna tecnología industrial o sólo en los oficios y manufacturas o en la “cultura material”.

Entonces, a partir de los desarrollos de técnicas y tecnologías, las sociedades van creando un imaginario que en algunas latitudes llegan a convertirse en mitos y leyendas que traducen en comunidades superiores. Sueñan el mundo de Morus, de Platón, acuden a lo utópico (oú= no – topos= lugar), es decir, el lugar que no existe, que también significa tanto lo que no ha sido realizado en ningún lugar, como lo que no puede serlo nunca. La utopía social se contrapone a la idea de socialismo científico. La primera se caracteriza por ser una posición más bien sentimental y producto de las circunstancias del momento; el segundo se apoya en consideraciones científicas y está fundado en la historia y en las leyes económicas y sociales. El socialismo utópico responde a una primera etapa, la más imperfecta de emancipación social, la cual ha sido ya definitivamente superada por los teóricos desde Carlos Marx. Existen todavía formas e intentos de reorganización social que caen del todo dentro de lo utópico y aún de lo absurdo. Utopía social como se lee en Moro, Campanella, Saint-Simón- Forier.

<sup>55</sup> Ideología: Palabra que se usó por primera vez a finales del siglo XVIII, en el sentido de “estudio de las ideas”, pero luego pasó a referirse a las ideas sobre la sociedad, con la connotación de que estas ideas estaban falseadas o simplificadas desde un punto de vista racional y objetivo. Una ideología es un sistema de ideas más o menos coherente en el que la deformación ideológica es importante. Las ideología tienen sus fuentes en: las tensiones sociales, intereses creados, amarguras por los cambios sociales producidos, perspectivas limitadas a causa de la posición social, persistencia de tradiciones de pensamiento anticuadas. Mannheim (En Sociología del Conocimiento) afirma que la ideología por su propia naturaleza se halla alejada de la verdad, ya que supone un velo o enmascaramiento de motivos e intereses inconfesados o inconscientes. En esta concepción la ideología es la manifestación de una falsa conciencia. Ninguna ideología ha considerado nunca la búsqueda inesperada de la verdad, mediante procedimientos científicos y desde el talante característico de la ciencia moderna, como parte integrante de sus deberes.

Las ideologías tienen que suponer necesariamente una alteración de la realidad, puesto que están movidas por consideraciones de ventajas futuras o de interés. Quienes afirman que todo conocimiento es ideológico tiene n que reconocer su error, puesto que, si es imposible discernir la verdad debido a la interferencia de los intereses y de las pasiones, esta creencia debe también proyectarse sobre la veracidad de su propia serción.

El Marxismo es la única gran ideología que ha tenido un contenido científico sustancial, del que, en ciertos aspectos, se han beneficiado las ciencias sociales, esencialmente la economía.

recomponer su camino y su dinámica. Afirma Paz “Las utopías son los sueños de la razón” para invitar a las instituciones, especialmente a la universidad a revisar sus planes de estudio, los métodos de contratación, la posibilidad de acceso a la información de frontera, es decir, acomodarse a las exigencias del mundo global, tanto desde lo tecnológico como desde lo humanístico. En este ensayo haré mucho énfasis en la formación humanística porque, en mi concepto, es la única manera de remediar el problema ético que sufre la economía.

La tarea de la universidad es la creación del futuro, preverlo y prefigurarlo; a la universidad le corresponde inventar el futuro, volar del presente al futuro como decía Sartre. De igual manera, como también lo decía Ortega y Gasset “Hacer cambios en la universidades es como remover cementerios”, porque la universidad es una institución anclada en el pasado y con mucha resistencia al cambio. Las crisis deben asumirse como un signo de vida y de ineludible oportunidad para reinventar los procesos. No es tratar de desechar lo construido sino mejorarlo, innovarlo, fortalecerlo y ofrecerlo al mundo de la docencia y de la investigación en pertinencia con los nuevos desafíos mundiales.

Innovar o perecer, es el reto que hoy enfrentan las universidades. La educación superior para el siglo XXI debe asumir el cambio y el futuro como consustanciales de su ser y de su quehacer, si realmente pretende ser contemporánea.

La instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva, harán que la educación superior contribuya a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad, en la ética, en el respeto por el medio ambiente. La vocación de cambio implica una universidad al servicio de la imaginación y de la creatividad, y no únicamente al servicio de una estrecha profesionalización<sup>56</sup>, como desafortunadamente ha sido hasta ahora en términos generales.

---

<sup>56</sup> En el ámbito de la educación superior se “FORMA AL PROFESIONAL” como para significar que éste puede profesar lo que aprendió y ponerlo al servicio de otros. Se entiende como el que es competente y puede lograr un desempeño en su oficio, en su trabajo liberal ( profesiones liberales, es decir, aquellas que el hombre puede desarrollar sin mediar contrato de trabajo), tiene un gran acercamiento con el trabajador independiente. La connotación social de profesión se circunscribe a quien haya tenido estudios en la educación superior, sin embargo, quién se atrevería a poner en duda que un trabajo muy bien realizado en lo manual, lo mecánico etc, no sea realizado con gran profesionalismo. Queda pues abierta por enésima vez la discusión entre la experticia y el profesionalismo. Agrego: Para los estudios de gran profundidad prospectiva por ejemplo, existe un juego que se llama el “juego de expertos”, ¿por qué no se dice juego de profesionales? Sin embargo al acercar el término al de disciplina, entonces, su sentido gira hacia el que adquiere un potencial teórico y es capaz de entenderlo, interpretarlo y aplicarlo en cualquier contexto. Haciendo relación con el trabajo, la profesión se traduce en competencia. Las competencias vistas por los empresarios son aquellas formas en que los trabajadores desarrollan sus funciones laborales con efectividad productiva, es decir, un trabajador, para un empresario, es competente en la medida que demuestre ser capaz de realizar las funciones asignadas. El empresario establece



La universidad debe sumergirse en los problemas más notorios que afectan al mundo, pues hoy no puede hablarse de problemas regionales o nacionales, debe entenderse el problema como un todo, pues el efecto globalizador hace que un conflicto por minúsculo que sea tenga la tendencia o la posibilidad de afectar a toda la comunidad como si se tratara de un efecto dominó.

El nuevo contexto mundial exige que la universidad piense en nuevas políticas que permitan asumir con voluntad y convicción los problemas sociopolíticos, culturales y económicos de la humanidad del siglo XXI: Crecimiento acelerado de la población, urbanización desenfrenada, disparidades económicas, aumento de la población en niveles de pobreza crítica, migraciones masivas hacia países con mejor bienestar, incremento de los refugiados por razones políticas, étnicas o religiosas, el aumento de la población anciana, especialmente en los países del norte, crecimiento desaforado de la deuda externa, deterioro de la biosfera y del medio ambiente, tráfico y consumo de drogas, aumento del SIDA, violaciones de los derechos humanos, xenofobia y racismo, ingobernabilidad, plutocracia, aumento en gastos militares (guerra), la pasión de los medios de comunicación y los mensajes carentes de veracidad, entre otros.

Frente a este panorama sombrío que se desprende de los problemas aludidos, la UNESCO ha propuesto algunos desarrollos portadores de esperanzas para la humanidad, en cuyos trabajos se ve inmersa la educación superior como gestora del cambio y del futuro. Estos desarrollos los agrupa la Comisión Internacional sobre Cultura y Desarrollo de la UNESCO en cinco revoluciones: La revolución científica, la revolución económica, la revolución política, la revolución de la del Estado- nación, la revolución tecnológica, todo lo cual invita a una revolución educativa.

Puestos en esta encrucijada, necesitamos alguna brújula que oriente nuestros pasos en medio de tantas incertidumbres. Es aquí donde adquieren especial relevancia los estudios prospectivos, entendidos como sistemas coherentes de prever el futuro. Pero también es pertinente afirmarlo: la prospectiva<sup>57</sup> no predice

---

en las competencias asociaciones con el trabajo, tales como: producción, honradez, profesionalidad, eficiencia, u otra suerte de acepciones ligadas al rendimiento productivo.

<sup>57</sup> Si bien la reflexión acerca del futuro ha formado siempre parte de la historia de la humanidad, sólo en los últimos treinta años esta reflexión ha producido lo que se conoce como "estudios del futuro". En estos estudios, algunos pensadores encontraron una manera constructiva de corregir la situación de inequidad existente entre los países industrializados y los países en desarrollo, así como entre estos últimos.

Pensar que no hay un solo futuro, sino muchos futuros posibles. Si pensamos o actuamos en función de un único futuro, estamos determinando el futuro, intrínsecamente no es sólo nuestro propio futuro sino también el de otros. A esto se ha denominado a menudo la colonización del futuro en términos temporales, de la misma manera que algunos países y pueblos han colonizado a otros en términos espaciales.

El futuro está en realidad relacionado con nuestras opciones, nuestros valores y principios básicos, los cuales, como tales, son distintos y alternativos entre ellos debido a las generaciones, la cultura,

nada, pero, gracias a estudios sistemáticos y rigurosos interdisciplinarios, puede dar al menos una idea de las consecuencias de nuestros actos de hoy, reflejados en escenarios alternativos de futuro.

La política educativa centrada en la educación permanente es reivindicar las posibilidades de todos los seres humanos de contribuir a la solución de los problemas expuestos. Además rompe el mito de la edad escolar sobre el cual los adultos perdía toda oportunidad de continuar o iniciar sus estudios. La educación, pero en especial la educación superior debe pensar mejor su papel en formar para la vida y durante toda la vida de los hombres y mujeres del mundo. Formar para la autonomía, para la autogestión, para la autorregulación, para la autodidaxia.

En otro ámbito, la educación superior del futuro, al asumir el reto del vertiginoso desarrollo de las ciencias y las tecnologías, deberá enfatizar sobre la formación básica y general y priorizar los procesos de aprendizaje, de suerte que el futuro graduado o egresado esté dotado de los recursos intelectuales como para seguir educándose por sí mismo. Esto significa que la educación que se le brinde deberá estimular su creatividad e imaginación. De ahí que pueda afirmarse que la universidad del futuro será juzgada más por la calidad de sus alumnos que por la calidad de sus profesores. La sociedad contemporánea, cada vez más compleja, requiere que en el universitario se conjuguen una alta especialización y capacidad técnica con una amplia formación general (preparar para el pensamiento crítico y social ) que le permita encarar, con mayores posibilidades de éxito, el cambiante mundo que lo rodea. Surgen así nuevos dilemas para la universidad, dilemas que tienen que ver con el propósito de enfatizar sobre la profesionalización o sobre la formación general, sobre la especialización o la polivalencia. Es como fundar una conjunción entre cultura científica, cultura humanista y cultura profesional.

Sin embargo el problema de una educación general o humanista frente a una educación especializada seguirá en pie y no se solucionará con cursos generales de diversas asignaturas, sino gracias al estilo de aprendizaje que se adopte en cada campo de especialización. Se trata de que el aprendizaje vaya más allá de los conocimientos enciclopédicos en un campo determinado y se centre en las capacidades intelectuales y los valores universitarios.<sup>58</sup>

En estas condiciones, la crisis y el cambio parecieran ser características del quehacer universitario de nuestra época. Sin embargo, cuando Simón Schwartzman indaga sobre el ethos académico prevaleciente en la región nos dice

---

las disciplinas y las experiencias. Es importante respetar esta diversidad en cuanto a la gente que ya es capaz de tomar decisiones como a los que tienen que empezar su vida en este planeta. Muchas personas piensan en un futuro idéntico para todos, (La universidad no se exime de este juicio) ya sea en términos ideológicos o religiosos. Es importante que el futuro se vea como una serie de alternativas posibles: Futuros, no futuro.

<sup>58</sup> HUSEN, Torsten. El concepto de universidad: nuevas funciones, la crisis actual y los retos del futuro. En: PERSPECTIVAS no. 78, Vol. XXI, no. 2, UNESCO, 1991. p. 202.

que: El sentimiento general es de deterioro y falta de calidad, y de una idealización del pasado”. A su vez, José Joaquín Brunner se pregunta cuáles son los principales asuntos que se hallan en debate hoy en día en América latina respecto a los cuales se manifiesta esa necesidad de cambios profundos y de severas readaptaciones en la educación superior. Brunner afirma que uno es el notorio cambio en la actitud de los gobiernos frente a la educación superior, que ha traído consigo un quiebre práctico del principal mecanismo tradicional de relación Estado-Universidad.

El voto en todos los continentes es por tener una universidad dedicada a la educación permanente; una institución estrechamente relacionada con el estado, la sociedad civil, el sector productivo. Una universidad que se inserte en un gran proyecto de desarrollo en donde prime lo humano y lo sostenible, y que contribuya, mediante su vocación prospectiva, a configurar proyectos de sociedad futura, a nivel regional, nacional e internacional; una universidad, a decir de Habermas como una auténtica “comunidad crítica de estudiantes y profesores”

Una institución forjadora de ciudadanos conscientes y responsables, de profesionales, investigadores y técnicos formados interdisciplinariamente, dotados de una cultura humanística y científica, capaces de seguirse formando por sí mismos, de adaptar sus conocimientos a las transformaciones y de localizar la información pertinente, evaluarla críticamente, juzgar y tomar decisiones.

## **CATEGORÍA EMERGENTES**

En esta perspectiva, surgen nuevas categorías sobre las cuales deben girar las próximas discusiones sobre los procesos educativos en la facultad. De esta investigación se desprenden las siguientes:

### **8.1 POLÍTICA PLURALISTA**

El profesor que se implica con este modelo debe entender y ser sensible al bagaje cultural, realidad social y problemas de sus alumnos y proporcionarles a todos ellos la posibilidad de identificarse con su grupo y luchar por la igualdad de todos ellos, haciéndoles conscientes de las injusticias que se cometen y de su capacidad de combatirlas.

En suma, debe ser conocedor de los distintos sistemas culturales y de sus estilos de aprendizaje y facilitador de la incorporación de todos ellos en la educación intercultural, en igualdad de condiciones, enfatizando aquellos que han sido tradicionalmente marginados por efectos discriminatorios. Para ello no sólo tendrá en cuenta qué tipo de conocimientos transmite, sino de qué manera lo hace, y qué valores y actitudes comportan. El profesor y la facultad deben romper el mito monocultural que el grupo mayoritario ha instalado en la educación e intentar que

la interculturalidad que se da en la sociedad se desarrolle desde planteamientos pluralistas y no asimilacionistas.

## 8.2 PROGRAMA INTERCULTURAL

La política intercultural pone el énfasis en la relación dinámica entre las culturas; en la búsqueda, mediante el diálogo, de formas culturales nuevas que puedan ser compartidas por todos en la facultad y la sociedad multicultural. No supone ni una falsa fusión asimilacionista ni el separatismo relativista, sino que enfatiza el hecho de que la evolución y el cambio cultural sólo se produce cuando los distintos grupos interactúan y se mezclan, enriqueciendo la propia cultura con elementos de otras, como culturas abiertas “con antagonismos y complementariedades”.

En este intercambio, por supuesto, deben estar garantizados los derechos de todos los grupos; de ahí que la política intercultural exprese su preocupación por establecer y proporcionar las condiciones de igualdad y justicia social necesarias para que el diálogo entre culturas sea realmente enriquecedor y no basado nuevamente en relaciones de poder desiguales.

Esto supone una reforma total del proceso educativo, currículo, organización y cultura académica etc., para dar cabida a la diversidad cultural y así pueda institucionalizarse el modelo, encuadrado en un proceso social más amplio de ***Emancipación Cultural y Reconstrucción Social***, que pretende abrir un espacio dialéctico de liberación y emancipación frente a las desigualdades sociales y la opresión, basado en la crítica democrática del modelo cultural y social predominante.

La Pedagogía Intercultural conceptualiza la cultura, la sociedad y la educación como dinámicas activas, y desde este presupuesto concibe al alumno capaz de construir su conocimiento por sí mismo, de forma crítica y reflexiva, sacando sus propias conclusiones a partir de una amplia gama de información y perspectivas utilizando un material complejo y elaborado que demuestre las altas expectativas que se tienen de su capacidad de aprendizaje.

Desde el punto de vista pragmático, se trata de generar **competencias interculturales**, para aprender a funcionar satisfactoriamente en el propio grupo cultural, en otros grupos y en la cultura común construida por todos. El currículo intercultural, además, debe promocionar el multilingüismo, mediante modelos de educación bilingüe y metodologías activas centradas en el propio alumno, que potencien el aprendizaje cooperativo y no sólo el competitivo, que motiven al descubrimiento y a la investigación sobre la realidad, a través de la elaboración de proyectos de acción social, aprovechando el conflicto cognitivo, afectivo y social en el debate y la toma de decisiones reflexivas. Que globalice los conocimientos interconectándolos y creando esquemas conceptuales que capten comprehensivamente las relaciones dinámicas entre los distintos elementos, en un proceso dialógico de tesis-antítesis-síntesis.

**El profesor no se considera un agente socializador, sino un ciudadano comprometido políticamente en el cambio social, que analiza y cuestiona su propio rol como profesional redefiniéndolo continuamente. Debe concebirse como un investigador que trabaja en coordinación con toda la comunidad en la identificación y contrastación de los problemas y circunstancias de su facultad en relación con ámbitos sociales más amplios, analizando conjuntamente la causa de los conflictos, debatiendo abiertamente soluciones alternativas comprometiéndose en el cambio de actitudes y conductas insolidarias e injustas. No debe trabajar aislado en el aula, sino que deben establecerse las pautas de acción educativa de manera cooperativa también. El educador aprovecha cualquier momento y circunstancia del ámbito de trabajo para incorporar una visión intercultural en la vida cotidiana de la facultad, relacionando lo que en ella ocurre o se aprende con los fenómenos sociales que la originan. Debe hacer compatibles las distintas percepciones culturales, para no sumir a los alumnos en un relativismo sin salida, aprovechando el conflicto generado entre ellas para potenciar puntos de vista conciliadores a través del diálogo y el análisis crítico.**

## BIBLIOGRAFÍA

AGUADO, M. T La Educación Intercultural: Concepto, paradigmas realizaciones. En: JIMÉNEZ, M. C. (Ed.). Lecturas de Pedagogía. Madrid: Dykinson, 1991. p. 89-104.

BANKS, J. A. La Educación Multicultural. El interminable debate. Filadelfia: The Falmer Press, 1986.

BANKS, J. A. y GRINTER, R. Las Escuelas y la Diversidad Cultural. Londres: The Falmer Press, 1992.

BANKS, J. A. Debate sobre la Construcción del Conocimiento y la Educación Multicultural. El Investigador Educativo, Vol. 22, no. 5, 1993a; p. 4-14.

BANKS, J. A. Educación Multicultural: Desarrollo Histórico, Dimensiones y Práctica. En: Cuadernos de Investigación sobre Educación Multicultural, Nueva York: Macmillan Publishing USA., 1995.

BANKS, J. A. Educando Ciudadanos en una Sociedad Multicultural. Nueva York: Imprenta del Colegio de Profesores, 1997.

BANKS, J. A. Educación Multicultural: Características y Metas. Boston: Allyn and Bacon, 1997a.

BANKS, J. A. y McGEE BANKS, C. A. Educación Multicultural. Perspectivas y Consecuencias. Boston: Allyn&Bacon, 1997.

BARTOLOMÉ, M., CABRERA, F., ESPIN, J. V., DEL CAMPO, J., MARIN, M. A. y RODRIGUEZ, M. Identidad y Ciudadanía: un reto a la educación intercultural. Madrid: NARCEA, 2002.

BERSH, David. El fenómeno de la salud. ICFES- ASCOFAME, 1986.

BOISIER, Sergio. En: El desarrollo territorial a partir de la construcción de capital sinérgico, 1999.

BURY, J. La idea del progreso. Alianza, 1971. p. 9. Tomado de: RESTREPO, L. C. y ESPINEL, M. Semiología de las Prácticas en Salud. p. 236.

CARRIERI, M. No hay democracia sin democracia económica. Madrid: HOAC, 1997.

CARRIZOSA, Julio. Citado en: El Occidente Colombiano: La cultura compromete la viabilidad del desarrollo, CORPES de Occidente, 1998. p. 289-290.

CEPAUR. Fundación Dagbonmarkjold. Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro. Santiago de Chile: CEPUR, 1986.

CALDERHEAD, J. Dilemas en el Desarrollo de la Enseñanza Reflexiva. Documento de trabajo presentado en Sevilla, 1991.

CAMILLERI, C. De lo Multicultural a lo Intercultural. Educación para la Diversidad. Londres: The Falmer Press, 1992.

CARBONELL, F. Desigualdad Social y Diversidad Cultural en la Educación. Barcelona: Ed. Altafulla, 1997a.

DAVIES, I. y REY, M. Aproximaciones a la Educación Intercultural. Centro de Estudios Interculturales de Europa, 1996.

DELORS, J. La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana-UNESCO, 1996.

Diccionario de Economía Política. Biebestar, (economía del).

MICROSOFT. Enciclopedia Encarta, 2002.

ENZENSBERGER, H. M. Perspectivas de guerra civil. Barcelona: Anagrama, 1994. p. 6.

FLECHA, R. Las nuevas desigualdades educativas. Barcelona: Paidós Educador, 1994.

GUARÍN J., Germán. Nuevas razones para la racionalidad en horizonte de la investigación de ciencias sociales. Manizales: Universidad de Manizales, 2001. p. 68.

GALINO, A. y ESCRIBANO, A. La Educación intercultural en el enfoque y desarrollo del curriculum. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones, 1990.

GIROUX, H. A. ¿Educación Incorporada?. Dirección Educativa, Vol. 56, no 2, 1998. p. 12-17.

GRINTER, R. ¿Educación Multicultural o Antirracista? Educación para la diversidad cultural. Londres: The Falmer Press, 1992.



GUARINA, J. G. La Salud, 1996.

HANSEN, P. Educación intercultural e inmigración en la Unión Europea: visiones, paradojas, exclusiones. Barcelona: Ediciones Pomares- Corredor S.A., 1998a.

HINKELAMMERT, F. El huracán de la globalización. Pasos 69, 1997, p. 25.

HUSEN, Torsten. El concepto de universidad: nuevas funciones, la crisis actual y los retos del futuro. En: Perspectivas no 78, Vol. XXI, no 2. UNESCO, 1991. p. 202.

JULIANO, D. Educación intercultural. Escuela y minorías étnicas. Madrid: Eudema, S.A., 1993.

KALTSOUNIS, T. Educación multicultural y educación para la ciudadanía en la encrucijada. Londres: Falmer Press, 1997.

LONGUET. Citado En: El Mercurio, 1991. p. 374.

MARQUÉS, S. Los retos de la educación en una sociedad pluricultural. Girona: Universidad de Girona, 2001.

MAY, S. Introducción: Hacia el multiculturalismo crítico. Londres: Falmer Press, 1999a.

MCCARTHY, C. Racismo y Currículum. La desigualdad social y las teorías políticas de las diferencias en la investigación contemporánea sobre la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata, S.L. y Fundación Paideia, 1994b.

MCLAREN, P. Multiculturalismo y Posmodernismo Crítico. Hacia una pedagogía de la Oposición y de la Transformación. Oxford: Oxford University Press, 1997.

MCLAREN, P. y TORRES, R. Racismo y Educación Multicultural. Multiculturalismo Crítico. Londres: Falmer Press, 1999.

MOLINA, J. F. Sociedad y Educación: Perspectivas Interculturales. Lleida: Universidad de Lleida, Promociones y Publicaciones Universitarias, 1994.

MANNHEIM, P. Sociología del conocimiento.

MARIN V., Wilson. La medición de la calidad de vida en los municipios. Revista Javeriana, 1997. p. 183.

MORIN, Edgar. El Pensamiento Complejo. Barcelona: Edisa.

NIETO, S. Afirmación, solidaridad y crítica: Movimiento más allá de la tolerancia en la educación. Washington: Network of Educators on The Americas, 1998.

NIETO, S. Educación Multicultural Crítica y las Perspectivas de los Estudiantes. Londres: Falmer Press, 1999a.

SAAVEDRA, E. Grupos de Estudio de Profesores: Contextos para la transformación del aprendizaje y la acción. Londres: Farmer Press, 1996.

SARMIENTO ANZOLA, Libardo. Conflicto, intervención y economía política de la guerra. Módulo 2, Análisis de Coyuntura Nacional. Manizales: CINDE, 2002.

SARMIENTO G., Alfredo y GONZÁLEZ, Jorge Iván. Algunos aspectos conceptuales del índice de condiciones de vida. Coyuntura Social, no 19, Fedesarrollo, 1998.

SEN K., Amartya. Desarrollo y Libertad. Editorial Planeta S.A., 2000.

----- El Nivel de Vida. Editorial Complutense, S.A., 2001.

----- ¿De qué se trata el desarrollo?. En fronteras de la economía del desarrollo.

SMITH, Adam. Investigación de la Naturaleza y Causa de la Riqueza de las Naciones, Tomo I, Biblioteca de Economía. Barcelona: Ediciones Folio.

TORTOSA, J. M. La Pobreza Capitalista. Sociedad, empobrecimiento e intervención. Madrid: Tecnos, 1993.

WALLEERSTEIN, J. El Moderno Sistema Mundial. La agricultura capitalista y los orígenes de la economía europea en el siglo XVI. Madrid: Siglo XXI, 1977.

WINKLER, D. Efficiency and Equity in Latinianamerican Higher Educcaión, World Bank, Mimeo, 1988.

## **Anexo A. Consideración pedagógica, educativa y cultural, basada en la interculturalidad, para la Facultad de Economía de la Universidad de Manizales.**

### **INTRODUCCIÓN**

Fruto de este trabajo investigativo, surge, a manera de propuesta para el mejoramiento de los procesos educativos, pedagógicos y culturales en la Facultad de Economía de la Universidad de Manizales, la articulación de la interculturalidad en el currículo, que permita a su comunidad insertarse en la complejidad derivada de las nuevas exigencias que deja el nuevo ordenamiento geopolítico y económico del mundo.

La primera sensación que surge cuando se pretende abordar el tema de la universidad, o de la pedagogía que en ella se desarrolla, es que va a ser una tarea irrealizable. Son tantos los elementos a considerar y tan complejos que no parece posible enfrentarlos con suficiente coherencia y sistematicidad.

Por eso, seguramente, han sido numerosas las aproximaciones al desarrollo pedagógico de la facultad de Economía: La facultad vista desde la adecuación de sus planes de estudio a las demandas de la sociedad, o desde los sistemas de selección y promoción del profesorado, o desde la imagen social, o desde las características del alumnado que accede a sus estudios universitarios. Son abundantes las cuestiones sobre su función educativa, pero siguen faltando visiones de conjunto que permitan, al menos a quienes trabajan en su seno, tomar una idea completa y ajustada del sentido y la dinámica de la facultad.

Llegado a este punto surge, sin duda, la primera dificultad seria. Algo así como una primera enmienda a la totalidad. ¿Resulta viable una aproximación de ese tipo a la complejidad social y cultural que caracteriza a la facultad de Economía de la universidad de Manizales? Esta dificultad es cierta y plantea serios problemas a quien desee hacer un abordaje amplio y multidimensional a la enseñanza universitaria. Pero hay que ser realistas. No elucubraré sobre la naturaleza completa e integral de este análisis. No pretendo presentarlo como una visión válida para cualquier realidad universitaria, ni mi experiencia ni mis conocimientos se corresponden con una pretensión tan elevada.

El objetivo de este trabajo es una **reflexión** sobre cómo se puede ver la facultad y el trabajo formativo que se lleva a cabo en ella. Mezclaré elementos de mi propia experiencia y la de otros autores que han trabajado el campo complejo de la interculturalidad.

Parece claro que sólo en la medida en que se vaya estudiando, analizando, debatiendo la realidad de la facultad, también se estará en disposición de tener ideas más claras con respecto a cómo se puede mejorar la calidad del trabajo pedagógico que en ella se realiza.

Como es lógico, la facultad de Economía está inmersa y a la vez permeada por las decisiones y políticas que adopte la Universidad ( mirada en toda su extensión), es decir, hace parte de un gran sistema y como tal no puede desarrollar funciones de manera aislada.

Vista de esta manera, la Facultad de Economía queda constituida como un escenario complejo y multidimensional, en el que inciden y se entrecruzan influencias de muy diverso signo. Precisamente por ello, cualquier consideración que quiera hacerse sobre los procesos que tienen lugar en el seno de la Facultad exigen una contextualización en ese marco más general. Identificaré algunos ejes que sirven de marco para la presentación de mi postura pedagógica en torno a la interculturalidad para la facultad de Economía.

1. **Universidad-política universitaria:** Es el marco institucional de los estudios universitarios y está constituido por la < universidad > como institución social a la que se le encomienda una misión específica. Como toda institución. La universidad es una realidad histórica y, por tanto, posee una identidad propia y única ( su <estructura> y dinámica institucional) que condicionará la forma de afrontar dicha misión.

2. **Materias del currículo y su relación con la ciencia:** Viene dado por el componente cultural y técnico: los conocimientos y competencias profesionales que en la universidad se enseñan-aprenden; constituye la sustancia formativa del trabajo universitario. A su vez, este eje, se ve contrabalanceado desde fuera de la universidad por la presión externa proveniente del *statu quo* de la ciencia, la tecnología y la cultura en general. En este caso, la incidencia es la más de las veces indirecta, a través de la propia legislación y la normativa que presumiblemente trata de adaptar la estructura de las carreras al actual desarrollo de la ciencia y la cultura así como a las demandas sociales y del mundo del empleo.

3. **Profesores-mundo profesional:** Está constituido por los profesores que, en la mayoría de los casos ( lo que enriquece la vida universitaria), presentan características culturales propias en la forma de construir el conocimiento y la forma de presentárselo a sus alumnos, en la forma de concebir su trabajo y su carrera profesional.

4. **Estudiantes-mundo del empleo:** Es el de los alumnos y alumnas universitarios. Por su nivel de madurez ( se trata de sujetos adultos con un fuerte *background* escolar previo y unas opciones profesionales definidas y sus

particulares características sociales y culturales, constituye una clientela escolar claramente diferenciada y capaz de condicionar, al menos en parte, el trabajo a hacer en la Facultad. En este caso, el mundo del empleo constituye el marco de incidencia externo: no sólo en tanto que definidor de las expectativas de empleo (incluyendo la facilidad de <colocarse> pero también la <imagen social> de la profesión y el nivel de los salarios), sino también de las condiciones de acceso al empleo de las necesidades de formación (básica, especializada, complementaria). Todo ello orienta los intereses y las demandas de los alumnos. Su incidencia será aún mayor cuanto más abra el nivel de opcionalidad.

Sirva todo esto para dejar claro que la Facultad no son las materias ni las clases que se imparten, ni lo es la organización de los programas, sino que es un todo complejo en cuyo seno se entrecruzan dimensiones de muy diverso signo que interactúan entre sí condicionando cada uno de los aspectos de funcionamiento interno. La idea, en definitiva, es que la enseñanza en la facultad es una realidad cuyo conocimiento exige ampliar más el marco de análisis para considerar aquellos factores que más sustancialmente condicionan su desarrollo (el desarrollo de la Facultad y de la formación que se planifica y desarrolla en su seno).

En ese marco de análisis, vivimos un nuevo presente en el cual, hemos dejado de plantearnos la multiculturalidad resultante en la educación superior como una curiosidad histórica y diariamente asistimos a nuevos discursos sociales que la asimilan a una realidad problematizadora. El ámbito educativo no podía ser menos y el eco de ese nuevo reto, tal y como preferimos considerarlo, se pone en evidencia en todas las etapas y niveles de nuestro sistema educativo.

La finalidad que pretendo alcanzar con este trabajo es invitar al lector a reflexionar conjuntamente sobre lo que considero que significa y tiene que aportar la **educación intercultural** dentro de las coordenadas que rigen nuestra dinámica social y ante los retos que en estos momentos nos plantea una sociedad progresivamente más plural y más compleja.

Con esta voluntad empezaré con dos preguntas de fondo que se proponen a manera de reflexión personal: ¿Por cuál educación apostamos en la facultad de Economía? Y ¿Para qué sociedad queremos educar?. Pues es evidente que hablar de educación es hablar de planificación de futuro (Marqués, 2001) y el modelo de persona y mundo que deseemos construir nos marca un modo u otro de educar y, por tanto, de contribuir en este sentido.

Mi postura para dar contenido a ambas cuestiones quiere evitar un concepto de la educación intercultural desarrollado en el vacío: contrariamente, la reflexión teórica que se tratará en el trabajo pretende ser coherente con el papel que en estos momentos está llamada a asumir la Facultad, no sólo para dar una mirada a su

interior, sino para que tome una posición crítica frente a la diversidad cultural a la cual se enfrenta el economista.

La educación intercultural responde a la idea de ser *una estrategia al servicio de la interdependencia global*, desde un fuerte compromiso con los valores democráticos para el desarrollo de nuevas pautas de convivencia. Así entendida, presenta unos vínculos muy estrechos con otras filosofías educativas como la educación para los derechos humanos, la educación para el desarrollo o la educación global.

Por otro lado, predomina una definición comprehensiva que la equipara a *un movimiento de reforma* dirigido a incrementar la igualdad educativa en todo el alumnado y a hacer posible el reconocimiento de múltiples visiones del mundo, incluyendo cambios importantes en todas las dimensiones de las instituciones educativas, desde un enfoque holístico, y sin desvincularlas de su contexto sociopolítico.

Finalmente, también se admite que la **educación intercultural** es el resultado de *un proceso de continuo desarrollo* fruto de unas tensiones que actualmente derivan de las críticas emitidas desde dos grandes posturas en este ámbito: la conservadora que la considera una amenaza para la unidad social y la radical que, justamente, le reprocha a la educación intercultural no hacer aquello que los conservadores temen que comportará: la reforma significativa de la estructura social, denunciando los sistemas de opresión para erradicar las desigualdades existentes.

Este debate ha ido favoreciendo una nueva confianza en la educación intercultural para luchar contra la exclusión y transformar la sociedad, de modo que cada vez cobran más relevancia los modelos comprometidos con la construcción de un proyecto de justicia social desde el enfoque sociocrítico (el modelo antirracista británico, el multiculturalismo de May (1999) o la educación multicultural crítica de McCarthy (1994) y Nieto 8 1998, 1999), orientados por la filosofía de la pedagogía crítica) y los que surgen para superar el vacío político en el desarrollo cultural del alumnado, acentuando temas afines al cómo educarle para participar en una sociedad multicultural, con evidentes puntos de contacto con otros movimientos paralelos como la educación para la ciudadanía que señala Banks (1997) o el proyecto educativo global establecido por Bartolomé (1997, 2002).

## **LA EDUCACIÓN EN UN MUNDO INTERCULTURAL**

“La educación debe ayudar a hacer crecer un nuevo humanismo, con un componente ético esencial y que sitúe en un lugar importante el conocimiento y el respeto de las culturas y de los valores espirituales de las diferentes civilizaciones, como contrapeso necesario a una globalización que, de otra manera, sólo se notaría en los aspectos económicos o técnicos. El sentimiento de compartir unos

valores y un destino comunes constituye, en definitiva, la base de cualquier proyecto de cooperación internacional” (Delors, 1996: 42).

Desde esa concepción de la educación como base prioritaria para operar el cambio, la innovación y el crecimiento dentro de la sociedad, rápidamente nos urge una mejor comprensión de nuestro contexto en proceso de transición tanto para plantear cualquier propuesta educativa que realmente responda a las necesidades reales, aquí y ahora, como para debatir el rol de la educación en la perspectiva de los desafíos que nos reserva el futuro.

Si bien es cierto que la conceptualización de la educación multicultural - intercultural tiene un carácter contextual y está arraigada en un marco político, cultural y social específico (Banks, 1986; Banks y Grinter, 1992; Grinter, 1992; Hansen, 1998), la diversidad y la imprecisión de la terminología utilizada en este ámbito de estudio es una expresión más de la complejidad, y desde hace unos cuantos años se ha evidenciado aún más con la proliferación de otros conceptos o formas de adjetivar este movimiento como *intercultural*, *multicultural*, *pluricultural*, *transcultural*<sup>59</sup>. Para superar esta ambigüedad semántica derivada de esta variedad de términos, Aguado (1991) ofrece una interesante delimitación conceptual de los prefijos pluri, trans, multi e inter que se incorporan a la raíz “cultural”. Pero su análisis exhaustivo va más allá de los objetivos que aquí me propongo y por ello me centraré en las denominaciones *multicultural* e *intercultural*, porque son las más utilizadas en el campo educativo.

En el contexto europeo existe un consenso general de los autores Aguado, 1991; Camilleri, 1992; Carbonell, 1997; Davies, 1996; Flecha, 1994; Galino y Escribano, 1990; Juliano, 1993; Molina, 1994 y otros a reconocer que el término *intercultural* tiene una connotación diferente a la de *multicultural*, de acuerdo con la siguiente diferencia de matiz: El término “multicultural expresa simplemente una situación de hecho, la situación real de una sociedad con varios grupos culturales que mantienen la suficiente cohesión entre ellos de acuerdo con un cierto número de valores y normas”<sup>60</sup>, mientras que el de “interculturalidad afirma explícitamente la realidad del diálogo, la reciprocidad, la interdependencia y expresa más bien un deseo, un método de intervención” por medio del cual la interacción entre las diferentes culturas (actores de la facultad) sea una fuente de enriquecimiento mutuo. La interculturalidad incluye las políticas de diálogo cultural y se opone al diferencialismo y al tratamiento de las desigualdades en nombre del pluralismo.

---

<sup>59</sup> Algunos autores como FLECHA, 1994, diferencia claramente entre *educación intercultural*, la cual tiende a valorar prioritariamente la convivencia de personas de diferentes partes en una misma institución y ver como raras a las que se basan en una única procedencia, y la *educación pluricultural* que tiende a valorar prioritariamente el que las personas puedan seguir una educación que les posibilite mantener y desarrollar su propia cultura.

<sup>60</sup> GALINO y ESCRIBANO (1990:12)

En la educación intercultural la *igualdad y la diversidad* son las dos caras de la misma moneda, y su enfoque práctico más integrado en el aula tiene en cuenta tanto el *que* hay que enseñar (el contenido / currículo) como el *cómo hacerlo* (la organización y la intervención en el aula).

### **La educación intercultural como movimiento de reforma**

Desde una perspectiva de desarrollo y de acuerdo con la evolución conceptual que Banks (1997 b) propone de la educación intercultural, actualmente sigue vigente una definición amplia y comprehensiva de este concepto: la educación responde a *un movimiento de reforma educativa* dirigido a incrementar la igualdad educativa de todo el alumnado consistente en la transformación substancial de las instituciones educativas para hacer posible una práctica democrática y el reconocimiento de múltiples visiones del mundo.

En medio del nuevo ordenamiento mundial que posibilita el aumento de la inmigración, fruto de los nuevos tratados comerciales y del efecto globalizador de la economía, así como de las crecientes diferencias sociales entre los colectivos más ricos y más pobres, la facultad de Economía debe repensar esta nueva realidad que se orienta hacia una sociedad más pluralista y democrática y darle una orientación a su modelo pedagógico, de tal manera que sus profesionales puedan insertarse en cualquier cultura del mundo.

Para este logro deben considerarse cinco dimensiones básicas de la educación intercultural (Banks, 1997; 1993 a; 1995), que incorporan aspectos de los modelos y paradigmas anteriores en una ideología global emancipadora, con el objetivo de reformar y facilitar su aplicación en la facultad de Economía de la universidad de Manizales, destacando así su carácter complejo y multidimensional.

### **LAS DIMENSIONES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL**

1. **La integración de contenido:** Es una forma de hacer apertura en el modelo pedagógico, los profesores deben hacer referencia a ejemplos y contenidos procedentes de varias culturas e incorporarlos a su modelo educativo. Es una manera de eliminar la repetitividad y obsolescencia de los contenidos, poniendo en peligro la articulación de la disciplina con los avances teóricos más nuevos que se producen en el mundo.

2. **El proceso de construcción del conocimiento:** Al partir de la conceptualización posmoderna del conocimiento como socialmente construido y altamente influenciado por los factores personales, culturales y sociales, un enfoque intercultural sobre la construcción del conocimiento contrasta con el paradigma empírico apoyado en la neutralidad, la objetividad y el carácter universal de la ciencia y la investigación, e incluye la discusión de las formas por las que las asunciones culturales implícitas, los marcos de referencia, las



perspectivas, los sesgos dentro de una disciplina influyen en su construcción. Es una parte importante de la enseñanza multicultural, en la medida que permite que el alumnado entienda cómo las propias experiencias culturales son epistemológicamente significativas en la construcción, el uso y la interpretación del conocimiento. Por eso este mismo autor (Banks, 1992b: 34) recomienda que: “ Se debería enseñar al alumnado que el conocimiento es una construcción social, que refleja las perspectivas, las experiencias y los valores de las personas y de las culturas que lo construyen y que es algo dinámico, cambiante, y debatible entre sus creadores y sus usuarios”.

3. **La reducción del prejuicio:** Esta dimensión está centrada en las características de las actitudes del alumnado y en la forma cómo pueden modificarse a través de diferentes métodos y recursos, es decir, luego de conocer los estereotipos, los prejuicios y las actitudes discriminatorias de los estudiantes, e incluso de las instituciones, desarrollar acciones que promuevan la obtención de una mejor participación de la comunidad en la construcción del conocimiento y en la adquisición de valores más democráticos y positivos. La arrogancia que caracteriza la cultura académica de la facultad, la escrituración y parcelación que se ha hecho del saber a algunos profesores, son obstáculos que fácilmente pueden corregirse a partir de la propuesta de Banks.

4. **Una pedagogía de la equidad:** Una pedagogía de la equidad existe cuando el profesorado transforma su enseñanza a fin de facilitar el éxito académico de todo el alumnado, independientemente de su procedencia cultural, racial, social y sexual ( Banks y McGee Banks, 1977 ). La facultad de Economía debe adoptar el uso de técnicas de enseñanza de acuerdo con los estilos de aprendizaje y los estilos culturales de los alumnos, respetando su formación ideológica, política y social, en el marco de una educación pluralista y participativa.

5. **La cultura universitaria favorable al empowerment:** En el ámbito de la educación intercultural las relaciones favorables al empowerment están asociadas con el desarrollo de competencias para superar las injusticia y las desigualdades sociales, e implica una seria consideración del conocimiento, las actitudes y habilidades necesarias para participar efectivamente en la acción y el cambio social en beneficio de todos sus miembros. Esta dimensión y la construcción del conocimiento son las más complejas y tienen una orientación de reconstrucción social.

### **La educación intercultural como proceso**

Como he referido, la educación intercultural no es un proceso ahistórico, descontextualizado ni incontestable, por el contrario, pertenece a la gama de los conceptos esencialmente contestables y es el resultado de un proceso de

desarrollo<sup>61</sup> que de acuerdo con Kaltounis (1997:19) no se ha completado, es decir, cada etapa fue sustituida por otra a causa de las numerosas tensiones que cada una de ellas contenía o generaba.

Dentro del marco del último decenio, la educación intercultural se ha convertido en el blanco de las críticas más diversas, fundamentalmente de tipo radical y conservador. Implica entonces asumir el compromiso de promover un discurso que considera prioritarias la igualdad estructural así como la denuncia de los sistemas de opresión, básicamente el racismo y el capitalismo; también considera que la educación intercultural es una amenaza para la unidad social y advierte del peligro subyacente a los cambios curriculares y las políticas establecidas en las universidades, su único objetivo es la asimilación cultural de la educación, es decir, que ésta sea cerrada y si alguien la cuestiona o cuestiona los procedimientos de los profesores, simplemente es una amenaza social.

Para asumir la educación intercultural en la facultad de Economía, se exige una transformación radical de la pedagogía, del currículo y de las estructuras organizativas, tal como lo señalan los postulados esenciales de *pedagogía crítica*, surgida de numerosos desarrollos teóricos tales como las filosofías latinoamericanas de la liberación, la pedagogía de Paulo Freire (1976)<sup>62</sup>, la sociología del conocimiento, la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, la teoría feminista y el criticismo cultural neomarxista; según McLaren y Torres (1999: 60) “*La pedagogía crítica es una forma de considerar, negociar, y transformar las relaciones en la relación educativa, la producción del conocimiento, las estructuras institucionales, y las relaciones sociales, materiales de la comunidad más amplia, la sociedad y el Estado-Nación*”.

La pedagogía crítica – llamada también *pedagogía emancipadora*, *pedagogía transformadora* o *border pedagogy*, *pedagogía reconstructivista* o incluso una *pedagogía explícita para la integración y el acceso social* – es exigida por los críticos radicales, en nombre de la calidad y la igualdad educativas como un proyecto político centrado en la crítica a la cultura dominante, al conocimiento y a las relaciones sociales, con el objetivo de cuestionar el sesgo de los profesores que no evolucionaron, pero que tampoco dejan que otros lo hagan porque los consideran impertinentes y amenazas sociales (como ocurre en la facultad de Economía).

---

<sup>61</sup> Banks afirma que la educación intercultural responde a un proceso en continuo desarrollo, que tiene como uno de sus objetivos más importantes crear en las universidades y en la sociedad valores como la justicia, la igualdad y la libertad. En una sociedad democrática y plural estos valores nunca se pueden conseguir totalmente, pues, “cuando nos aproximamos a su realización por parte de ciertos grupos en particular, otros se convierten en víctimas de la persecución, del sexismo y de la discriminación (...); por eso la educación multicultural es un proceso continuo que no concluye nunca” (BANKS, 1997: 68)

<sup>62</sup> FREIRE, P. *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI, 1976.

## ¿Qué maestro debe intervenir en la educación intercultural?

*“La formación del profesorado es la clave real de una educación intercultural” (Rey, 1986, p.37)<sup>63</sup>.*

La realidad es que los docentes no han recibido ni la formación ni la orientación necesaria sobre **educación intercultural**. A pesar de todo comienza a haber experiencias plausibles y esfuerzos cada vez más claros que deberían difundirse de un modo más fuerte y reiterado para responder adecuadamente a la urgencia progresiva de sectores enteros de profesionales.

La UNESCO en el año 1975 (ratificándolo en la declaración mundial de 1998) definía ya la formación permanente del profesorado como *“un proceso dirigido a la revisión y renovación de conocimientos, las actitudes y las habilidades previamente adquiridas, determinado por la necesidad de actualizar los conocimientos como consecuencia de los cambios y avances de la tecnología y de las ciencias<sup>64</sup>”*.

Si aplicamos esta definición al nuevo modelo intercultural, el perfeccionamiento y el desarrollo de los docentes implica que el profesorado debe adquirir el conocimiento necesario sobre la realidad con la que debe enfrentarse y las competencias específicas para cooperar con personas de diferentes bases culturales; prepararse para relacionarse con alumnado, familias, y colegas de otras partes del mundo; y formarse en el respeto por la diversidad de estilos de vida, religiones, modos de ser y de pensar.

Haciendo una analogía de la educación intercultural con la Pedagogía de las Posibilidades (Guarín: 2002), ésta nos ofrece la praxis como auténtica realización del formar en el acto, en el actuar<sup>65</sup>. La PRAXIS FORMATIVA genera ambientes de aprendizaje que alimentan la libertad<sup>66</sup>... la Pedagogía de las Posibilidades convoca a tender puentes entre la clase, el curso y la vida; entre el pensamiento, el conocimiento y la realidad psicológica, social y cultural, histórica del educando<sup>67</sup> (y del educador)<sup>68</sup>.

La facultad de Economía, que centra su trabajo en la enseñanza, es decir, “donde el docente mantiene una relación estrecha con el saber y el alumno está relegado al plano del simple espectador<sup>69</sup>, puede adoptar las estrategias que propone

---

<sup>63</sup> REY, M. Training teachers in intercultural education? Strasbourg: Council of Europe. Citado por Villar (1992), 1996.

<sup>64</sup> MAYOR, F. Ayudar a los iniciadores. El Correo de la UNESCO, 45, 1992.

<sup>65</sup> GUARIN J. Germán. Documentos CIUM. Manizales: Universidad de Manizales, 2002. p. 32.

<sup>66</sup> Ibid., p. 32.

<sup>67</sup> Ibid., p. 32.

<sup>68</sup> El paréntesis es mío.

<sup>69</sup> ZAMBRANO LEAL, Armando. Elementos desde una comprensión crítica de la educabilidad, la enseñabilidad y la pedagogía como disciplina fundante. Cali, 1999.

Calderhead (1991:1) acerca de la formación de un docente reflexivo – crítico, como condiciones básicas para comprender el reto de la interculturalidad:

1. La capacidad de analizar, discutir y evaluar los cambios de su práctica.
2. La capacidad de evaluar los contextos sociales y políticos en que trabaja.
3. La capacidad para preciar los aspectos morales y éticos implícitos en la práctica educativa.
4. La capacidad de asumir más responsabilidad en el propio desarrollo profesional.
5. La capacidad de explicitar la “teoría” implícita en la práctica educativa.
6. La capacidad de mayor implicación en la dirección de la educación.

La opción de la **educación intercultural** resuelve otro problema que ha sido tradicional en la facultad de Economía, se trata del *individualismo*.

La **colaboración como cultura**. Otra de las grandes metas del desarrollo de la facultad se sitúa en el ámbito de la **colaboración** y el **trabajo en equipo** del profesorado. La cultura de la *colaboración* se opone a la cultura del *individualismo* que es el predominante en la facultad y en la mayor parte de los centros universitarios.

Como la tradición universitaria se ha basado en el trabajo individual del profesorado, hoy es difícil, más no imposible, tomar cualquier iniciativa que tienda a romper esta inercia tan formalizada. Los propios estudiantes se han acostumbrado a esta situación en que cada profesor sigue su propio ritmo y plantea programas y exigencias aisladas. De hecho, suelen rechazar propuestas innovadoras que tiendan a romper este esquema atomizado porque entienden que les va a suponer más trabajo y porque, tampoco ellos, están acostumbrados a otro tipo de planteamiento didáctico.

De igual manera, el trabajo en equipo debe propender por el desarrollo y el fortalecimiento de la interdisciplinariedad, aspecto que poco se trabaja en la facultad, pues el saber está encapsulado y el poder académico concentrado en algunos profesores, especialmente los de tiempo completo, que dadas sus condiciones laborales pueden ejercer su trabajo sin ninguna dificultad.

Es necesario pensar en un modelo interdisciplinar que ayude a visualizar la proyección complementaria de las diversas disciplinas que apoyan al economista y, a la vez, favorezca el trabajo en equipo de los profesores. En la vida profesional no existen las disciplinas en su formato académico y la mayor parte de los problemas presentan perfiles mixtos en cuanto a su naturaleza y a la posibilidad de afrontarlos. Cualquier intento de continuar autónomamente la formación va a venir vinculada a su capacidad y hábito de pensar los problemas y el propio conocimiento de una manera global.

La facultad sobrevive conservando su estilo de “cultura educativa”, sin embargo ésta debe transformarse para hacer su trabajo más eficaz y más significativo socialmente. Ahora más que nunca está obligada a reflexionar permanentemente sobre las nuevas tareas que debe asumir para ser pertinente, porque el conocimiento y el mundo del trabajo están en un proceso continuo de transformación, porque las necesidades sociales cambian y porque también se transforman los modos de producir conocimiento de forma que se multiplican los espacios de trabajo interdisciplinario e interinstitucional.

El descuido de la reflexión pedagógica y la suposición arbitraria de que basta conocer los contenidos de la enseñanza para hacer una buena docencia, son algunas de las causas por las cuales se pueden dar procesos de formación que no comprometen significativamente a los alumnos, los convierten en receptores pasivos, y limitan las posibilidades del ejercicio de la cultura académica. Una facultad de calidad es donde el ejercicio de la docencia es reflexionado sistemática y colectivamente (caso que no ocurre en la facultad de Economía), y en donde existen espacios para la discusión de los problemas de la enseñanza reconocidos como problemas fundamentales de la práctica de los profesores de la misma (caso que tampoco ocurre en la facultad de Economía).

Nieto (1999b) afirma que los entornos educativos críticos y favorables al empowerment no se crean de un día para otro; se desarrollan y se mantienen a través de las relaciones que se forman en el aula entre profesores, estudiantes, familias y autoridades, y suponen una profunda transformación en las actitudes, las creencias y los comportamientos de los primeros que la autora caracteriza como un *viaje personal y colectivo a emprender*.

Algunas vías que podrían tomarse para el alcance de estos entornos nuevos en la facultad de Economía podrían ser los siguientes, advirtiendo que no se trata en ningún caso de una receta, sino, de hipótesis que sirven para la reflexión que en el trabajo se ha venido proponiendo:

**1. Confrontación de la propia identidad:** El profesorado de la facultad tiene la necesidad de reconocer la propia identidad si quiere convertirse en un cuerpo profesoral efectivo con el alumnado, con los colegas procedentes de otros grupos culturales. El profesorado debe hacer algo más que reflexionar sobre lo que ve; también debe reflexionar sobre quién es. Si no llega a este nivel de comprensión no podemos esperar que establezca un compromiso personal para trabajar efectivamente en, por y con la diversidad.

**2. Convertirse en un aprendiz de los alumnos o desarrollar la identidad como aprendices:** Sin negar la necesidad de enseñar al alumnado el capital cultural que necesita para vivir es igualmente importante que el profesorado se comprometa a convertirse en alumno de sus alumnos. Y ello implica al menos dos procesos: en primer lugar, el profesorado necesita aprender de sus alumnos, un

cambio desde un aprendizaje unilateral que generalmente tiene lugar en el aula; en segundo lugar, el profesorado necesita crear espacios en donde pueda aprender con su alumnado y en los que éste se sienta alentado a aprender de sí mismo y el uno del otro.

**3. Identificándose con sus alumnos:** Debe utilizar una relación que facilite un cambio en las prácticas educativas; aprender de los propios alumnos significa que el profesorado se convierte en más multicultural en su perspectiva y visión de mundo ( en la facultad la relación pedagógica se da sólo en el aula), y todo ello requiere un profundo cambio en sus actitudes y los valores hacia el alumnado y hacia lo que debe ofrecer.

**4. Convirtiéndose en multicultural:** Convertirse en un profesor multicultural significa previamente convertirse en una persona multicultural, una noción particularmente prometedora porque significa el autodesarrollo substantivo y la visión del mundo considerando las propias acciones y el sentido de uno mismo dentro de este mundo desde una variedad de perspectivas socioculturales.

En este contexto, la estrategia formativa para el *aprendizaje transformador*, Saavedra (1996) presenta la definición del *grupo de trabajo* (The study group), bastante parecido a la propuesta de Nieto (1999b) sobre los entornos educativos críticos y favorables al empowerment. La finalidad es promover lo que Giroux (1998) y McLaren (1997) denominan **el lenguaje de la posibilidad** (Language of possibility), un discurso que ofrece nuevas posibilidades de relaciones sociales y democráticas. La estrategia formativa permite que en la facultad profesores de diferentes universidades, contextos, niveles educativos y áreas de conocimiento pueden organizar su propio desarrollo profesional, intercambiar experiencias, discutir y planificar innovaciones y tomar conciencia de su propia perspectiva educativa (en este aspecto la facultad es cerrada) a través del debate y la discusión.

Saavedra (1996) desarrolla las siguientes condiciones para maximizar estos espacios formativos:

- **Un contexto de diálogo:** Los intercambios sociales de calidad tienen lugar cuando los individuos comparten con los demás la historia social, política y cultural de experiencias y conocimientos. (en la facultad predomina el individualismo). En contextos de aprendizaje colaborativo debe existir un esfuerzo intencional para crear espacios donde las voces de todos los participantes sean escuchadas y valoradas. (en la facultad sólo se escuchan algunas voces).
- **Identidad y voz:** La voz y la identidad se construyen a través del diálogo, así se lleve una sola voz al grupo. El grupo de trabajo proporciona un espacio en el

que los participantes pueden convertirse en conscientemente activos en la exploración y la re-construcción de sus identidades.

- **Propiedad y gestión:** En los grupos transformadores, el profesorado debe ser capaz de negociar sus propios objetivos y decidir sobre qué conocimiento de su práctica diaria desea trabajar.
- **Disonancia y conflicto:** Se trata de una inevitable y necesaria condición para el aprendizaje transformador. Cuando el profesorado comienza a criticar sus creencias y prácticas, generalmente se enfrenta con choque entre los puntos de vista distintos, los compromisos ideológicos y las historias personales. El acierto está en aceptar la disonancia y el conflicto como oportunidades de aprendizaje esencial para el aprendizaje transformador. (en la facultad los debates y conflictos de orden académico son llevados al plano de lo personal, y en el peor de los casos se descalifica a quien piense en contrario del grupo dominante).
- **Acontecimientos de mediación y demostraciones:** Un acontecimiento de mediación tiene lugar cuando las personas trasladan sus comprensiones, interpretaciones y prácticas a sus semejantes ofreciendo perspectivas alternativas y estrategias que favorecerían un proceso de cambio mutuo. En los contextos de los grupos de trabajo, se hacen esfuerzos para hallar vías que medien la interpretación de la teoría, la investigación y la práctica y, colaborativamente, permitan construir nuevos conocimientos y recursos. Las demostraciones constituyen ocasiones privilegiadas para poder interactuar activamente en una actividad auténtica.
- **Reflexión, acción y generación:** La reflexión es una responsabilidad profesional necesaria en el profesorado. Es importante tomarse tiempo para reflexionar sobre sus discusiones, lecturas, observaciones, interacciones con el alumnado o semejantes, sin olvidar los diferentes contextos en los que estos hechos tienen lugar. La generación es el resultado de la acción reflexiva y deriva a cambios en el conocimiento, creencias y acciones futuras.
- **Autovaloración y evaluación:** A través de la crítica y la reflexión el profesorado logra establecer cierta distancia con el trabajo que realiza. En el contexto de grupo el profesorado evalúa una experiencia, su propio desarrollo, y los obstáculos, las frustraciones o el éxito con relación a la propia experiencia. (En la facultad apenas va tomando forma la crítica académica como un medio de aprendizaje y mejoramiento).

Finalmente, espero que este trabajo abra nuevas posibilidades para introducir y optimizar las prácticas educativas interculturales en la facultad de Economía de la Universidad de Manizales, con el convencimiento de que su realización implica, en

primer lugar, una actitud personal de reflexión crítica por parte del profesorado, en tanto que principal artífice del cambio en este campo.

Desde mi postura educativa, controvertible y contestable por cierto, la respuesta más adecuada ante los actuales retos de las sociedades democráticas y multiculturales requiere repensar qué significan las ideas de comunidad y ciudadanía, lo cual pone de manifiesto la relevancia que ha adquirido la educación intercultural que incorpora las nociones de justicia social y democracia cultural como base de aquéllas.

La discusión de este trabajo debe suscitar grandes debates, controversias y conflictos que tienen como único objetivo el mejoramiento de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, de las relaciones entre el profesorado y el alumnado, entre profesores y profesores y entre éstos y la institución. La facultad debe dar un paso al frente e iniciar su proceso de re-construcción pedagógica, con el fin de asumir desde ya, el reto de convivir con culturas diferentes y de facilitar la inserción de nuestros profesionales a esa diversidad cultural.



## INFORME EJECUTIVO

TÍTULO	La interculturalidad como alternativa pedagógica para el mejoramiento de los procesos educativos y la contextualización del objeto de estudio de la disciplina económica en la facultad de economía de la Universidad de Manizales.
INVESTIGADOR PRINCIPAL	<b>TORRES OSORIO, Pedro Antonio</b>
GRUPO DE INVESTIGACIÓN	Pedagogía
CLASIFICACIÓN DEL GRUPO EN COLCIENCIAS	2002
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN	Alternativas Pedagógicas
ÁREA DE CONOCIMIENTO	Educación
LUGAR	Universidad de Manizales
FECHA DE INICIACIÓN	<b>Julio de 2001</b>
FECHA DE FINALIZACIÓN	Diciembre de 2004
LUGAR DE EJECUCIÓN DEL PROYECTO	Programa de Economía de la Universidad de Manizales
TIPO DE PROYECTO	Investigación cualitativa de corte histórico - hermenéutico
PALABRAS CLAVES	Pedagogía, Educación, Cultura, Currículo, Interculturalidad, Procesos Educativos, Ética y Complejidad, Programas Interculturales

## **RESUMEN EJECUTIVO**

Se indagó por la forma en que se contextualiza el objeto de estudio de la disciplina económica en los procesos educativos que se desarrollan en el Programa de Economía de la Universidad de Manizales, esencialmente su relación con la pedagogía, la educación, el currículo y la cultura. Estudio cualitativo de enfoque histórico hermenéutico, llevado a cabo con la metodología de las entrevistas en profundidad y grupo de discusión, con el interés de obtener información sobre el como comprenden los docentes dichas relaciones. Se desarrolló en dos momentos: El primero comprende la fase descriptiva, en la cual se aplicaron los instrumentos, tres entrevistas en profundidad y un grupo de discusión con docentes del Programa elegidos intencionalmente por el Investigador. El segundo, comprende la fase interpretativa donde, a partir de la información obtenida de la fase anterior, se dio construcción de sentido y se extrajeron las categorías emergentes.

Las entrevistas en profundidad y el grupo de discusión permiten establecer que en el Programa de Economía prevalece el modelo de educación tradicional, caracterizado por la carencia de diálogo entre los actores, ausencia de interdisciplinariedad, escasa reflexión epistemológica sobre el objeto de estudio de la economía y poco interés de los docentes en el mejoramiento de los procesos educativos.

Los objetivos están enfocados a describir la forma del como comprenden los docentes el objeto de estudio de la economía y su relación con los procesos educativos y la introducción de la perspectiva de la pedagogía intercultural en el currículo del Programa.

## **PRINCIPALES RESULTADOS ACADÉMICOS DERIVADOS DEL PROYECTO**

### **Trabajos en vía de publicación**

La pedagogía intercultural: una contribución al mejoramiento de los procesos educativos en la educación superior.

**RAE**  
**RESUMEN ANALÍTICO DE EDUCACIÓN**

**TITULO**

La interculturalidad como alternativa pedagógica para el mejoramiento de los procesos educativos y la contextualización del objeto de estudio de la disciplina económica en la facultad de economía de la Universidad de Manizales.

**AUTOR:** TORRES OSORIO, Pedro Antonio

**GRUPO DE INVESTIGACION:** Pedagogía

**CLASIFICACION DEL GRUPO EN COLCIENCIAS:** 2002

**LINEA DE INVESTIGACION:** Alternativas Pedagógicas

**AREA DE CONOCIMIENTO:** Educación

**LUGAR:** Universidad de Manizales

**AÑO:** 2005

**TIPO DE PROYECTO:** Investigación Cualitativa de Corte Histórico Hermenéutico.

**PALABRAS CLAVE**

Pedagogía, Educación, Cultura, Currículo, Interculturalidad, Procesos Educativos, Etica y Complejidad, Programas Interculturales.

**DESCRIPCIÓN**

Es un estudio de carácter cualitativo con enfoque histórico hermenéutico, cuyo interés fue describir la forma del cómo comprenden los docentes el objeto de estudio de la economía y su relación contextualizada con los procesos educativos que se desarrollan al interior de la misma.

**FUENTES**

Se citan 56 fuentes, de las cuales las principales fueron:

### **Referentes conceptuales y contextuales:**

DELORS, J. La Educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI. Madrid: Santillana - UNESCO.

GUARIN J., Germán. Nuevas razones para la racionalidad en horizonte de la investigación de Ciencias Sociales. Manizales: Universidad de Manizales, 2001.

MORIN, Edgar. El Pensamiento complejo. Barcelona: Edisa.

SAAVEDRA, E. Grupos de estudios de Profesores: Contextos para la transformación para el aprendizaje y la acción. Londres: Farmer Press.

SAVATER, Femando. El Valor de Educar. Bogotá: Editorial Ariel S.A.

WGOSKY, L.S. El Desarrollo de los procesos psicológicos Superiores. Barcelona: Editorial Critica, 1989.

ZAMBRANO LEAL, Armando. Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes. Cali: Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica, 2001.

Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI.

ÁVILA PENAGOS, Rafael. ¿Qué es Pedagogia?. Bogotá: Editorial Nueva América.

Documento Guía del Proyecto de Investigación Institucional sobre Objetos de Estudio. Manizales: Universidad de Manizales. Maestría en Educación Docencia.

AEBLI, Hans. Factores de Enseñanza que favorecen el Aprendizaje Autónomo. Madrid: Editorial Narcea, 1991.

FAURE, Edgar. Aprender a Ser. Madrid: Alianza Universidad. UNESCO, 1980.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL-MEN. Lineamientos generales de procesos curriculares. Documento 1 . Bogotá, 1998.

### **OTRAS FUENTES**

#### **Teóricas y Metodológicas:**

ÁVILA P., Rafael. La Universidad. Lugar Cultural de Las Disciplinas y Profesiones.

S.F.

BORRERO, Alfonso. La Interdisciplinariedad. Simposio Permanente sobre la Educación. Conferencia XX. Bogotá: ASCUN-ICFES, 1986.

DURKHEIM, E. ¿Qué es la Educación? Textos seleccionados y comentados por Rafael Ávila. Bogotá: Editorial Nueva América, 1988.

HUSN, Torsten. El Concepto de Universidad: Nuevas Funciones, La crisis actual y Los retos del futuro.

NIETO, S. Afirmación , Solidaridad y Critica: Movimiento mas allá de la tolerancia en la Educación. Washington: Network of Educators on The Americas.

GARCIA, CANCLINI, Néstor. Culturas Populares en el Capitalismo. México: Editorial Grijalbo, 2002.

CASSIRER, Ernst. Antropología Filosófica. Fondo de Cultura Económica, 1976.

TORTOSA J. M. La Pobreza Capitalista. Sociedad, empobrecimiento e intervención. Madrid: Tecnos, 1993.

AGUADO, M. T. La Educación intercultural, Concepto, Paradigmas y Realizaciones. Madrid: Dykinson.

BANKS, J. A. Las Escuelas y la diversidad Cultural. Londres: The Falmer Press.

CALDERHEAD, J. Mil dilemas en el desarrollo de la enseñanza reflexiva. Documento de trabajo presentado en Sevilla.

KEY, M. Training Theachers In Intercultural Education. Strasbourg: Council of Europe.

FLECHA, R. Las Nuevas Desigualdades Educativas. Barcelona: Paidós Educador.

MARQUÉS, S. Los Retos de la Educación en una Sociedad Pluricultural. Girona: Universidad de Girona.

MAY, S. Hacia al culturalismo Critico. Londres: Falmer Press

## **CONTENIDO**

Describir la forma del cómo comprenden los docentes el objeto de estudio de la economía y su relación con los procesos educativos, lo que implicó interpretar los significados acerca de las categorías: cultura, pedagogía educación y currículo en la prácticas educativas que se han desarrollado en la Facultad de Economía de la

Universidad de Manizales.

El estudio presenta una reflexión entorno al contexto en el que se desarrolló y las condiciones en que han trabajado los docentes; posteriormente se realiza de manera conceptual una reflexión acerca de la relación entre estas categorías y las vivencias tanto personales como pedagógicas de los maestros. La investigación se acerca a otros conceptos fundamentales que están relacionados con la interculturalidad y la complejidad vistas desde autores como AGUADO, BANKS, KEY, FLECHA, MARQUÉS, MORIN, que son la base de la teoría de la pedagogía intercultural y el Pensamiento Complejo. A ello se articula lo referente a los elementos propios del desarrollo de la investigación, como son los informantes del estudio, la recolección y análisis de datos, los hallazgos y sus respectivas categorías emergentes: Política, Pluralista, Programa Intercultural, Ética y Complejidad, Interculturalidad.

La investigación presenta finalmente una alternativa pedagógica, basada en la pedagogía de la interculturalidad, a manera de propuesta, que contribuya al mejoramiento de los procesos educativos, culturales y curriculares en la Facultad de Economía.

## **METODOLOGIA**

El estudio fue desarrollado entre Abril del 2002, momento en el que se realiza el estudio exploratorio y enero del 2005 donde fue aprobado el informe final.

Los participantes del estudio fueron 8 profesores con gran conocimiento de la facultad, de su desarrollo, de la estructuración y reestructuración de los planes de estudio, del currículo y de la proyección de la misma. Algunos de ellos son egresados y se caracterizan por su liderazgo, compromiso y sentido crítico frente a los procesos educativos que en ella se desarrollan.

Las técnicas de recolección de la información usadas fueron la entrevista en profundidad y el grupo de discusión. Se aplicaron 4 instrumentos: 3 entrevistas en profundidad y un grupo de discusión en el que participaron 5 docentes. La motivación para los informantes se hizo a partir de la observación de que este trabajo investigativo respondía a una investigación institucional de la Universidad de Manizales.

En el análisis, los datos obtenidos de todas las entrevistas, fueron codificados de manera abierta y se fueron conceptualizando para realizar la primera aproximación a las categorías iniciales.

Posteriormente se hizo un refinamiento del proceso de codificación, lo que permitió la reagrupación de los códigos y la obtención inicial de las categorías emergentes.

## **CONCLUSIONES**

Existe un reconocimiento de la evolución de la facultad en cuanto a los procesos educativos y que existe una voluntad administrativa para mejorarlos. Sin embargo al interior de la facultad sólo unos pocos docentes lo hacen y lo replican con sus estudiantes.

Se afirma que en la facultad se privilegia el modelo tradicional, en el cual según los informantes, el maestro es el que sabe y el estudiante es un mero receptor.

Los docentes de la facultad manifiestan tener una baja comprensión sobre el objeto de estudio de la disciplina económica, las discusiones epistemológicas sobre el mismo y el fortalecimiento de los procesos pedagógicos.

El haber dificultades frente a un conocimiento exhaustivo de lo pedagógico, conduce a que de igual forma haya carencia en cuanto a lo educativo y cultural. Si esto no se expresa con claridad, la facultad puede ir quedando sumida en el ostracismo, pues, los avances teóricos disciplinares y los nuevos contextos sociogeo-políticos hacen que la economía tenga que insertarse en la diversidad cultural.

## **RECOMENDACIONES**

Es necesario que las formas de trabajo en la facultad se piensen desde verdaderas transformaciones significativas en lo pedagógico, educativo, curricular y cultural. Los docentes deben iniciar cuanto antes reflexiones sobre pedagogía intercultural con el fin de fortalecer el trabajo de equipo y contrarrestar el poder de la élites de docentes al interior de la facultad.

De igual manera, ella debe comprometerse con la implementación de un modelo pedagógico que privilegie la interdisciplinariedad y el diálogo entre sus propios docentes acerca de las vivencias en los procesos educativos individuales, con el fin de socializarlos y encontrar focos problemáticos comunes.